

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DIRECTOR

NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTORAS ADJUNTAS

MARÍA DEL CARMEN PARRINO

MARÍA EUGENIA GRANDOLI

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/ María del Carmen PARRINO (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) y María Eugenia GRANDOLI (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 Lucia 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)

Marília 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

Alejandro Vassiliades, Universidad de Buenos Aires/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)
Amalia Silva-Galleguillos, Universidad de Chile (Chile)
Ana Ezcurra, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
César Tello, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Claudia Valente, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Cristian Pérez Centeno, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Darío Sacco, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Dolores Martigani, Universidad Nacional de La Matanza (Argentina)
Fernanda Frasson Martendal, Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)
Gladys Calvo, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Guillermo Ruiz, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Jessica Visotsky, Universidad Nacional del Sur (Argentina)
Jonathan Aguirre, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)
Juan Leiva Olivencia, Universidad de Málaga (España)
Juan Pablo Lovey, Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
Laura Cerletti, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Lila Pagola, Universidad Nacional de Villa María (Argentina)
Lucas Krotsch, Universidad de Palermo (Argentina)
Lucía Caride, Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
Luciana Del-Ben, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
Lucrecia Sotelo, Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Argentina)
Marcela Aravena Domich, Universidad de Panamá (Panamá)
María Beatriz de Ansó, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
María del Rosario Ortega Gómez, Universidad Nacional Autónoma de México (México)
María E. Quinde-Lituma, Universidad de Cuenca (Ecuador)
María Pastrán Chirinos, Universidad del Norte (Colombia)
Mariana Mendonça, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Mariana Saidón, Investigadora Independiente (Argentina)
Mariel Karolinski, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Marisa Álvarez, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Martín Aiello, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Mauro Ignacio Greco, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
Mayra D'Armas Regnault, Universidad Estatal de Milagro (Ecuador)
Natalia Coppola, Investigadora independiente (Argentina)
Nicolás Chuchco, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Nicolás Reznik, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Pablo García, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Richar Parra Robledo, Universidad Autónoma de Barcelona (España)
Silvia Carabetta, Instituto Superior Juan Vucetich (Argentina)
Sylvie Didou Aupetit, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México)
Vanesa Romualdo, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Verónica Xhardez, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Viviana Corin Svensson, Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

ÍNDICE

Editorial

6

Por Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA, María del Carmen PARRINO y Eugenia GRANDOLI

Artículos

12

Tendencias recientes en educación superior en América Latina. Argentina, Brasil y Perú en perspectiva comparada. Por Eduardo ALFARO y Mariana HEREDIA.

28

Una aproximación al espacio de las instituciones universitarias argentinas. Por Pablo Federico MOLINA DERTEANO y Manuel Alejandro GIOVINE

47

Estrategias y dinámicas de vinculación con el entorno de las “nuevas” universidades del conurbano bonaerense. Por Fernanda DI MEGLIO

63

Escenarios y disputas institucionales en la gestación de la primera Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de Uruguay (1985-1995). Por Carolina CABRERA DI PIRAMO y Silvina CORDERO.

77

Una educación universitaria inclusiva: ¿Mito o realidad? Por Marta Maraver GONZÁLEZ y Inmaculada GÓMEZ-HURTADO

104

Relevancia del acompañamiento a ingresantes universitarios. Acciones tutoriales situadas. Por Diana LIS y Carolina TARAYRE.

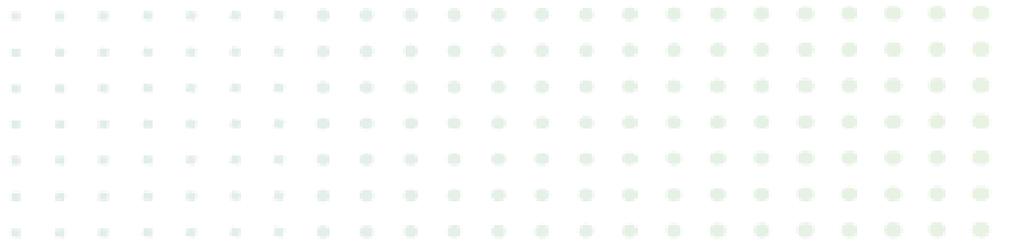
121

Prácticas de liderazgo y visión prospectiva de jóvenes universitarios destacados de Mendoza, Argentina 2022-2024. Por Cecilia RASCHIO, Guillermo GALLARDO, Carolina CORTEZ SCHALL y Daniela ROMANO PASTOR.

- 134** **“Comunicar la escucha”:** un modelo de investigación-creación para la formación de grado. Por Juan Pablo LLOBET VALLEJOS
- 150** **La universidad metaestable. Individuar la formación como pedagogía política.** Héctor Ariel FERUGLIO ORTIZ
- 163** **Currículum y producción de saberes de enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz.** Por Lucía PETRELLI, Rosario AUSTRAL y Silvia STORINO
- 182** **Educación en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Lanús. Percepciones del estudiantado.** Por Natalia Gabriela NAZ
- 199** **Enseñar Sociología de la Educación. Una experiencia de formación a distancia en el nivel superior universitario.** Por Julieta BACCHETTA y Diego PÉREZ RÍOS
- 212** **Evaluación de calidad de aulas virtuales mediante el uso de rúbricas en carreras de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Nordeste.** Por Mara Elisabet MOREYRA y Marcelo ALEGRE
- 228** **Problemáticas derivadas de la pandemia en los trabajos de titulación de egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, México.** Por Christian LÓPEZ OCHOA.

Reseñas

- 247** **Evaluación Universitaria: Una Reseña Informativa.** Nosiglia, María Catalina (2013). *La Evaluación Universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional.* Por Romina KABOBEL
- 250** **Malet, Ana María (2023). Las prácticas profesionales supervisadas (PPS). Pasaje entre la formación universitaria y la inserción laboral en ingeniería.** Por Claudia FINKELSTEIN



Editorial

Por Norberto Fernández Lamarra, María del Carmen Parrino y María Eugenia Grandoli

El Número 29 de la Revista RAES, nos trae el valioso aporte de colegas académicos e investigadores que profundizan las diversas problemáticas de la Educación Superior. Entre ellas, la inclusión, la incorporación de las nuevas tecnologías, los cuestionamientos propios de la enseñanza universitaria y la educación a distancia.

El presente se muestra como un tiempo complejo para las universidades de América Latina, que se ven inmersas en una etapa de permanente inestabilidad y cambio. Los problemas sociales, económicos y políticos atraviesan nuestras sociedades alterando las dinámicas institucionales y reformulando permanentemente la universidad. Resulta necesario entonces, debatir e iluminar los retos actuales para orientar políticas que den respuesta a esta compleja trama y cuyo resultado devenga en la universidad como eje de desarrollo de nuestras regiones.

Las estructuras universitarias, en tanto instituciones añosas, intentan mantenerse en un status quo marcado por la tradición. Pero cada vez con mayor rapidez los desafíos impuestos por los avances tecnológicos, resultados en parte de los cambios impuestos por la pandemia del COVID-19, exigen adecuaciones permanentes y respuestas veloces.

En las últimas décadas, los gobiernos aplicaron políticas de democratización al acceso a la educación superior que tuvieron consecuencias en el crecimiento sostenido de la matrícula universitaria y permitieron la incorporación en las aulas de los nuevos estudiantes.

Así se instala el nuevo paradigma educativo que se proyecta con las características dadas por la inclusión, la calidad y la equidad, y resulta en sí mismo, todo un desafío para la educación superior en cada uno de nuestros países.

Al interior de las instituciones, el cuerpo de profesores se cuestiona sobre qué estamos enseñando y qué deberíamos enseñar, y el cómo hacerlo, qué es lo nuevo y qué deberíamos mantener. Quiénes son nuestros estudiantes, qué saben, qué deberían aprender y cómo estamos formando a nuestros graduados. Muchos de estos interrogantes y sus múltiples respuestas quedan expuestos en estas páginas.

A su vez, las universidades, en especial las de más reciente creación, buscan adoptar nuevos perfiles para sus múltiples tareas, instalando prácticas innovadoras y diferenciadas, a los efectos de explorar la docencia y la investigación en todos los ámbitos de su alcance, incluyendo las áreas propias de la creación y el arte, y estableciendo múltiples relaciones con su entorno.

Surgen también, en atención a las distintas formas de la diversidad, propuestas que intentan abarcar las nuevas realidades del aula, desde las distintas formas de la inclusión en particular, en la etapa del ingreso, mediante el acompañamiento y seguimiento de los jóvenes estudiantes, y las particularidades de la enseñanza para quienes tienen necesidades especiales.

Este abanico de temas se complementa con dos reseñas. La presentación que realiza Romina Kabobel del libro de Catalina Nosiglia, “La Evaluación Universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional” y la reseña de Claudia Filkenstein, sobre el libro de la autora Ana María Malet, titulado “Las prácticas profesionales supervisadas (PPS). Pasaje entre la formación universitaria y la inserción laboral en ingeniería”.

En cuanto a los artículos publicados, en este número encontrarán, dando inicio al presente número de la Revista RAES, el artículo que se titula “Tendencias recientes en educación superior en América Latina. Argentina, Brasil y Perú en perspectiva comparada”, de los autores Eduardo Alfaro y Mariana Heredia, que realiza un estudio comparativo del acceso a la educación superior en América Latina, tomando como casos Argentina, Brasil y Perú.

El artículo propone una mirada analítica en relación a la expansión de la matrícula confrontada con las tasas de finalización del nivel, observando especialmente las variaciones que se producen según nivel socioeconómico. Los países presentan diferencias en relación a las tasas netas de escolarización, y se destaca el análisis orientado al nivel socioeconómico y a la absorción del incremento de la matrícula que realiza el sector privado. A su vez, hace énfasis en la necesidad de incorporar a la agenda de políticas públicas una mirada global que tenga en cuenta problemáticas comunes a los diferentes países e identifique los principales desafíos para lograr una democratización más equitativa de la educación superior.

El segundo trabajo, escrito por Pablo Federico Molina Derteano y Manuel Alejandro Giovine, “Una aproximación al espacio de las Instituciones Universitarias Argentinas” propone una descripción del espacio social compuesto por todas las instituciones de educación superior argentinas. Incluyen aquí, tanto universidades como institutos universitarios, públicos y privados, nacionales y provinciales. De esta forma, los autores organizan un análisis del espacio social de Bourdieu, inscribiendo en sus coordenadas, las características desagregadas según diferentes variables proporcionadas por los Informes Estadísticos Universitarios. Entre ellas, se reconocen la proporción de alumnos por rama de conocimiento, la matrícula y su composición, la edad, el sexo, el clima educativo de origen, la condición laboral de ingresantes, el desempeño académico en primer año y la proporción de extranjeros.

El artículo describe, en primer lugar, las características del fenómeno de la masificación, para luego, mediante un enfoque teórico y metodológico de corte bourdeano, avanzar en una primera construcción del espacio de todas las instituciones universitarias argentinas y la clasificación de éstas, en grupos de instituciones según sus características. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo. Los autores observan diferencias entre las universidades históricas, más consolidadas y las de creación más reciente. Estas diferencias se transmiten también a la oferta académica.

El artículo de Fernanda Di Meglio, “Estrategias y dinámicas de vinculación con el entorno de las nuevas universidades del conurbano bonaerense” que se presenta en tercer lugar, se ocupa de revisar las dinámicas y estrategias de relación que despliegan las universidades del conurbano bonaerense, Argentina, de creación más reciente, a fin de dar respuesta a las demandas académicas de su entorno territorial. Se consideran en el trabajo, la Universidad Nacional de Jauretche (UNAJ), la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), la Universidad de José C. Paz (UNPAZ) y la Universidad Nacional de Moreno (UNM).

El artículo destaca que las universidades analizadas desarrollan una matriz que se caracteriza por la forma de abordar la vinculación con el entorno, al implementar proyectos institucionales que incluyen prácticas innovadoras como incubadoras sociales, redes interuniversitarias, polos y observatorios de desarrollo territorial, y cuyo objetivo es la resolución de problemas sociales específicos del territorio o de la región de influencia de las universidades. En cuanto al aspecto metodológico, la investigación se despliega a partir de un estudio de casos privilegiando un abordaje cualitativo.

El artículo de Carolina Cabrera Di Piramo y Silvina Cordero, “Escenarios y disputas institucionales en la gestación de la primera Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de Uruguay (1985-1995)” presenta la los inicios de la mencionada institución que se forma en el seno de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. La década de los '80 se caracterizó, en los países de la región, por el fin de las dictaduras militares y la vuelta a la democracia, en una etapa de reconstrucción social, política y económica. En este marco, las instituciones universitarias incorporaron profesores e investigadores locales y exiliados y reorganizaron sus estructuras y cuerpos de profesores. El texto reconstruye parcialmente, la historia institucional de la Udelar, en las dos últimas décadas del siglo XX, cuando una escisión institucional favorece la gestación de la primera Facultad de Ciencias Exactas y Naturales en una etapa de recomposición institucional.

El artículo de Marta Maraver González e Inmaculada Gómez-Hurtado, “Una educación universitaria inclusiva: ¿Mito o realidad?” analiza, la inclusión en el ámbito de la educación superior para estudiantes con necesidades especiales. Las universidades, atentas a las necesidades particulares de este alumnado, han comenzado a trabajar en este sentido, si bien se presentan una diversidad de obstáculos y dificultades. En este artículo, se reflexiona particularmente, si los esfuerzos que se están llevando a cabo para alcanzar la inclusión educativa en este ámbito, están en consonancia con las necesidades educativas de sus estudiantes, según los parámetros de los propios jóvenes.

El artículo propone la utilización de metodologías activas aplicadas con el fin de promover el aprendizaje significativo, considerando en particular, la utilización de recursos didácticos inclusivos, y la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, con el objeto de dar respuesta efectiva a un alumnado cada vez más diverso.

Las autoras Diana Lis y Carolina Tarayre, presentan su artículo “Relevancia del acompañamiento a ingresantes universitarios. Acciones tutoriales situadas”, que analiza la necesidad de acompañamiento a los estudiantes, en particular, en la etapa de transición entre la escuela media y la educación superior. Para lograr su objetivo, el artículo aborda una perspectiva cualitativa, haciendo uso del estudio de caso, y revisando las estrategias propuestas por un equipo de tutores de la Universidad Nacional del Sur, en Argentina. El texto reflexiona sobre la necesidad de brindar prácticas tutoriales innovadoras y situadas que permitan mejorar las trayectorias estudiantiles en transición y evitar el abandono.

Cecilia Raschio, Guillermo Gallardo, Carolina Cortez Schall y Daniela Romano Pastor presentan el artículo “Prácticas de liderazgo y visión prospectiva de jóvenes universitarios destacados de Mendoza, Argentina 2022-2024”. El artículo analiza las prácticas de liderazgo de los jóvenes y la visión prospectiva que los motiva, destacando el rol que poseen los universitarios, para hacer frente a las grandes dificultades sociales y ambientales que aquejan a la sociedad y al planeta. A su vez, se cuestiona sobre las formas en las que la universidad forma a sus estudiantes, destacando la necesidad de complementar los conocimientos y prácticas con otras competencias genéricas demandas por la sociedad actual. Desde lo metodológico, se aplica un diseño mixto de tipo explicativo secuencial, que integra los resultados de una primera etapa cuantitativa y una segunda etapa cualitativa.

El artículo “Comunicar la escucha: un modelo de investigación-creación para la formación de grado”, de Juan Pablo Llobet Vallejos presenta la investigación a través del arte, con un enfoque particular, la investigación-creación. El artículo muestra cómo esta forma de investigación, se incorpora en diferentes espacios, en particular, en los espacios de formación. Detalla también, el contexto en el que se origina el modelo, la experiencia de su primera aplicación y su encuadre teórico y metodológico. Esta interesante propuesta, que se presenta con un importante potencial para desarrollar en los ámbitos de carreras de arte, propone el uso de un dispositivo heurístico, denominado “comunicar la escucha”, para producir piezas artísticas a partir del análisis de un archivo constituido por una selección de materiales con diversos vínculos a una obra preexistente.

El artículo que presenta Héctor Ariel Feruglio Ortiz, “La Universidad Metaestable. Individuar la formación como pedagogía política” analiza cómo repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad, los cambios tecnológicos introducidos en la etapa de la pandemia y las modificaciones imperantes ante el avance de las nuevas tecnologías.

El crecimiento exponencial del uso y aplicación de las tecnologías digitales exigió su integración en forma definitiva en las prácticas educativas habituales en el aula, modificando los procesos de formación y actuando sobre estudiantes y docentes para reducir los obstáculos que significaba esa misma transformación. El texto cuestiona cuáles son las expectativas, los conocimientos y las motivaciones con las que los estudiantes llegan a la universidad para reformular, a su vez, la labor docente, en cuanto al para qué, cómo y a quiénes forman los profesores, repensando el trabajo del profesor en el aula, desde sus mismos fundamentos, para comprender el estado actual de la universidad en su carácter de agente transformador.

“Currículum y producción de saberes de enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz” es el artículo que presentan las autoras Lucía Petrelli, Rosario Austral y Silvia Storino. El texto analiza las prácticas y sentidos que se construyen sobre la enseñanza de la carrera de Abogacía, en la particularidad del contexto que presenta la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), Argentina.

Esta universidad del Conurbano Bonaerense, se caracteriza por haber favorecido, desde su creación en un marco de inclusión, el acceso al nivel universitario a sectores de la población de su zona de influencia, dada su relevancia territorial. Situación ésta que motivó los nuevos desafíos a los que se enfrentaron los docentes y las formas de concebir y desarrollar la enseñanza universitaria. El artículo se focaliza en la dimensión curricular y en su aspecto regulador de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva docente. A la vez, analiza los procesos de producción situada de saberes ligados a la transmisión de contenidos. La estrategia metodológica adoptada es la entrevista a los efectos de reconstruir los sentidos que los sujetos les dan a sus prácticas.

El siguiente artículo, “Educar en derechos humanos en la Universidad Nacional de Lanús. Percepciones del estudiantado” presenta una investigación realizada en el marco del Seminario de Justicia y Derechos Humanos, que se ofrece en la Universidad Nacional de Lanús, -Buenos Aires, Argentina- para los estudiantes de todas las carreras de pregrado y grados que se ofertan en dicha institución.

La autora, Natalia Naz, indaga en la experiencia Educación en Derechos Humanos, que abarca una formación transversal y obligatoria. Este espacio de enseñanza se revisa desde la perspectiva estudiantil, presentando los resultados de una encuesta semiabierta, relevada durante el período 2019-2022 y procesada posteriormente. La investigación analiza diferentes perspectivas y hace foco en la percepción de los estudiantes respecto de la relación que hay entre los derechos humanos y su carrera universitaria. El texto finaliza con reflexiones y recomendaciones de trabajo a los profesores.

El artículo “Enseñar Sociología de la Educación. Una experiencia de formación a distancia en el nivel superior universitario” de Julieta Bacchetta y Diego Pérez Ríos enmarca el saber sociológico en una propuesta que implementa su enseñanza a través de la educación a distancia en una experiencia realizada en la Universidad de Flores, Argentina.

La situación de pandemia exigió a los profesores el desafío de incorporar necesariamente, estrategias y herramientas metodológicas a través de la modalidad a distancia. El artículo exhibe una propuesta que incorpora la adaptación de los contenidos y revela los cambios en el rol docente. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los entornos virtuales modificaron la relación entre docentes y estudiantes en sus prácticas concretas, y si bien incluyeron nuevos obstáculos, resultaron favorecedores del desarrollo de un aprendizaje más autónomo modificando las características tradicionales de la educación presencial.

En el siguiente texto los autores Mara Elisabet Moreyra y Marcelo Alegre presentan el artículo titulado “Evaluación de calidad de aulas virtuales mediante el uso de rúbricas en carreras de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Nordeste”. Este interesante trabajo exhibe una propuesta de evaluación de la calidad de las aulas virtuales, realizada en la Facultad de Medicina de la mencionada institución, de Argentina, en el caso de tres asignaturas de la carrera, efectuada en el contexto de la pandemia y utilizando para ello, la rúbrica analítica. Desde lo metodológico la investigación presenta un enfoque cualitativo y de estudio de casos, y en base a sus resultados se realiza una propuesta de ampliación de la rúbrica utilizada.

El artículo “Problemáticas derivadas de la pandemia en los trabajos de titulación de egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, México” que presenta Christian López Ochoa, revisa las dificultades que se presentaron en el período 2019-2023 para configurar las prácticas docentes en la etapa propia de la pandemia del COVID-19. El texto expresa los inconvenientes en los que se vieron implicados los estudiantes desde la perspectiva de los asesores de trabajo de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria de la mencionada institución, a través de un análisis metodológico de carácter cualitativo que recoge sus opiniones. La pandemia impuso una impronta de confinamiento y aplicación obligada de la educación a distancia que incrementó las dificultades para lograr los requisitos que exige el plan de estudios en cuanto a las competencias profesionales alcanzadas y la forma de instrumentarlas en un período donde la aplicación de las mismas fue especialmente difícil.

Si bien los vaivenes económicos de nuestros países siempre presentan dificultades, marchas y contramarchas, este año particularmente, nos convoca a instalar en la agenda, los temas de debate propios de la educación superior y la enseñanza universitaria. En Argentina, defendemos la bandera de la gratuidad y la equidad señaladas en nuestra Constitución Nacional, que caracterizan nuestra universidad pública, la definen y es respaldada desde la cultura nacional.

Desde RAES, agradecemos el trabajo de los autores y de los evaluadores y quedamos atentos al envío de investigaciones y trabajos inéditos para su evaluación y publicación. Ahora, los invitamos a pasar a la lectura de cada uno de estos enriquecedores artículos.

Artículos

Tendencias recientes en educación superior en América Latina. Argentina, Brasil y Perú en perspectiva comparada.

Recent trends in higher education in Latin America. Argentina, Brazil and Peru in comparative perspective.

Por Eduardo ALFARO¹ y Mariana HEREDIA²

Alfaro, E. y Heredia, M. (2024). Tendencias recientes en educación superior en América Latina. Argentina, Brasil y Perú en perspectiva comparada. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 12-27.

Resumen

El presente trabajo tiene como fin realizar un estudio comparativo referido al acceso a la educación superior en diferentes países de América Latina, tomando los casos de Argentina, Brasil y Perú. Luego de revisar los principales antecedentes y fundamentación teórica, se analiza la expansión en el período reciente en el acceso y las tasas de finalización de este nivel educativo, prestando particular atención a las diferencias según nivel socioeconómico. Se observa una tendencia al mayor acceso a la educación superior, en la que sobresale Argentina con una tasa neta de escolarización superior de población de 18 a 24 años cercana al 40%. Asimismo, se observa un incremento de la titulación entre la población joven, destacándose la performance de Brasil con un aumento de más del 24% en el período 2015-2022. Existen, no obstante, notables diferencias en lo que refiere al análisis según nivel socioeconómico y avance del sector privado en la matrícula. Ello subraya la necesidad de incorporar a la agenda de políticas públicas una mirada global que tenga en cuenta problemáticas comunes a diferentes países e identifique los principales desafíos para avanzar en una genuina democratización de este nivel educativo.

Palabras Clave Educación superior/ desigualdad/ tasas de escolarización superior/ graduación/ sector privado

Abstract

The purpose of this work is to carry out a comparative study about access to higher education in different Latin American countries, taking the cases of Argentina, Brazil and Peru. After reviewing the main background and theoretical foundation, the expansion in the recent period in access and completion rates of this educational level is analyzed, paying particular attention to differences according to socioeconomic level. There is a trend toward greater access to higher education, in which Argentina stands out with a net higher schooling rate for the population aged 18 to 24 years of age greater than 40%. Likewise, an increase in graduation is observed, highlighting the performance of Brazil with an increase of more than 17% in the period 2015-2021. There are, however, notable

¹ Facultad de Ciencias Económicas-Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina / ealfaro.51@gmail.com

² Facultad de Ciencias Económicas-Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina / mariana.heredia@uner.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0009-8604-703X>

differences regarding the analysis according to socioeconomic level and progress of the private sector in enrollment. This underlines the need to incorporate a global perspective into the public policy agenda that considers common problems in different countries and identifies the main challenges to advance genuine democratization of this educational level.

Key words Higher education/ inequality/ higher education rates/ graduation/ privatization

1. Introducción

La educación, en particular la de nivel superior, es considerada como uno de los principales factores de promoción de la movilidad social y de reducción de las desigualdades sociales. Una educación superior de calidad favorece (y se ve retroalimentada por) el crecimiento económico, a partir del aumento de las capacidades y productividad de las personas, y el desarrollo social, contribuyendo a la calidad institucional y democrática (Brunner, 2016).

Actualmente, el avance tecnológico está conduciendo a un mercado laboral incierto y complejo. Diferentes innovaciones permiten que las máquinas reemplacen a los trabajadores en muchas labores y seguramente destruirá muchos empleos cuyas tareas rutinarias puedan ser reemplazadas por códigos (Acemoglu y Autor, 2011). Por otro lado, la revolución tecnológica también está creando nuevas oportunidades: la inteligencia artificial, la robótica, la biología digital, las neurociencias, la nanotecnología, son algunos de los recursos que empresas aplican para mejorar su productividad. La tecnología está cambiando las habilidades que se valoran en el mercado laboral y está aumentando el valor de las que los robots no pueden reemplazar.

Esta situación, aunada a otras transformaciones en el plano económico, político y social, impone nuevos desafíos a los sistemas de educación superior. En este sentido, diferentes autores (ver por ejemplo De la Fuente, 2021) alertan sobre una merma en la confianza pública respecto a este nivel, particularmente en las instituciones universitarias tradicionales. La falta de correspondencia entre las expectativas y las características de la oferta académica produce una sensación de frustración tanto en los jóvenes como en las propias facultades.

El presente trabajo tiene como fin realizar un estudio comparativo acerca del acceso a la educación superior en diferentes países de América Latina, identificando los principales desafíos para avanzar en una genuina democratización de este nivel educativo. A tales fines, se toman los casos de tres países con realidades económicas y sociodemográficas diferentes, así como disímiles derroteros en materia educativa: Argentina, Brasil y Perú.

En términos de volumen poblacional, Argentina y Perú son relativamente similares (se ubican en el tercer y cuarto lugar en cuanto a cantidad de habitantes entre los países de la región), con una tasa de crecimiento anual idéntica: 0.9%. Brasil tiene una población entre 5 y 6 veces mayor. En lo referido a indicadores económicos, Argentina (3°) se ubica entre los tres países con mayor PBI per cápita de la región, seguidos por Brasil (4°) y Perú (5°), en indicadores correspondientes al año 2022 (

Tabla 1).

Tabla 1. Indicadores demográficos y económicos seleccionados. Países de América Latina.

		Argen tina	Boliv ia	Brasil	Chile	Colo mbia	Ecu ador	Parag uay	Perú	Urug uay	Venez uela
Demogr áfico	Población total	46.05	12.5	217.6	19.6	52.34	18.3	6.947	34.6	3.42	29.39
		7,9	67,3	37,3	58,8	0,8	77,4	,3	83,4	3,3	5,3
	Tasa anual de crecimiento de la población	0,9	1,3	0,6	0,1	0,4	1,2	1,2	0,9	0,3	2,0
	Tasa de matrícula educación primaria	99,2	99,8	94,8	97,8	93,0	96,3	88,1	99,7	99,8	87,5
	Tasa de matrícula educación secundaria	96,0	77,0	88,5	96,6	86,2	80,5	73,2	83,6	88,9	72,5
Económ ico	PBI pc a precios corrientes	13.80	3.60	9.071	15.3	6.644	6.39	6.150	7.12	20.8	s/d
		2	0		68		1		6	32	
	Tasa de desempleo	6,8	3,5	9,3	7,9	11,2	3,8	6,8	4,4	7,9	s/d

Fuente: Perfiles nacionales (CEPALSTAT)

Se utilizaron datos provenientes del Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL), así como de otros organismos nacionales e internacionales. Paralelamente, se realizó una revisión de normativa y bibliográfica para caracterizar la organización de los sistemas educativos.

El trabajo está organizado de la siguiente forma. En la sección 2 se resumen algunas de las principales teorías que dan cuenta de los vínculos entre la educación, ingresos y bienestar, y desarrollo socioeconómico. En la sección 3 se presentan las principales características institucionales de los sistemas de educación superior de Argentina, Brasil y Perú. En la sección 4 se analizan someramente las tasas de finalización de la escolaridad media, antesala de la educación superior, en los países seleccionados. En la sección 5 se abordan con detalle indicadores referidos a la educación superior: tasas de escolarización, tasas de graduación, participación del sector estatal, entre otros. El artículo finaliza con algunos comentarios finales.

2. Educación y movilidad social

La idea según la cual el mayor acceso a la educación conduce necesariamente a un mejoramiento en las condiciones materiales de vida de las personas ganó predicamento desde la segunda mitad del siglo XX. Los sistemas educativos comienzan a concebirse más como apéndices de la economía y menos como un vehículo para la promoción de la ciudadanía (Bottinelli, 2017).

La Teoría del Capital Humano (TCH) postula la idea de que la fuerza de trabajo no es homogénea y que existen determinadas cualidades que aumentan su productividad. Estas características pueden acrecentarse; en otros términos, se puede invertir en capital humano con el fin de obtener beneficios durante un período de tiempo prolongado. De esta forma, se incrementa la productividad laboral de las personas, redundando en beneficios a nivel individual y social (Becker, 1983; Schultz, 1961; Aronson, 2007). Si bien es posible verificar en muchos países diferencias salariales significativas entre graduados universitarios y no universitarios, así como de sus respectivas tasas de desempleo, es preciso también reconocer las múltiples críticas que, desde distintas vertientes, se han vertido en relación a este concepto, en razón de los supuestos en los que se basa, por desconocer otras causas diferentes al nivel educativo alcanzado en las retribuciones, entre otros³.

Desde perspectivas radicales y marxistas, por ejemplo, se señala que la principal función de la educación formal es, más que aportar al desarrollo cognitivo y habilidades psicomotrices, promover el aprendizaje de habilidades y actitudes funcionales a la reproducción de las relaciones sociales propias del sistema capitalista. La corriente institucionalista, por su parte, advierte que el nivel educativo actúa como filtro de selección: las credenciales académicas funcionan como señales de información a empleadores respecto a la productividad potencial de los individuos (van Raap, 2010).

Desde el punto de vista sociológico, en su trabajo *Los Herederos. Los estudiantes y la Cultura*, publicado por primera vez en 1964 en coautoría con Jean Claude Passeron, Pierre Bourdieu alertaba (contra una visión extendida que considera acríticamente a la educación como factor de igualación de oportunidades y como vehículo para la movilidad social) acerca de los efectos perniciosos que puede tener el sistema educativo en la reproducción de las

³ Más allá de la indudable innovación de este enfoque, la TCH descansa sobre supuestos ortodoxos (Eicher, 1988). Así, supone individuos maximizadores de bienestar (reconociendo que los individuos pueden dar diferentes significados al bienestar: egoísta, altruista, etc.), que tienen en cuenta las consecuencias de su comportamiento en el futuro (“forward-looking”), y que toman decisiones consistentes en el tiempo, admitiendo no obstante que la trayectoria previa de los individuos ejerce un papel relevante (Becker, 1964). Además, los individuos enfrentan múltiples restricciones (de ingresos, de capacidades de cálculo, de oportunidades disponibles), pero la más importante es el tiempo. Los modelos de capital humano retoman la hipótesis de la remuneración de los factores según su productividad marginal en pleno equilibrio y la de su movilidad en función de la situación del mercado de competencia (Eicher, 1988).

desigualdades sociales. En su análisis, se incluyen no solamente los factores socioeconómicos que inciden en el rendimiento escolar, sino también en el diferencial de acceso al capital cultural según las posiciones sociales que se ocupan. De acuerdo a Bourdieu y Passeron (2014, p. 22-23),

(...) los obstáculos económicos no alcanzan para explicar que las tasas de “mortalidad educativa” puedan diferir tanto de acuerdo con las clases sociales [...], se encontrará una prueba de la importancia de los obstáculos culturales que deben superar [quienes provienen de los medios menos favorecidos] en el hecho de que se comprueban, aun en el nivel de enseñanza superior, diferencias de actitud y de aptitudes significativamente vinculadas al origen social, aunque los estudiantes a los que separa hayan sufrido todos durante quince o veinte años la acción homogeneizadora de la educación y aunque los más desfavorecidos de entre ellos hayan podido escapar a la eliminación gracias a una capacidad de adaptación o gracias a un medio familiar favorable.

Más adelante, y en relación a cómo transitan los sujetos la experiencia de ser estudiante según su posición social, los autores alertan

Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la “gracia” o el “talento”) una legitimación de sus privilegios culturales que son así trasmutados de herencia social en talento individual o mérito personal [...], las clases populares retoman por su cuenta el esencialismo de la clase alta y viven su desventaja como un destino personal [...] los estudiantes son mucho más vulnerables al esencialismo porque, adolescentes y aprendices, están siempre a la búsqueda de lo que son y por eso resultan profundamente afectados en su ser por lo que hacen” (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 106-107).

En definitiva, los sistemas educativos juegan un papel relevante en la explicación de los vínculos diferenciales con el mercado de trabajo, las diferencias de ingresos y la desigualdad social. El incremento en los niveles de escolarización de la población, y en la calidad de los servicios educativos, son ejes centrales de una estrategia orientada al desarrollo socioeconómico, la reversión de la desigualdad social y al mejoramiento del bienestar social.

3. Características de los sistemas de educación superior en los países seleccionados

a. Argentina

De acuerdo a la Ley Nacional N° 26.206, el sistema educativo nacional comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior. En Argentina el tramo de escolarización obligatoria se extiende por 14 años. En 2006 se establece la obligatoriedad de la secundaria superior y en 2015 se establece la obligatoriedad de la sala de 4 años del nivel inicial (Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina [SITEAL], s.f.).

La educación superior expide títulos de grado, formación inicial, posgrado, especialización y postítulo docente. El sistema de educación superior se divide en: a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Corresponde a las universidades exclusivamente otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los títulos de posgrado de magíster y doctor (art 40 Ley 24.521).

Las instituciones universitarias gozan de autonomía, pueden ofrecer cursos de posgrado y en la mayoría de los casos solamente están evaluadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Las instituciones de educación superior, por su parte, no poseen autonomía y ofrecen carreras más cortas y de tipo

instrumental en diversas áreas (humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas), así como orientadas a la formación docente (Santos Sharpe, 2022; Orellana, 2011).

En 2020, de las 133 instituciones universitarias (112 universidades y 21 institutos universitarios), 67 de ellas son estatales (incluyendo 6 universidades que dependen de estados provinciales), 65 privadas y 1 internacional. En cuanto a la cantidad de estudiantes, actualmente se registran 2.318.255 estudiantes de pre-grado y grado, de los cuales el 79% se educa en el sector de gestión estatal (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

Respecto al sector no universitario, en 2020 se contabilizaba en todo el país un total de 2.270 unidades educativas que ofrecen propuestas de educación superior no universitaria, y un total de 984.397 alumnos (Ministerio de Educación, 2020).

b. Brasil

En Brasil, el sistema federal de educación está conformado por la educación básica y la superior, de acuerdo a lo establecido en la Ley 9.394 de Directrices y Bases de la Educación Nacional (sancionada en 1996 y modificada en 2018). La primera comprende la educación infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media; es de carácter obligatorio y gratuito entre los 4 y los 17 años. La educación superior, por su parte, está orientada a la población que completó la enseñanza media o equivalente; sus títulos pueden ser intermedios (tecnicaturas), de grado (licenciaturas) y de posgrado (especializaciones, perfeccionamientos, maestrías y doctorados) (SITEAL, s.f.).

Las instituciones de educación superior pueden ser públicas (federales, estatales y municipales); privadas (con fines de lucro y sin fines de lucro). En cuanto a su organización académica, se encuentran Universidades, Centros Universitarios, Facultades, Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IF) y Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFET) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

El sistema de ingreso a la universidad brasileña establece requisitos muy exigentes para la aprobación (a partir del Vestibular y/o el Examen Nacional de Escuela Secundaria -Enem-), en particular en las carreras más demandadas de las universidades más prestigiosas (en general las federales y estatales públicas). Ello dificulta, salvo excepciones, el acceso a las mismas por parte de los estudiantes provenientes de familias de bajos recursos (Unzué, 2012).

En el período reciente, se verificó una importante expansión del número de instituciones y de la matrícula, explicado fundamentalmente por el comportamiento del sector privado (Unzué, 2012). En el período 1994 – 2001, el número de alumnos en instituciones privadas creció un 115,5%, muy por encima de lo observado en las instituciones públicas federales (38,4%), estatales (53,9%) o municipales (-16,6). Actualmente, el 88% de las instituciones de educación superior son privadas (Censo, 2022). De acuerdo a Unzué (2012, p. 28) se configura

Un sistema a dos velocidades, compuesto por universidades de punta, con reconocida calidad de enseñanza e investigación en campos diversos, capaces de disputar espacios en rankings internacionales, y que se mantienen como universidades medianas en cuanto a sus matrículas, con formas de ingreso muy restrictivas, en particular el vestibular, y otras IES, en su mayor parte privadas, que no producen conocimiento, que transmiten saberes con calidades no siempre óptimas, y que han sabido beneficiarse de un extenso conjunto de medidas que permitieron su desarrollo, aligerando sus mecanismos de ingreso (en algunos casos los resultados del Enem resultan suficientes para ello), fomentando la educación a distancia y la educación nocturna.

c. Perú

En Perú, la Ley 28.044 General de Educación, sancionada en 2003, establece que el sistema educativo está conformado por la educación básica y la educación superior. La educación superior es la segunda etapa del sistema educativo.

Este nivel está orientado a la formación especializada en los campos de la docencia, la ciencia, las humanidades, las artes y la tecnología, con énfasis en una formación aplicada. Se ofrece educación superior en escuelas de educación superior, institutos superiores, centros superiores de posgrado y en universidades. Se expiden títulos intermedios, de grado y de posgrado.

En el período reciente, se ha avanzado en reformas normativas que tienden al aseguramiento de la calidad en la educación superior. Este proceso se inicia con la promulgación en 2014 de la Ley N° 30220, Ley Universitaria, y se afianzó dos años después con la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022). Esta norma regula aspectos relacionados con la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de las instituciones de educación superior.

Para ello se creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) como organismo regulador y el Ministerio de Educación asumió la rectoría del sistema; estas reformas impulsan el rol del Estado en la regulación y fomento de la calidad en las instituciones educativas de educación superior, incluida la educación superior universitaria.

De esta manera, el sistema de educación superior en Perú ha experimentado una transición desde un carácter dicotómico, que implicaba una correspondencia directa entre el tipo de institución educativa y la certificación de nivel académico otorgada (por ejemplo, las universidades solo conferían grados universitarios y los institutos tecnológicos exclusivamente entregaban certificados de nivel técnico). Ahora, se ha evolucionado hacia un enfoque más diversificado, donde distintos tipos de entidades educativas (como universidades, institutos y escuelas) ofrecen una variedad de certificaciones. (SUNEDU, s.f.).

En lo referido a las universidades, se puede establecer con autonomía un régimen de estudios, y su cuantificación según la medida de tiempo formativo que exija su estatuto. Sin perjuicio de ello, el sistema de uso de créditos académicos como medida del tiempo formativo es extendido.

4. Principales tendencias de la educación media

De forma previa al análisis específico de la educación superior, conviene reseñar brevemente lo acontecido en el período reciente en el nivel educativo que le sirve de antesala, la educación media. Cabe remarcar que en las últimas décadas se ha verificado una expansión notable en la cobertura y acceso a la educación en sus diferentes niveles en América Latina y el Caribe⁴(ALC); específicamente en lo referido a la educación secundaria, Trucco (2014, p. 9) sostiene que:

CEPAL ha planteado en reiteradas ocasiones que concluir la enseñanza secundaria en la región constituye el umbral educativo mínimo para asegurar el futuro de las personas fuera de la pobreza. La culminación de este nivel es crucial no sólo para adquirir las destrezas básicas que requiere un mundo globalizado y democrático y que permiten al sujeto desenvolverse libremente y con capacidad para aprender por el resto de su vida. También es determinante para acceder a niveles mínimos de

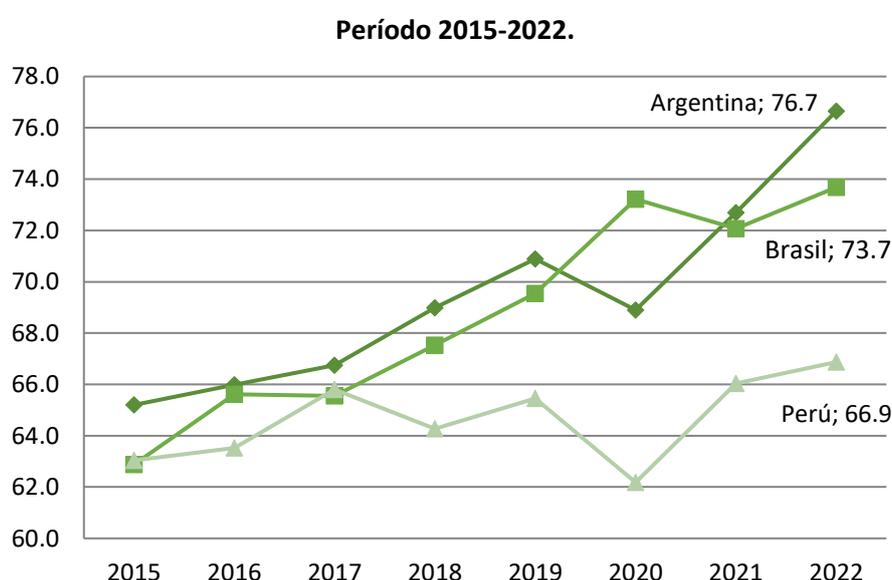
⁴ Las tasas de cobertura de la educación primaria obligatoria son casi universales en la mayoría de los países.

bienestar que le permiten romper los mecanismos de reproducción de la desigualdad que, de lo contrario, afectarán a sus hijos.

La proporción de personas de 20 a 24 años que ha finalizado este nivel oscilan en torno a las tres cuartas partes de este grupo etario en el caso de Argentina y Brasil; y un 66,9% en el caso de Perú. Además, mientras que en los dos primeros países se verifica un importante incremento en el indicador en el período 2015-2022 (del 17,6 y 17,2% respectivamente), en Perú la variación es sensiblemente menor: +6,1% (

Gráfico 1).

Gráfico 1. Porcentaje de la población entre 20 y 24 años con educación secundaria completa.



Fuente: SITEAL - UNESCO

Cabe remarcar que las tasas de completitud de la educación media inciden en la demanda de estudios de educación superior. En los países con tasas de graduación en el nivel medio todavía muy lejos del 100%, la matrícula de educación superior continuará creciendo, especialmente a medida que aumente anualmente la cantidad de jóvenes que alcanzan a concluir el secundario (García de Fanelli, 2019).

5. Educación superior

a. Consideraciones preliminares

La educación postsecundaria es determinante en el aumento de las capacidades y productividad de las personas, aportando a la consecución de mejores oportunidades de inserción en el mercado laboral, y a la construcción de trayectorias productivas a lo largo de la vida que no sólo provean de mayor movilidad social, sino que aporten sustancialmente al crecimiento sostenible y a la competitividad de la economía.

De acuerdo a Brunner (2016, p. 17), a nivel global hay una convergencia de los problemas y desafíos de la educación superior, “al mismo tiempo que su abordaje y las soluciones diseñadas se caracterizan por tener un alcance que algunos autores llaman «glonacal»; es decir, a la vez global, nacional y local”. Este autor menciona un conjunto de

procesos que están transformando la educación superior alrededor del mundo: a) masificación y progresiva universalización del acceso, que busca ofrecer oportunidades de estudio para jóvenes y, cada vez en mayor medida, para adultos también; b) incorporación de gran cantidad y diversidad de organizaciones al sistema de educación superior, que ofrecen múltiples propuestas de diferente duración y jerarquía de saberes, competencias y estatus; c) diversificación de currículos, métodos pedagógicos, tecnologías de enseñanza, formas de aprendizaje, instrumentos de apoyo, evaluación y medición de los procesos educativos, que coloca a la profesión docente ante nuevos desafíos.

Desde los años ochenta en la región fue aumentando el número de instituciones de educación superior y se produjo una diversificación en su tipología, en las formas de enseñanza y en los programas provistos (Altbach, 2017). Ello fue acompañado por una expansión de la demanda, conllevando un aumento en la heterogeneidad sociocultural de los nuevos alumnos universitarios. Desde principios de los noventa se hace evidente un aumento sistemático y creciente de la matrícula de educación superior y, en paralelo, de la participación relativa de estudiantes pertenecientes a estratos sociales que antes no accedían a este nivel educativo. De acuerdo a Trucco (2014, p. 23), refiriéndose específicamente a la situación en el sistema universitario, plantea:

En varios países de la región, más de la mitad de los estudiantes universitarios ostentan esta condición de “primerizos” en sus respectivas estirpes familiares directas. Sin embargo, una vez más el porcentaje de jóvenes que alcanza esta condición y que proviene de familias de menores ingresos o con menor nivel educativo sigue siendo muy bajo.

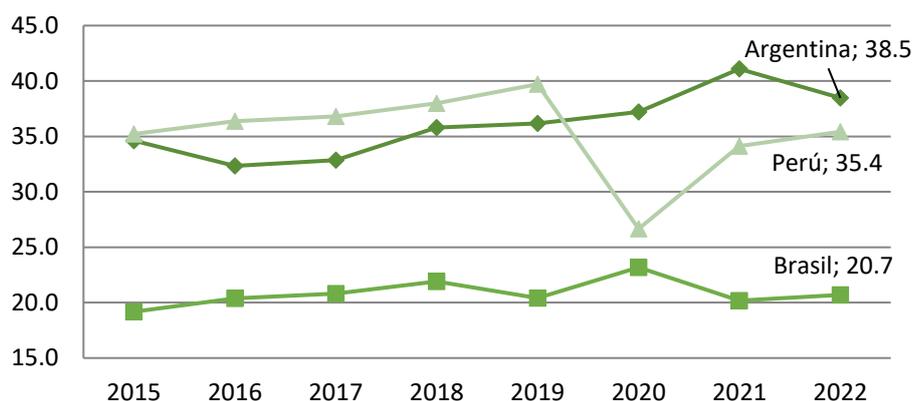
Los recursos (no sólo económicos, sino también culturales y sociales) con que cuentan estos nuevos grupos para ingresar y permanecer en la educación superior, así como sus necesidades específicas, plantean desafíos para las políticas institucionales de retención. En los apartados siguientes se analizan con mayor nivel de detalle indicadores de cobertura y graduación.

b. Tasas de escolarización en educación superior

En los países analizados, se observan marcadas diferencias en términos de la cobertura de la educación superior en la población de 18 a 24 años. Así, la tasa neta de escolarización en educación superior⁵ en Argentina en 2022 (38,5%) representa casi el doble que la de Brasil (20,7%). En los años previos a la pandemia, Perú mostraba indicadores de cobertura superiores a Argentina (Gráfico 2).

Gráfico 2. Tasas netas de escolarización a la educación superior. Países seleccionados. Período 2015-2022.

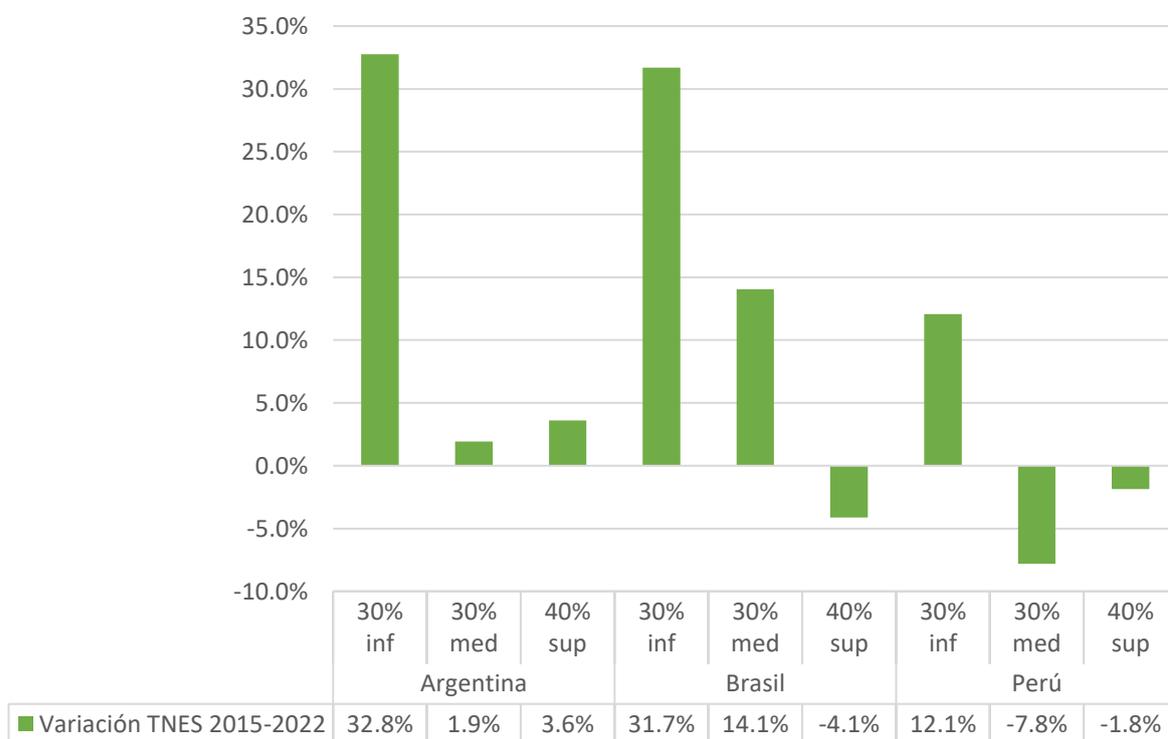
⁵ La tasa neta de escolarización en la educación superior se define como el porcentaje de estudiantes que pertenece al grupo de edad quinquenal inmediatamente superior a la finalización de la educación secundaria matriculado en la educación de nivel superior.



Fuente: SITEAL - UNESCO

Respecto a las diferencias según nivel socioeconómico, en Argentina y Brasil la expansión en el acceso en el período reciente estuvo motorizada por los jóvenes de menores ingresos (la variación entre 2015 y 2022 de las tasas netas de escolarización superior supera el 30% para el segmento de menores ingresos); en Perú, el fuerte impacto de la pandemia de COVID-19 experimentado desde 2020 ha hecho que el país retroceda a niveles similares a los de 2015 (Gráfico 3).

Gráfico 3. Variación en las tasas netas de escolarización en la educación superior según nivel de ingresos. Países seleccionados. Período 2015-2022.



Fuente: SITEAL – UNESCO

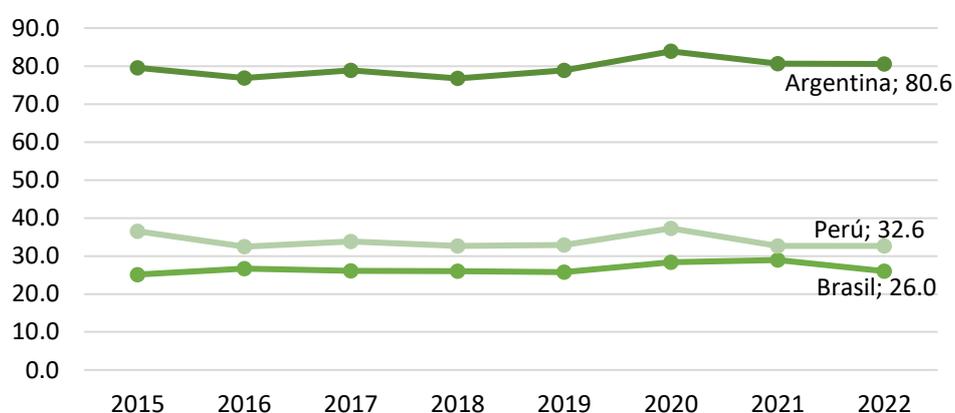
c. Participación de los establecimientos de gestión pública y privada

Una de las tendencias globales en la educación superior refiere al aumento en la participación del sector privado en el conjunto de instituciones y en la oferta académica (Fernández Lamarra, 2012). En América Latina se replica esta tendencia: en 2018, la participación de este sector en la matrícula de educación superior era de un 54% a nivel regional. No obstante, es preciso reconocer las diferencias entre países: por caso, Uruguay (10%) y Argentina (25%) se encontraban entre los de privatización más baja; mientras, en el extremo opuesto se ubicaban países como Perú (75%) y Chile (84%) (García de Fanelli, 2020).

El grado de privatización de la matrícula influye, entre otros aspectos, en el monto de recursos financieros públicos que los gobiernos deciden invertir en educación superior (García de Fanelli, 2019). En la región, mayoritariamente la subvención de las instituciones de educación superior es estatal o hay una participación estatal mayor que la privada y se realiza a través de subsidios públicos. En Argentina la gratuidad de educación superior en instituciones públicas está garantizada por ley; las privadas se financian vía cobro de aranceles. En Brasil, ninguna universidad pública cobra matrícula o arancel; no obstante, el acceso es restrictivo en función de vacantes disponibles y exámenes de ingreso. En Perú, las universidades públicas cobran la matriculación, aunque no tiene un costo de aranceles mensuales. Las privadas se financian con un arancel (Fiorucci y Antón, 2021).

En el caso de Perú, el aumento en la participación de la educación superior privada es evidente: la participación de estudiantes que asisten a establecimientos de gestión pública desciende un 10,6% en el período 2015-2022; no obstante, en los casos de Brasil y Argentina la tendencia es opuesta (+3,6% y +1,2% respectivamente) (Gráfico 4).

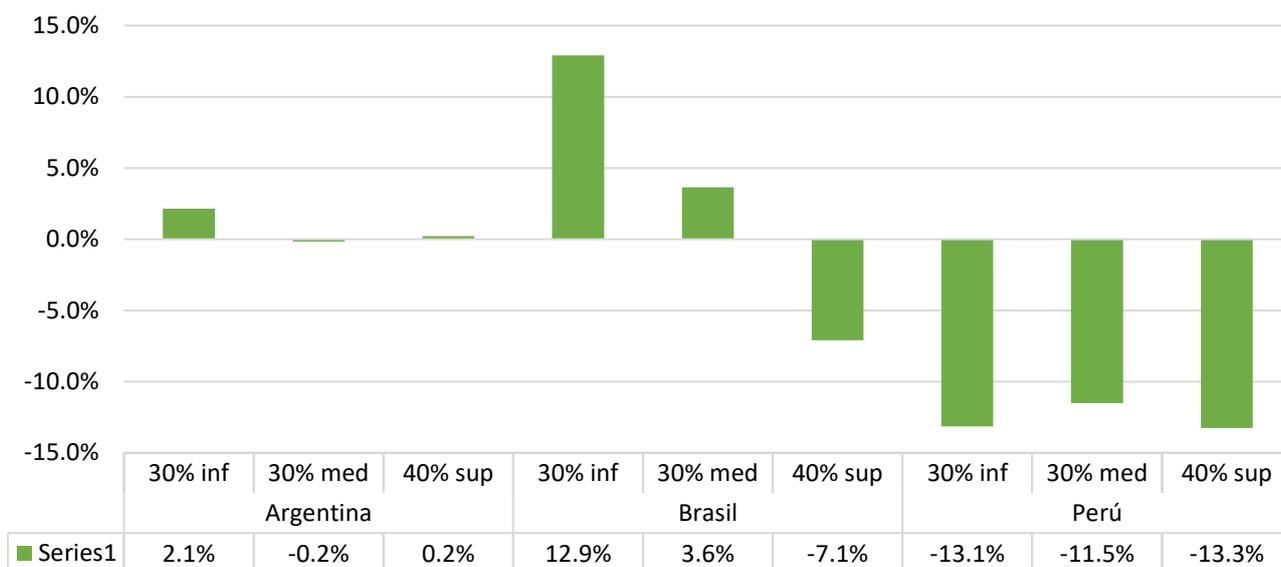
Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes de nivel superior que asisten a establecimientos de gestión pública. Países seleccionados. Período 2015-2022.



Fuente: SITEAL – UNESCO

En cuanto al análisis según nivel socioeconómico, en Perú la pérdida de peso del sector estatal en la matrícula atraviesa todos los segmentos de ingresos; en Brasil, se experimenta una mayor escolarización superior de los estratos inferiores y medios (**Error! Not a valid bookmark self-reference.**).

Gráfico 5. Variación en el porcentaje de estudiantes de nivel superior que asisten a establecimientos de gestión pública según nivel de ingresos. Países seleccionados. Período 2015-2022.



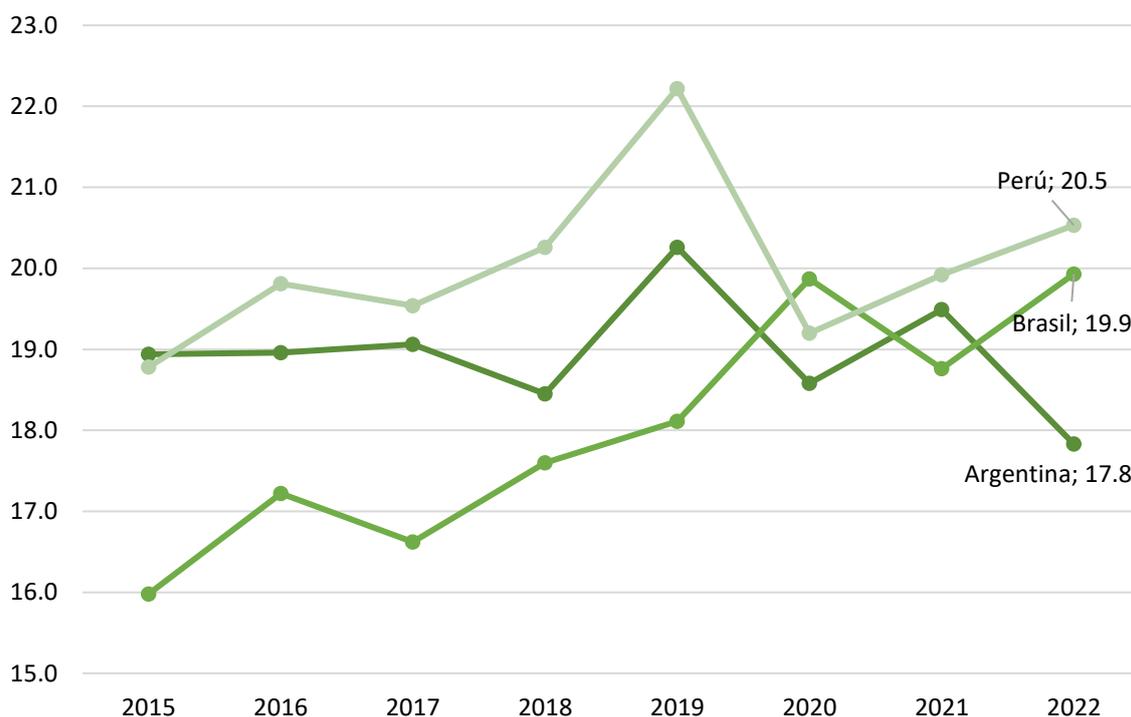
Fuente: SITEAL – UNESCO

d. Diferencias en la graduación

En el ámbito regional, Perú (20,5%) y Brasil (19,9%) se encuentran entre los países con mayor porcentaje de titulación en el nivel superior para la población de 25 a 34 años en 2022, según datos de SITEAL. Brasil ha experimentado un notable incremento del indicador en el período reciente (+24,7%) (

Gráfico 6).

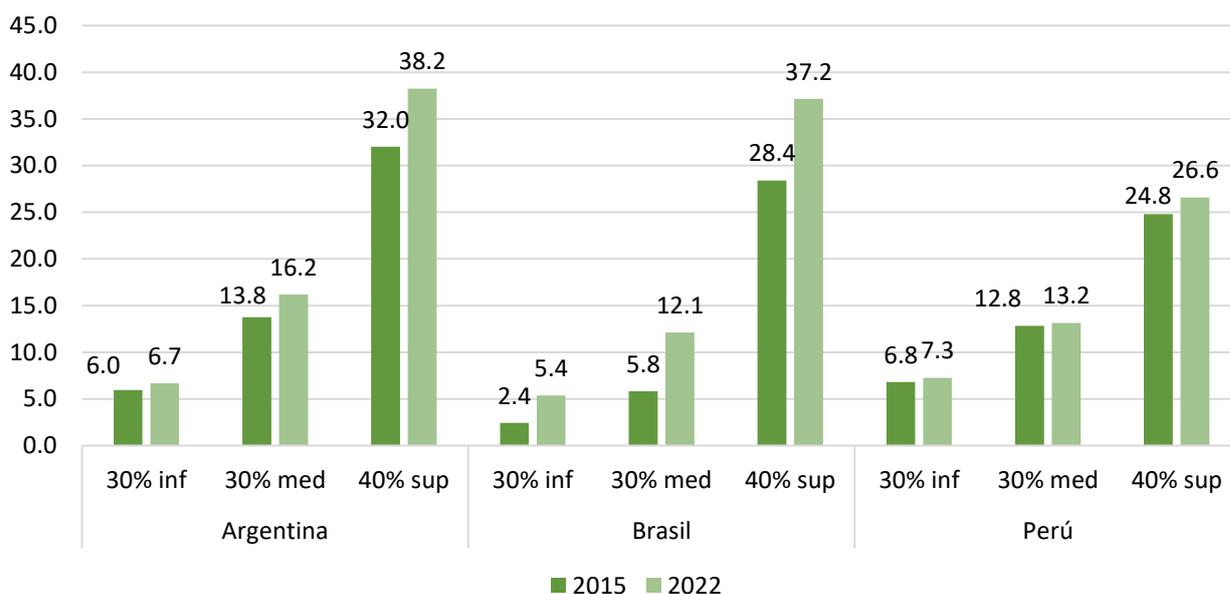
Gráfico 6. Porcentaje de población de 25 a 34 años con educación superior completa. Países seleccionados. Período 2015-2022.



Fuente: SITEAL - UNESCO

Las desigualdades se reflejan no solo en el acceso sino también en la permanencia y la capacidad de construir trayectorias universitarias sin interrupciones ni abandonos (Araujo, 2017; Chiroleu, 2013; Ezcurra, 2011). La insuficiencia y desigualdad en los niveles de graduación se manifiestan como problemáticas globales, a pesar del incremento en la matrícula. Al analizar la variable del nivel socioeconómico y el máximo nivel educativo alcanzado, en este caso, el nivel superior, se evidencian diferencias significativas. En Brasil, la proporción de población con educación superior completa en el estrato de ingresos más altos es 6,9 veces superior a la correspondiente al grupo de menores ingresos en 2022 (en 2015 la brecha equivalía a 11,7). No obstante, en el período se duplica con creces la proporción de graduados entre la población de menores ingresos (2% a 5,4%). En Argentina y Perú la proporción de graduados crece a mayor ritmo en los estratos superiores (Gráfico 7).

Gráfico 7. Porcentaje de población con educación superior completa según nivel de ingresos. Países seleccionados. Años 2015 y 2022.



Fuente: SITEAL - UNESCO

De este modo, pese al aumento en el acceso a estudios superiores, persisten los problemas de retención y graduación. Ello dio lugar a diferentes tipos de respuesta por parte de los gobiernos. De acuerdo a García de Fanelli (2015, p. 10):

(...) existen dos principales tipos de cuestiones a atender para mejorar la retención y la graduación. Por un lado, se encuentran las carencias que presentan los estudiantes que acceden a la educación superior en lo que respecta a su formación académica previa, su capacidad económica de afrontar los costos directos y de oportunidad inherentes a la inversión en capital humano y el capital cultural y social del hogar de origen. Por el otro, se ubican aquellas derivadas del funcionamiento interno de la organización de educación superior, relacionadas con la presencia de estructuras y estrategias apropiadas para compensar estas carencias y con una organización académica y pedagógica que promueva la mejora de la calidad y la retención de los jóvenes.

6. Conclusiones

En el contexto del avance de la globalización y la sociedad del conocimiento, sin dudas uno de los principales desafíos que enfrentan los países de América Latina es ofrecer oportunidades educativas de calidad para todos sus ciudadanos. Ello es un factor decisivo para el crecimiento sustentable y el mejoramiento de la calidad de vida, así como para la reducción de la desigualdad.

En este trabajo se puede observar problemáticas comunes que enfrentan los países analizados, aunque de diferente manera en cada caso. El avance en la escolarización media (alrededor de tres de cada cuatro jóvenes han finalizado el nivel) es uno de los factores determinantes en la mayor demanda de acceso al nivel superior. La realidad es heterogénea en los países analizados; en todos ellos, no obstante, la tendencia creciente fue alimentada fundamentalmente por los sectores de menores ingresos.

En lo que respecta a la educación superior, se observan marcadas diferencias en términos de la cobertura. Así, por ejemplo, la tasa neta de escolarización en educación superior en Argentina en 2021 (41,1%) representa más del

doble que la de Brasil (20,2%). Las disparidades se dan también en el plano socioeconómico: en estos dos países la expansión en el acceso en el período reciente estuvo motorizada por los jóvenes de menores ingresos. Entre 2015 y 2021 las tasas netas de escolarización superior del segmento de ingresos inferiores aumentaron un 41,2% en Argentina y un 40,7% en Brasil. En Perú, por el contrario, la cobertura retrocedió a niveles similares a los de 2015 para todos los estratos sociales.

Los retornos y logros educativos son influidos en gran medida por el clima educativo y el ingreso de los hogares, y los sistemas educativos no han podido hacer mucho para corregir esta situación. Argentina y Perú se encuentran entre los países con mayor porcentaje de titulación en el nivel superior para la población de 25 a 34 años. Brasil ha experimentado un notable incremento del indicador en el período reciente (+17,4%). Sin embargo, estos valores distan de ser satisfactorios y subrayan que el aumento en la matrícula, como se ha documentado ampliamente, no garantiza automáticamente una mayor equidad en el acceso. Además, la expansión educativa no ha sido acompañada por un crecimiento acorde en las oportunidades de empleo, lo que genera una inconsistencia entre mayores logros educativos y posibilidades limitadas de incorporarse al mercado laboral, redundando en sensaciones de frustración e insatisfacción.

Para evitar conflictos sociales y aprovechar al máximo las oportunidades económicas que generan las innovaciones y la tecnología es imperativo invertir en capital humano. Actualmente, muchos empleos, y muchos más en el futuro cercano, requerirán habilidades cognitivas avanzadas, como la capacidad de resolver problemas complejos utilizando habilidades derivadas de las ciencias matemáticas y el pensamiento crítico formado en las habilidades de lectoescritura. Para desarrollar estas habilidades, se requieren sólidas bases de capital humano que les permitan a los trabajadores adaptarse rápidamente a los cambios y nuevas reglas del mercado laboral. El gran desafío que enfrentan los países de la región es que la educación superior se adecúe a las nuevas habilidades y carreras demandadas por el mercado, con inclusión, equidad y eficiencia.

Por último, en miras de profundizar el estudio de políticas que permitan hacer realidad a la educación superior como bien público y derecho humano universal, se pone de manifiesto la necesidad de encarar miradas y soluciones globales. Los sistemas de educación superior tienen objetivos locales; empero, una mayor interacción regional e internacional contribuirá a fortalecerlas, reforzando la necesidad de un trabajo mancomunado para enfrentar los desafíos globales (De la Fuente, 2021).

Referencias bibliográficas

- Acemoglu, D., & Autor, D. (2011). Skills, Tasks and Technologies: Implications for Employment and Earnings. *Handbook of Labor Economics*, 4, 1043-1171. [https://doi.org/10.1016/S0169-7218\(11\)02410-5](https://doi.org/10.1016/S0169-7218(11)02410-5)
- Altbach, P., Reisberg, L. y de Wit, H. (2017). *Responding to massification. Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*. Boston College Center for International Higher Education.
- Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la Universidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 27, pp. 35-61.
- Aronson, P. P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, 8(16), 9-26.
- Becker, G. (1983). Inversión en capital humano e ingresos. En L. Toharia (ed), *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones. Lecturas seleccionadas* (pp. 39-63). Alianza.
- Botinelli, L. (2013). El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada. *Serie La Educación en Debate*, N° 11, Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006493.pd>

Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, 37, 95-112.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2014). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.

Brunner, J. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica*. CINDA, Universia. RIL Editores.

Chiroleu, A. (2013). ¿Ampliación de las oportunidades en la educación superior o democratización? Cuatro experiencias en América Latina. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), p. 1-24

De la Fuente, J. (2021). The IAU and Contemporary Global Challenges: A Latin American Point of View. En Hilligje van't Land Andreas Corcoran Diana-Camelia Iancu (eds.). *The promise of higher education. Essays in honour of 70 years of IAU*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4>.

Eicher, J.C. (1988). Treinta años de economía de la educación. *Ekonomiaz: Revista Vasca de Economía*, Departamento de Hacienda y Economía del Gobierno Vasco, 12, p. 11-37.

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. CONADU, I.E.C. (Ed.). Universidad Nacional de General Sarmiento

Fernández Lamarra, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate Universitario*, 1(1), 1-29.

Fiorucci, P.; Anton, A. (2021). Tendencias mundiales de la gratuidad universitaria: Análisis comparado de los modelos de financiamiento. *Política universitaria*, 5(7-8), 90-108. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13591/pr.13591.pdf

García de Fanelli, A. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario*, 7, 7-24.

García de Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta Educativa*, 28(52), 111-126.

García de Fanelli, A. (2020). *Contribución del sector privado en el financiamiento de la educación superior* [Diapositiva de PowerPoint]. V Taller Iberoamericano de Indicadores de Educación Superior de la Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior. https://www.redindices.org/attachments/article/136/Contribuci%C3%B3n%20del%20sector%20privado_Fanelli.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. INEP. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2021). Anuario Estadísticas Universitarias Argentina 2020. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Orellana, N. (2011). Educación superior y la pirámide: direcciones de desarrollo del sector no universitario en Argentina, Chile y Perú. *Calidad en la educación*, 34, 43-72. <https://www.scielo.cl/pdf/caedu/n34/art03.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022). *Informe sobre la educación superior: Perú*.

Santos Sharpe, A. (2022). Acceso y permanencia en la educación superior: un análisis comparativo Argentina-Brasil. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 14.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The american economic review*, 51(1), 1-17.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (s.f.). *Brasil*. Recuperado el 3 de febrero de 2024 de <https://siteal.iiep.unesco.org/>

Stallivieri, L. (2007). El sistema de educación superior de Brasil: características, tendencias y perspectivas. *Universidades*, 34, 47-61.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU] (s.f.). *Guía sobre el sistema de educación universitario: Perú*.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3628065/Gu%C3%ADa%20sobre%20el%20Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Universitario%20-%20Rep%C3%ABlica%20del%20Per%C3%BA.pdf>

Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. CEPAL.

Unzué, M. (2012). Transformaciones recientes del sistema de educación superior en Brasil. Planificación estatal y autonomía universitaria. *Documento de Trabajo N° 61, Instituto de Investigaciones Gino Germani*.

van Raap, Vanina (2010). *Educación, políticas sociales y acceso al mundo del trabajo: un estudio acerca de la desigualdad de oportunidades para los jóvenes en la Argentina* (Tesis de Maestría). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Fecha de recepción: 5-4-2024

Fecha de aceptación: 2-7-2024



Una aproximación al espacio de las Instituciones Universitarias Argentinas

An approach to the space of Argentine University Institutions.

Por Pablo MOLINA DERTEANO¹ y Alejandro GIOVINE²

Molina Derteano, P. y Giovine, A. (2024). Una aproximación al espacio de las Instituciones Universitarias Argentinas. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 28-46.

Resumen

Este artículo presenta una primera descripción del espacio social que componen las instituciones universitarias en la Argentina (universidades e institutos nacionales, provinciales y privados), tanto en el ámbito privado como público. Se trabaja con datos oficiales de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) para el año 2020. Este análisis de coordenadas bourdeanas, permite reconocer cinco grupos, que funcionan como *clusters* en el espacio social de las Instituciones Universitarias Argentinas construido en base a variables clave como la proporción de alumnos por rama de conocimiento, la matrícula y su composición, la edad, el sexo, el clima educativo de origen, la condición laboral de ingresantes, el desempeño académico en primer año y la proporción de extranjeros. Se evidencia una tensión entre las instituciones históricamente consolidadas y la oferta para una formación de tipo profesionalista con mayor inversión concentrada para una pronta tasa de retorno en el mercado laboral, que se consolida sobre todo en las nuevas instituciones. Las instituciones privadas muestran una mayor proporción de egreso que las públicas. Dentro de las públicas se observan diferencias entre las universidades tradicionales y las de creación más reciente.

Palabras Clave Educación superior/ Espacio Social/ Perfil profesionalista/ Público - Privado

Abstract

This article presents a first description of the social space that makes up university institutions in Argentina (national, provincial and private universities and institutes), both in the private and public spheres. We work with official data from the Secretariat of University Policies (SPU) for the year 2020. This analysis of Bourdean coordinates allows us to recognize five groups, which function as clusters in the social space of Argentine University Institutions built on the basis of key variables such as the proportion of students by branch of knowledge, enrollment and its composition, age, sex, educational climate of origin, employment status of entrants, academic

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata - Instituto de Investigaciones Gino Germani - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / pablomd2009@gmail.com

² Universidad Nacional de Córdoba - Instituto de Humanidades - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / giovine.manuel@gmail.com

performance in the first year and the proportion of foreigners. A tension is evident between historically consolidated institutions and the offer for professional training with greater concentrated investment for a quick rate of return in the labor market, which is consolidated especially in new institutions. Private institutions show a higher graduation rate than public ones. Within public universities, differences are observed between traditional universities and those of more recent creation.

Key words Higher Education/ Social Space/ Professional profile/ Public - Private

Introducción³

La literatura reciente acerca del acceso, permanencia y egreso de la educación superior ha estado atravesada por dos grandes ejes problemáticos: la masificación de la educación superior y cierta forma de persistencia de las desigualdades de origen. Respecto a la primera, la masificación refiere no sólo a un aumento de la matrícula – en términos absolutos y porcentuales-, sino a un cambio cualitativo en la estructura organizacional y las dinámicas de las universidades. Respecto a lo segundo, sobre todo en Iberoamérica, a pesar de registrarse una tendencia a aumentar el acceso a los estudios superiores de jóvenes provenientes de hogares con comparativamente menores recursos económicos o capital cultural, las chances diferenciales de los hogares con mayores ingresos o capital cultural tienden a perdurar. Los principales campos problemáticos serán descritos a continuación.

El campo problemático de las discusiones en torno a la denominada masificación, parte de que hay un acuerdo de que, al menos en Occidente, desde la segunda mitad del siglo XX, la matrícula universitaria se expande al punto tal de modificar la relación con el Mercado y otros sectores de la sociedad civil. Esto acompaña un fenómeno que se conoce como expansión educativa, mediante la cual se da un movimiento ascendente intergeneracional por cohortes: cada cohorte generacional va aumentando el stock de logro educativo anterior; así los niveles básicos y medios alcanzan coberturas más altas (Molina Derteano, 2021). Esto se puede interpretar como un desplazamiento estructural hacia los niveles más altos del sistema educativo, que no necesariamente implica una reducción de las desigualdades (Giovine, 2018). En lo referente al campo de la educación superior, se trata de la ruptura de un modelo de elite a una tensión permanente entre el modelo profesionalista, en donde la educación superior es pensada como “orientada” a formación de cuadros calificados para el Mercado y el Estado, frente al modelo inclusivo, en el marco de un proyecto de desarrollo Nacional (Carli, 2023)

La Argentina participa en este proceso desde principios de la década de 1970; y para la década siguiente, la problemática de la masificación ya era señalada tempranamente por los “normalizadores” (interventores) de las Universidades Nacionales después de la última dictadura militar (Carli, 2023). Buchbinder señala que “ que en la segunda mitad de los años 80, el ritmo de crecimiento de la población universitaria fue de un 3,2%, que en la primera mitad de la década de 1990 superó largamente el 6% y, que entre 2006 y 2015 se volvió más lenta y llegó a un 2,2% “ (2020:48)⁴ lo que indica, contra lo que cabría suponer, es que la matrícula se expandió en períodos más conflictivos en lo laboral y económico, con caída del ingreso de los hogares, mientras que la expansión en el siglo XXI fue notable, pero a un ritmo más lento y aun cuando se fueron abriendo nuevas universidades.

El presente artículo se propone los siguientes objetivos, insertos en la reflexión acerca de los cambios en la educación superior y su rol estratégico:

- 1) Describir y profundizar las características distintivas del fenómeno de masificación de la educación superior universitaria analizando la matrícula de 2020 de las instituciones de educación superior en Argentina, estatales y privadas.

A su vez, considerando un enfoque teórico y metodológico de corte bourdeano, se proponen dos objetivos más, de tipo secundario y/o subsidiarios del anterior.

- 2) Construir el espacio de las Instituciones Universitarias Argentinas (IUA).
- 3) Clasificar las IUA según sus características en grupos de instituciones.

En este sentido, se trata de un estudio exploratorio y descriptivo que busca trazar un mapa social de la educación superior universitaria en la Argentina en 2020, considerando especialmente el estado de oferta educativa en coordenadas sociales.

³ This paper was elaborated in the context of the INCASI2 project that has received funding from the European Union’s Horizon Europe research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement No 101130456 (<https://incasi.uab.es>). Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Research Executive Agency. Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.³

⁴ Si bien la tasa se fue reduciendo, cabe destacar que, en números brutos, la cantidad de ingresantes es mayor.

La masificación universitaria

Para 2017, Argentina logra una tasa bruta de escolarización superior de 63 % para el grupo etario de 18 a 24 años (García de Fanelli, 2019). En 2020, la tasa bruta sigue siendo de 63,2%, pero la tasa neta es el del 22,2%. La tasa bruta es un indicador del nivel de participación general del sistema de educación superior del país, tomando a toda la población universitaria independientemente de su edad y dividiéndola por la población de 18 a 24 años. En cambio, en la tasa neta usa el numerador y denominador con la misma franja etaria. En términos más simples, casi uno de cada cuatro personas entre 18 y 24 años participa del sistema de educación superior del país (Ministerio de Educación, 2022).

Siguiendo la definición de Marginson (citado en García de Fanelli, *op. cit.*), al lograr superar el umbral del 50% se esa franja etaria, Argentina ingresó al grupo de países con alta participación en educación superior. Entre esos países, sobre todo en EE.UU., se comenzó a observar a mediados de la década de 1980 que, esta expansión de cursantes no tenía un correlato en un crecimiento a tasas similares de la proporción de graduados (Rovelli y Suasnábar, 2016; Ezcurra, 2022). Volveremos sobre esto en el siguiente acápite. A su vez, si bien fue creciendo, todavía la tasa neta de educación superior queda relativamente rezagada, encontrando en el desacople entre la trayectorias teóricas y reales de la escuela media, una de sus principales causas (Molina Derteano, 2021).

Como se señaló anteriormente, la masificación tiene implicancias en la necesidad de adaptar la estructura de las universidades, originalmente de élite, para recibir esta afluencia cada vez mayor de los sectores de clase media y en menor medida de sectores populares. Una primera consecuencia fue la expansión de universidades e institutos terciarios, tanto privados como públicos, fue no sólo en aumento en el número, sino además en cobertura territorial. Si, por un lado, esto es positivo por la mayor oferta y el impacto positivo en las economías y vida cultural de provincias y localidades; también da lugar a ciertas heterogeneidades de matrícula y organización institucional. Algunas son pequeñas y con dinámicas casi escolares, frente a macrouiversidades como la Universidad de Buenos Aires (Carli, 2023).

Esta heterogeneidad, en teoría, debería dar lugar a una oferta mayor y más variada, pero en los hechos, sigue habiendo una tendencia concentradora en las llamadas carreras “profesionalistas”, no sólo en la matrícula sino también en la oferta que van presentando las nuevas universidades públicas y privadas. Se le suma a esto, un crecimiento de institutos universitarios y oferta de terciarios nacionales y privados, cuyo supuesto atractivo principal es la “rápida” vinculación con el mercado de trabajo. Esto ha sido mostrado en detalle en el espacio de las titulaciones de Córdoba por Antolín Solache y Giovine (Antolín Solache y Giovine, 2021). A su vez, ofrecen una forma de “atajo” a otra problemática emergente que es la relativamente larga duración efectiva de las carreras. En este sentido, algunas carreras han incluido títulos intermedios como forma de combatir la deserción.

En este contexto se ha mostrado para la ciudad de Córdoba que las Universidades nacionales presentan de modo casi exclusivo la formación en ciencias básicas, humanidades y artes y el sector privado ha avanzado sobre las ciencias sociales, en particular la administración, y las ciencias médicas, un terreno en disputa. A esto se suma que las Universidades privadas ofrecen carreras más cortas, estructuradas en cuatrimestres o semestres y con mayor proporción de titulaciones a distancia o semipresenciales (Antolín Solache y Giovine, 2021).

En este sentido, la masificación no evitó la concentración de la matrícula en carreras de tipo profesionalistas y acarreó cierta heterogeneidad territorial, en cierto modo inevitable. Sin embargo, el rótulo de profesionalistas abarca muchas disciplinas. Si tomamos las categorías del Ministerio de Educación y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), y vemos la evolución entre 1976 y 2020, se puede observar que:

- 1) la cantidad de las ingresantes en carreras de Ciencias Básicas y Aplicadas⁵ viene descendiendo de un 44% en 1976 a un 25% en 2021; de casi ocupar la mitad de los ingresantes, pasan a un cuarto de los mismos

⁵ Incluye Ciencias básicas (ciencias físicas, matemática y química) y Ciencias Aplicadas (ingenierías, agricultura, informática y arquitectura)

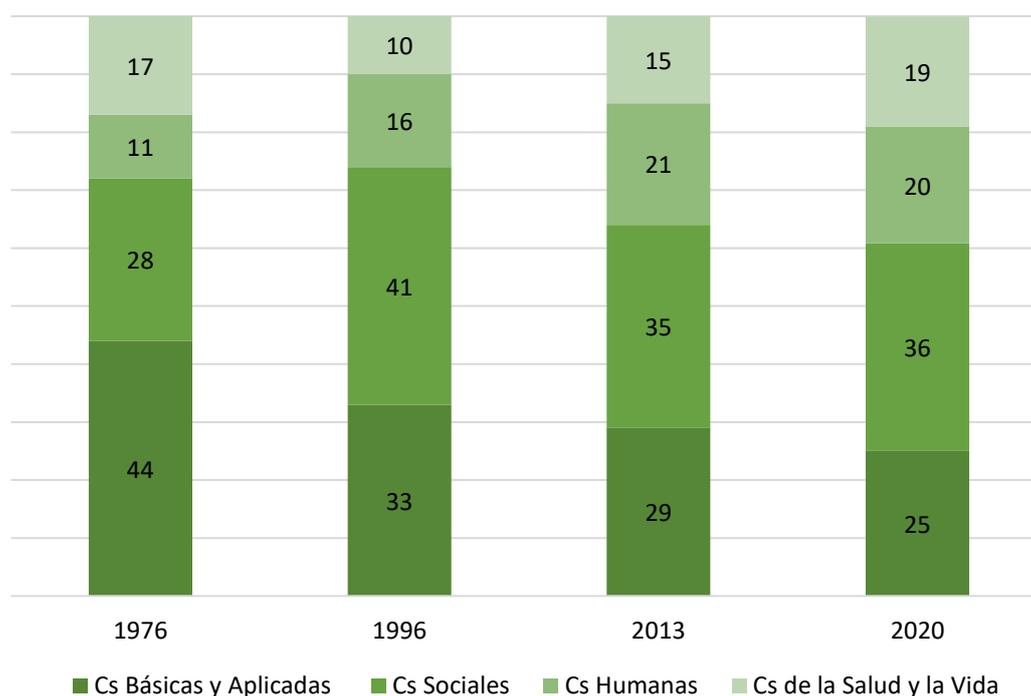
2) los ingresantes en Ciencias Sociales⁶ crece de un 28% a un 41% entre 1976 y 1996, pero luego desciende a 36% en 2020. Aún así, sigue siendo la categoría dominante;

3) las Ciencias Humanas⁷ muestran una tendencia alcista de un 11% a un 21% como pico en 2013, bajando sólo un punto en 2020.

4) finalmente, las Ciencias de la Salud y de la Vida⁸, que muestran un retroceso importante entre 1976 y 1996 llegando a un 10%, para luego recuperarse en 2013 y 2020 llegando a un 19%.

El análisis en todo caso no es estrictamente lineal. El descenso en las ciencias básicas y aplicadas es heterogéneo; algunas ciencias aplicadas continúan teniendo una fuerte demanda relacionadas a la industria metalmeccánica y de software. Inversamente, las Ciencias Sociales entre las que sobresalen Derecho y Economía como campos dominantes, van conformando un perfil específico de demanda profesional (Molina Derteano, 2021). Y, en lo referente a las Ciencias Humanas, podría estar jugando un perfil de clase, al menos aspiracional (Bourdieu y Passeron, 2013; Visacovsky, 2012).

Gráfico 1. Evolución de la distribución de los ingresantes a carreras entre 1976 y 2013.



Fuente: elaboración propia

⁶ Refiere a Ciencias Sociales, negocios y administración, economía y derecho.

⁷ Refiere a Filosofía, Humanidades y artes, formación docente y ciencias de la educación.

⁸ Refiere Medicina y derivados tales como enfermería, biología, bioquímica, veterinaria, agronomía, etc

Finalmente, la estructura del empleo incluyendo autoridades, preuniversitarios, docentes universitarios y no docentes se fue ampliando, pero ese crecimiento en la planta docente presenta ciertas asimetrías. Entre 2010 y 2021, la planta no docente creció un 32%; la planta de autoridades creció un 23%; la de preuniversitarios creció un 19%; y finalmente, docentes universitarios crecieron un 29%. Estas disparidades pueden no ser muy significativas, pero subyacen diferencias cualitativas.

Utilizando datos de la Encuesta APIKS (Academic Profession in the Knowledge Society)⁹ aplicada en la Argentina en el año 2019, García Fanelli y Adrogué (2021) sostienen que hay escasa movilidad docente, en la medida que la antigüedad promedio de los ayudantes de primera – el cargo más bajo en la carrera docente – es de 10 años; mientras entre los JTP es de 13 a 16 años (2021:208). La lenta movilidad viene acompañada de una proliferación de dedicaciones simples y formas de contratación a término; ambas categorías son las dos que más se expanden entre 2011 a 2021.

En el contexto de masificación de la educación superior y universitaria se ha mostrado para Córdoba que el crecimiento en los cargos docentes de mayor jerarquía y dedicación no han crecido del mismo modo. Concentrándose la nueva docencia en cargos de menor jerarquía, menor dedicación y en su mayoría contratados (Giovine y Antolín Solache, 2021). A esto se suma la creciente cantidad de trabajo ad honorem registrado en algunas universidades nacionales en sus distintas figuras, ayudantías, adscripciones, etc. (Hobert, 2007; Ortega, 2014, Pacenza y Echeverría, 2017).

Buchbinder (*op. cit.*) complementa señalando que, además de las tareas propias de enseñanza, la carrera docente en la universidad incluye tareas de investigación, que tienen un diferencial importante en los procesos de movilidad. Pero el aumento de dedicaciones simples ofrece poco tiempo remunerado e incrementa una sobreexplotación de quienes quieran dedicarse a ello, a menos lo complementen con dedicaciones en el sistema de CyT.

En resumen, la masificación no sólo amplió el número bruto de ingresantes dotando a la universidad argentina de su carácter de masiva, sino que fue un proceso con claroscuros entre los que se destaca 1) el trabajo ad honorem, el aumento de las dedicaciones simples, de los contratos y de los cargos de menor jerarquía, por sobre aquellas con más dedicación a la actividad universitaria medida en horas semanales, mejor jerarquía y concursados; 2) la persistencia de tendencia concentradoras en las carreras “profesionalistas”, pero en las ramas de Ciencias Humanas y Sociales, en deterioro de las Ciencias Aplicadas y; 3) la persistencia de altas tasas de deserción y de recorridos académicos relativamente largos.

Todo esto da por resultado que se establezcan lo que (Giovine y Antolín Solache, 2019) se ha denominado como estrategias de sustitución, es decir el paso de ciertos alumnos del sector estatal al privado, donde encuentran mejores condiciones de cursado. Estas estrategias de sustitución están condicionadas por el capital económico disponible, las cada vez más flexibles condiciones de homologación de los trayectos en las universidades nacionales y por el estado de la oferta universitaria en cada jurisdicción.

Mantenimiento de las desigualdades.

El otro campo problemático que atraviesa los debates puede ser caracterizado como la persistencia de las desigualdades de origen. La problemática puede ser abordada desde dos tradiciones o, bien desde dos ángulos. Uno de los disparadores principales se encuentra en la tradición europea que, es tributaria de las críticas de los estudios sobre movilidad social que, al criticar la teoría de la modernización y de la expansión educativa, al indicar que las barreras de clase social y/o de capital cultural se mantenían cuando se consideraban las chances diferenciales de éxito o fracaso en la escuela media y/o superior de quienes provienen de hogares con desventajas, medidas estas de diversas formas (Jackson, 2018; Molina Derteano, 2021). Esta tradición de estudios, aplicada a los diferentes rendimientos educativos según el origen social, es conocida como Desigualdad de Oportunidades

⁹ Para más datos sobre este estudio, ver Aarveaara, T., Finkelstein, M., Jones, G. A., y Jung, J. (2021).

Educativas (DOE) y tiene como metodología analizar el logro educativo considerando la clase ocupacional, el clima educativo y/o los ingresos del hogar de origen de los y las alumnos.

En la Argentina, hay estudios que han utilizado como indicadores para el acceso a la educación superior, los quintiles de ingreso del hogar (García de Fanelli y Adrogué, 2021; Rovelli y Suasnabar, 2020; Giovine, 2018). Con leves diferencias en los valores, los estudios coinciden en señalar que, a pesar del crecimiento de la matrícula, el quintil de ingresos más alto mantiene una considerable distancia con respecto al más bajo. Considerando la diferencia entre 2006 y 2017, García de Fanelli y Adrogué muestran que, en 2006, en Argentina, el 15,9% de la población entre 18 y 24 años del quintil más bajo accedía a la educación superior frente al 66,3% del quintil más alto; en 2017, la proporción del primer quintil había ascendido al 20%, mientras que, en el quintil más alto se había reducido al 64,5%. Ahora bien, en el caso chileno para el mismo período y la misma población, los cursantes del quintil más bajo pasan del 14% al 35,3%; y en el caso uruguayo, del 5,3% al 8,9% (2021:98). En lo referente a la tasa de abandono en Argentina, para el año 2017, la misma ascendía al 45,7% en el quintil más bajo y para el quintil más alto, es el 13% (2021:102). Estos datos muestran un leve matiz; si bien persisten las desigualdades, hay leves reducciones y pequeños avances en la matrícula para el primer quintil.

Otros autores han analizado para el caso argentino la movilidad educativa intergeneracional, mostrando tendencias a la movilidad ascendente y mayor acceso a la educación superior, por parte de quienes provienen de las clases intermedias y de hogares con secundario completo, lo que se puede describir como una movilidad por goteo o a velocidad limitada (Solís y Dalle, 2019; Molina Derteano, 2021). Este último autor, además considera los efectos de los ciclos económicos y los llamados efectos secundario de las DOE, para el acceso a la educación superior, mostrando la persistencia de la elección educativa negativa en los hogares de clase trabajadora, aun cuando hayan completado el nivel medio.

Ezcurra (2022) hace una revisión de los factores que propician el abandono en coordenadas de clase revisando, en sus primeros trabajos coordenadas bourdeanas respecto a la falta de capital cultural y habitus universitario (2019), algo que ya podía encontrarse en los trabajos fundacionales de Bourdieu y Passeron y que han mostrado Giovine y Antolín Solache en su estudio sobre estrategias de permanencia en Córdoba (Giovine y Antolín Solache, 2019). En otro trabajo posterior, Ezcurra revisa alguna literatura de origen norteamericano y presenta un esquema de análisis que incluye cierta subjetividad de clase, mecanismos psicosociales subyacentes (autoeficacia, formaciones emocionales), institucionalmente condicionados, y facilitadores de abandono. Mientras que la escuela de las DOE considera la condición de clase de origen mediante la medición del hogar de origen, Ezcurra apela a una tradición de origen francés que observa las dinámicas interpersonales e institucionales mediante las cuales la educación superior hace difícil el tránsito por ella, para quienes no tienen ciertos capitales económicos y/o culturales.

Este debate, se da, sobre todo, cuando hay bastante literatura sobre las políticas que han encarado países latinoamericanos para tratar de superar las brechas de origen. Como señala Didriksson (2014), se aplicaron *mix* de políticas pre y post, pero con predominancia de las últimas debido a la autonomía del sistema universitario. El repertorio de políticas pre, incluye maximizar el logro educativo medio tanto en titulación como en contenidos, así como la ampliación territorial de la oferta. En el repertorio post, se incluyen talleres de niveles, programas de fomento de mayores dedicaciones docentes en los primeros años, becas, tutorías, etc. destinadas a “compensar” déficits de capital económico y/o cultural. En este sentido, estudios como los de Ezcurra y Giovine muestran la persistencia de dinámicas de reproducción de clases adversas para quienes provienen de determinados tipos de hogar; mientras que otros autores enfatizan el rol de las elecciones educativas (Molina Derteano, 2021; Gutiérrez y Giovine, 2017). Todo esto no desmerece el esfuerzo de las políticas de inclusión, pero parecen funcionar más como equalizador que como agente de movilidad ascendente significado.

En una forma de resumen, Chiroleu (2014) distingue entre un sentido amplio y otro restringido del concepto de democratización aplicado a la educación superior. El término es más pertinente para la tradición de estudios de América Latina. En un sentido amplio, la autora entiende democratización por la extensión del derecho a la educación superior (Ver Rinesi, 2012); derecho que puede no ejercitarse porque no es un nivel educativo

obligatorio. La segunda acepción, en cambio, refiere a las estrategias compensatorias que son puestos en marcha para determinados grupos vulnerables.

Finalmente, autores como Lucas (2001;2017), proponen el denominado Effectively Maintained Inequality (EMI). Lucas destaca que las desigualdades de acceso a la educación superior, asociadas con el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos, persisten en procesos de masificación de la educación superior debido a la estratificación jerárquica de las instituciones y carreras según prestigio, calidad y, en ocasiones, costos de enseñanza. En el caso de la tradición argentina, los trabajos de Cecilia Braslavsky y el concepto de circuitos educativos resulta muy relevante.

Finalmente, la cuestión de género presenta ciertos matices importantes. Si consideramos indicadores sociales de primera generación (Molina Derteano, 2015), la matrícula se va feminizando progresivamente, y las mujeres muestran mayores tasas de egreso y menores tasas de abandono (García de Fanelli y Adrogué, *op. cit.*); sin embargo, hay un sesgo en el tipo de carreras en que se incorporan. La problemática de la baja presencia de mujeres en la rama de Cs Básicas y Aplicadas ha sido destacada y se encuentra en agenda debido al tipo de tasas de retorno que tienen esas carreras, su demanda en el mercado de trabajo – sobre todo, las vinculadas a informática – y, la baja participación de las mujeres en las mismas (Matozo *et al*, 2024).

Metodología.

Para construir el espacio de las Instituciones Universitarias Argentinas (IUA) y el espacio de las Universidades Argentinas (UUA) nos hemos valido de los datos provistos por la Secretaría de Políticas Universitarias, dependiente de Ministerio de Educación, tomando como referencia los disponibles para 2020 en los Anuarios de Estadísticas Universitarias.

Los relevamientos llevados adelante por la Secretaría de Políticas Universitarias son múltiples y permiten caracterizar al Sistema Universitario Argentino de gestión estatal y privada. Incluyen datos referidos a población estudiantil de pregrado, grado y posgrado, recursos humanos, presupuesto, y programas estatales (Ministerio de Educación, 2022).

En relación con los alumnos, se clasifican en Nuevos Inscriptos, Reinscriptos y Egresados, por subnivel y sector de gestión. A su vez la población estudiantil se puede valorar por institución, edad, rama de estudio, y región. Cuenta con variables significativas como la cantidad de alumnos¹⁰ extranjeros, las materias aprobadas en el primer año, la situación laboral y el nivel de instrucción de la madre, entre otras (Ministerio de Educación, 2022).

También presenta información relevante sobre el posgrado, que no ha sido considerado aquí porque este espacio se propone mapear a las instituciones en relación con la oferta de grado que es en nuestro país la que brinda las incumbencias y las titulaciones habilitantes. Sin embargo, no deja de ser interesante pensar en la posibilidad de construir el espacio de las titulaciones de posgrado en el futuro, dada la creciente importancia que éste está teniendo en el mercado de trabajo y en el particular en el mundo académico (Gutiérrez y Giovine, 2017).

Además, el anuario ofrece información sobre Recursos humanos en las UUNN y presupuesto universitario. En este sentido, no contamos con información para incluir variables de estas dimensiones en la construcción del Espacio Social de las instituciones universitarias argentinas porque el anuario no la presenta para las universidades privadas. No obstante, en futuras publicaciones pensamos en profundizar en la construcción del subespacio de las UUNN que podrá brindarnos diferencias específicas dentro de este tipo de instituciones y donde podremos utilizar dichas variables.

En relación con la clasificación de las titulaciones ofertadas por las IUA y las UUA en específico, se adoptó el criterio por ramas que utiliza la Secretaría de Políticas Universitarias. En particular la Rama de Ciencias Aplicadas comprende

¹⁰ Si bien preferimos hablar de estudiantes, en lugar de alumnos, respetamos en este artículo la nominación de la SPU.

titulaciones de Arquitectura y Diseño, Astronomía, Bioquímica y Farmacia, Ciencias Agropecuarias, Ciencias del Suelo, Estadística, Industrias, Informática, Ingenierías, Metodología y otras ciencias aplicadas.

Ciencias Básicas, por el contrario, es mucho más reducida en su alcance, tomando titulaciones de Biología, Física, Matemática y Química. La rama de Ciencias de la Salud agrupa titulaciones de Medicina, Odontología, Paramédicas y Auxiliares de la Medicina, Salud Pública, Sanidad y Veterinaria.

En la rama de las Ciencias Humanas se concentran las titulaciones de Arqueología, Artes, Educación, Filosofía, Historia, Letras e idiomas, Psicología y Teología. Finalmente, en la Rama de Ciencias Sociales encontramos titulaciones de Ciencias de la Información y de la Comunicación, Ciencias Políticas, Relaciones internacionales y Diplomáticas, Demografía y Geografía, Derecho, Economía y Administración, Otras Ciencias Sociales, Relaciones Institucionales y Humanas, Sociología, Antropología y Servicio Social.

Espacio social.

A partir de las bases disponible en los anuarios estadísticos de la SPU se procedió a construir una base unificada para todas las IUA y luego una reducida a las UUA. En función del estudio de las distribuciones y de las recomendaciones que hace la bibliografía, se procedió a eliminar las variables que no tuvieran la cantidad de datos suficiente para el análisis de los casos.

A la base de datos se aplicó un Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), técnica utilizada por Pierre Bourdieu en *La distinción* (1988) y en *La Nobleza de Estado* (2013), para reconstruir los espacios de las IUA y UUNN. El ACM es un análisis multidimensional de datos desarrollado por la escuela francesa de *Analyse des Données*, que permite posteriormente aplicar Métodos de Clasificación, específicamente el de Clasificación Jerárquica Ascendente-CJA (Escoffier y Pagès, 1992; Le Roux y Rouanet, 2004 y 2010; López Roldán y Fachelli, 2015).

Posteriormente, se procedió a identificar las variables activas e ilustrativas¹¹. La selección de las variables activas se realizó considerando su valor teórico, siempre teniendo en cuenta la calidad de los datos y su completud, realizando análisis de correlación entre las ellas y entre sus categorías para ver su significatividad y midiendo el grado de relación según las recomendaciones de (Le Roux y Rouanet, 2010).

De esa base presentamos brevemente las siguientes variables: Tipo de institución (ilustrativa), Gestión (ilustrativa), Porcentaje de alumnos del total de alumnos (según cada total), Total de Inscriptos, Porcentaje de nuevos inscriptos por el total de alumnos de la institución o universidad, Porcentaje de Reinscriptos por institución o universidad, Porcentaje de egresados por institución o universidad, Porcentaje de mujeres sobre el total de alumnos, Porcentaje de hombres sobre el total de alumnos, Porcentaje de alumnos por edad (hasta 19 años, de 20 a 24 años, de 25 a 29 años y 30 o más años), Porcentaje de alumnos de la institución por rama de conocimiento (según las ramas mencionadas anteriormente), Porcentaje de extranjeros, porcentaje de ingresantes según condición de empleo (No trabaja, Trabaja hasta 20 horas, trabaja 21 horas o más), Porcentaje de alumnos según materias aprobadas (Ilustrativa-Ninguna, de 1 a 2, 3 o más), Nivel educativo de la Madre (Hasta secundario Incompleto, Secundario Completo hasta Universitario Incompleto, Universitario completo o más).

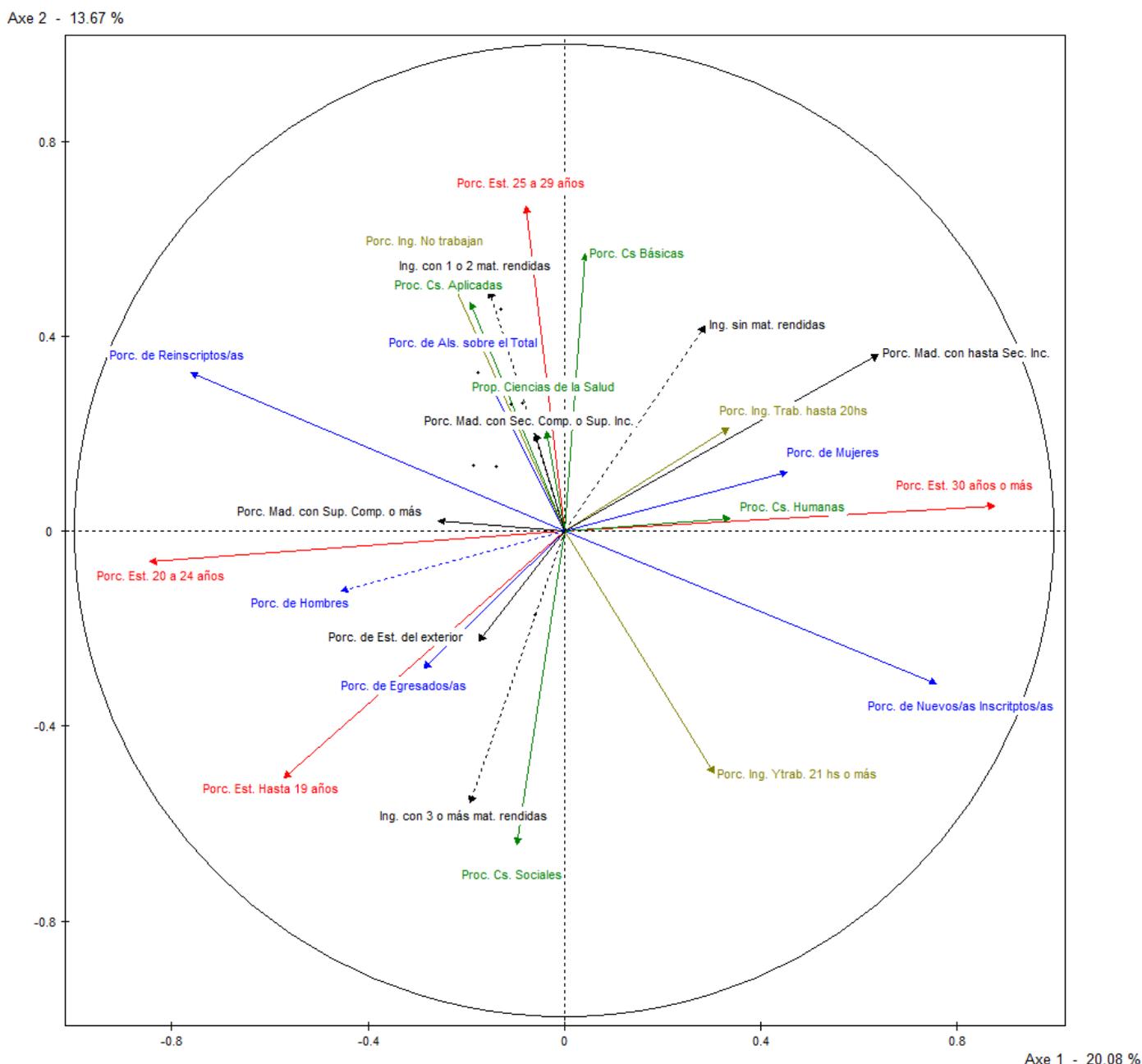
Sobre este conjunto de variables se procedió a aplicar la técnica de Análisis de Componentes Principales (ACP) descrita por diversos autores (Baranger, 1992; Le Roux y Rouanet, 2010; Moscoloni, 2005) y aplicada por Frédéric Lebaron en su estudio sobre los líderes de los bancos centrales y desigualdades educativas en San Pablo (Lebaron,

¹¹ Para construir el espacio social es necesario cargar en el programa a) variables activas, que intervendrán en la deformación de la nube de puntos, b) variables ilustrativas, que sólo estarán representadas, pero no intervienen en la deformación del espacio (Gutiérrez y Mansilla, 2017). El programa tiene la potencialidad de representar a los individuos en el espacio creado a partir de las variables activas, como lo veremos más adelante. Se deja entrever, la elección de las variables activas y la recodificación de las que lo necesiten es un proceso mediado por el investigador, los antecedentes y el marco teórico. Como nos propone Baranger (2012) la representación de los individuos es lo más interesante de esta técnica (Giovine, 2018).

2008; Perosa et al., 2018). Se tomaron en consideración de los 129 casos correspondientes a las IUA quedando finalmente 124, dando por perdidos los casos de la UN de los Comechingones y la UP de San Pablo de Tucuman, y los Institutos universitarios De la Cooperación, para el Desarrollo Productivo y Tecnológico y el YMCA (Young Men's Christian Association).

Siguiendo el modelo de ACP se procede a la extracción de los dos primeros factores que reducirán la nube de datos de 21 variables continuas activas, 14 variables continuas ilustrativas y 2 variables nominales ilustrativas, dando por resultado un espacio de que acumula un 30.61% de la inercia (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Circulo de correlaciones de variables activas e ilustrativas (IUA)



Fuente: elaboración propia en base a datos de la SPU

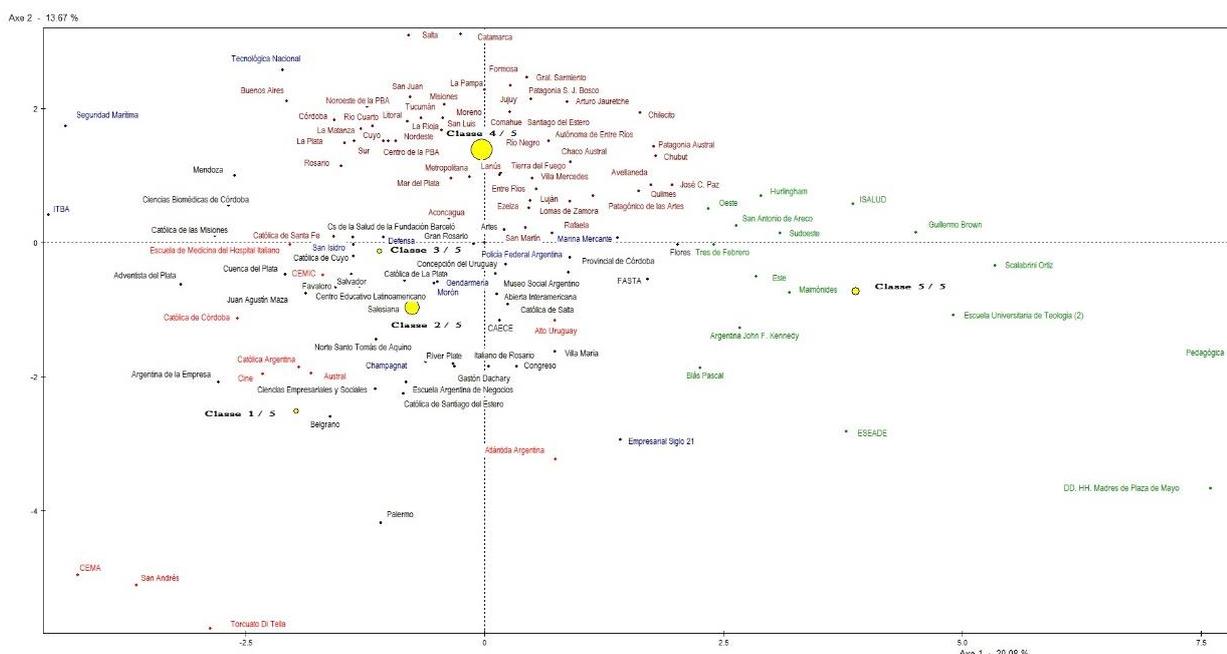
Como podemos observar en el círculo de correlaciones el eje 1 (20.08% de inercia) tiene prácticamente 7% más de inercia que el dos (13.67% de inercia) y por lo tanto da cuenta de una mayor desigualdad entre las instituciones. Este eje opone principalmente la edad de los alumnos de las instituciones, colocando a la izquierda las instituciones que tienen alumnos con menor edad y a la derecha la que tienen alumnos con mayor edad promedio. Otro elemento de oposición consiste en que a la izquierda están las instituciones con alumnos cuyas madres tienen mayor nivel educativo y a la derecha las que tienen menor nivel educativo. Por otra parte, a la izquierda tenemos instituciones con una población mayoritaria de hombres y a la derecha de mujeres. Finalmente destacar que a la izquierda se observan las instituciones que tienen mayor proporción de reinscriptos, respecto de los Nuevos Inscriptos y Egresados, es decir que presentan mayor antigüedad y volumen de alumnos con dilación y a la derecha las que tienen mayor proporción de Nuevos inscriptos, es decir las que son relativamente más nuevas. Si bien no hay una asociación respecto de las ramas a la izquierda del primer factor, en el extremo derecho si aparecen las Ciencias Humanas. Lo mismo sucede con la dedicación al empleo, donde los alumnos trabajadores están principalmente a la derecha.

Al analizar el segundo factor, podemos notar que opone principalmente las ramas de las Ciencias Sociales debajo a las Ciencias Básicas, Aplicadas y de la Salud. Otra oposición importante es la cantidad de materias rendidas por los ingresantes, siendo debajo de 3 o más y arriba de Ninguna, 1 o 2. La tercera oposición que se visualiza en el segundo factor es entre los ingresantes que trabajan mucho (21hs o más) abajo y los que no trabajan arriba.

Es de destacar en el cuadrante 3 que se encuentran la mayor proporción de alumnos del exterior, la mayor proporción de egresados, la mayor proporción de alumnos jóvenes (hasta 19 años), y la mayor proporción de instituciones cuyos ingresantes han rendido 3 o más materias.

El círculo de correlaciones debe ser analizado en paralelo al espacio de las instituciones (ver Gráfico 3) donde podemos analizar dónde se ubican los individuos, las IUA, en esta estructura de relaciones que conforman el espacio social de las IUA.

Gráfico 3. Espacio de las IUA ejes 1 y 2 (20.08% y 13.67% de la inercia respectivamente).



Fuente: elaboración propia en base a datos de la SPU.

En este espacio podemos identificar, del mismo modo que lo hicimos en el círculo de correlaciones, a la izquierda las instituciones que están asociadas a alumnos cuyas madres tienen mayor nivel educativo, con mayor proporción de Reinscriptos, alumnos de menor edad y mayor proporción de hombres en la matrícula. Aparecen instituciones como el Instituto Universitario de Seguridad Marítima, el Instituto Tecnológico de Buenos Aires y la universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (CEMA), por mencionar sólo las tres instituciones que están más en el extremo izquierdo, pero podríamos incluir allí un conjunto de universidades privadas católicas y laicas.

En el extremo derecho, caracterizado por las instituciones con alumnos de mayor edad, madres con menor nivel educativo, alumnos trabajadores, mayor proporción de mujeres, mayor cantidad de ingresantes sin materias rendidas durante el primer año y la rama de las ciencias humanas, tenemos instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo, la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz, la Universidad Nacional Guillermo Brown o los institutos universitarios privados Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas (ESADE), o la Escuela Universitaria de Teología.

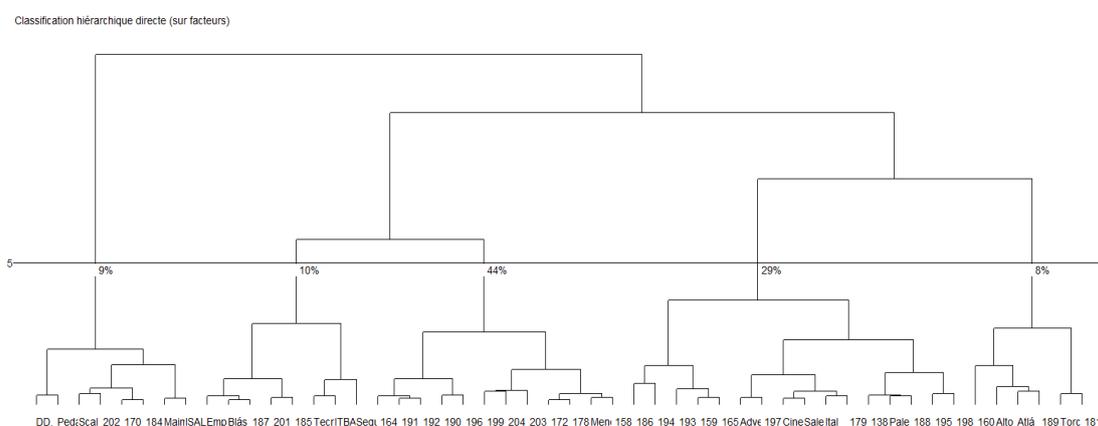
En el margen superior del Espacio Social que se distingue por instituciones que dictan Ciencias aplicadas, básicas y de la salud. También se observa una mayor cantidad de casos con ingresantes que no trabajan, que rindieron 1 o 2 materias y madres con secundario completo o superior incompleto. Este sector del espacio reúne un gran conjunto de universidades nacionales como la de Salta, Catamarca, Córdoba, La plata, Buenos Aires, General Sarmiento y la Universidad Tecnológica Nacional¹².

El extremo inferior del espacio está caracterizado por la rama de Ciencias Sociales, ingresantes que trabajan una gran cantidad de horas, que rinden 3 o más materias en el primer año y más jóvenes. Aquí aparecen universidades privadas como la Torcuato Di Tella, San Andrés, el Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (CEMA) y la universidad de Palermo.

Las clases de instituciones.

Luego realizamos una clasificación de las IUA en 5 grupos. El método de clasificación fue jerárquico y ascendente. A continuación, se puede observar (ver Gráfico 4) el dendrograma de clasificación y los cinco grupos que aparecen claramente diferenciados.

Gráfico 4. Dendrograma de clasificación en 5 clases



Fuente: elaboración propia.

¹² Para este estudio la Universidad Tecnológica Nacional ha sido tomada en conjunto por no disponer de datos desagregados para cada una de las Facultades Regionales en el Anuario.

Universidades privadas con alumnos no trabajadores.

La clase 1/5 (ver Gráfico 3) reúne 11 casos. Son principalmente universidades del sector privado. Se caracterizan por tener una población joven de entre 19 y 24 años y nuevos inscriptos que rinden el primer año 3 o más materias. Este grupo se diferencia fuertemente de las universidades que tienen alumnos de mayor edad (25 a 29 años y 30 o más) y de las instituciones con alta proporción de alumnos que tienen madres con nivel superior. Es decir que vienen de hogares con un relativo bajo capital cultural. También se opone a las IUA que tienen una alta proporción de alumnos trabajadores. Están predominantemente en el tercer cuadrante del espacio de las IUA.

Tabla 1. Clase 1/5 Casos: 11

Orden	Distancia al centro de la clase	Institución Universitaria Argentina	Año de creación
1	1,374	Austral	1991
2	1,580	Católica Argentina	1958
3	3,273	Católica de Córdoba	1956
4	6,778	Cine	2003
5	11,520	Atlántida Argentina	1995
6	11,565	San Andrés	1988
7	15,168	Alto Uruguay	2015
8	17,272	Escuela de Medicina del Hospital Italiano	2000
9	18,401	Torcuato Di Tella	1991
10	20,071	CEMA	1978

Fuente: elaboración propia.

Universidades privadas con alumnos trabajadores.

La clase 2/5 (ver Gráfico 3) reúne 35 casos. Se caracteriza por IUA de gestión privada, principalmente universidades. Son instituciones con una alta proporción de alumnos más jóvenes, de hasta 24 años, que trabajan 21 horas o más, cuyas madres tienen nivel secundario completo o más. Estas universidades tienen una gran proporción de alumnos del exterior. Se diferencia de la anterior por el relativo mejor capital cultural de origen familiar y por tener una gran proporción de alumnos que trabajan muchas horas.

Tabla 2. Clase 2/5 Casos: 35

Orden	Distancia al centro de la clase	Institución Universitaria Argentina	Año de creación
1	1,223	Católica de La Plata	1964
2	2,344	Cuenca del Plata	1994
3	2,490	Congreso	1994
4	2,708	Católica de Santiago del Estero	1973
5	2,809	Juan Agustín Maza	1960
6	2,976	Gran Rosario	2000
7	3,036	Salvador	1956
8	3,077	Abierta Interamericana	1995
9	3,318	Villa María	1995
10	3,465	Católica de Cuyo	1953

Fuente: elaboración propia.

Instituciones universitarias técnicas/profesionales con mayoría de varones.

La clase 3/5 (ver Gráfico 3) reúne 11 casos, y se caracteriza por concentrar a institutos universitarios nacionales e instituciones privadas. Este grupo tiene mayor proporción de varones, una gran proporción de egresados y un mayor volumen de alumnos de 25 a 29, es decir mayor a la edad teórica de egreso. Los alumnos de primer año rinden 3 o más materias y las titulaciones están principalmente asociadas a las ramas de Ciencias Sociales y Ciencias Aplicadas. Se opone a las IUA que tienen una alta proporción de mujeres y una alta proporción de alumnos trabajadores.

Tabla 3. Clase 3/5 Casos: 11

Orden	Distancia al centro de la clase	Institución Universitaria Argentina	Año de creación
1	0,855	San Isidro	2012
2	1,558	Defensa	2014
3	2,959	Gendarmería	2007
4	3,275	Morón	1960
5	3,484	Policía Federal Argentina	1974
6	3,818	Champagnat	1991
7	7,163	Marina Mercante	1974
8	14,786	Tecnológica Nacional	1948
9	15,450	Empresarial Siglo 21	1995
10	17,000	ITBA	1957

Fuente: elaboración propia.

Universidades nacionales con alta proporción de alumnos no trabajadores.

La clase 4/5 (ver Gráfico 3) reúne 54 IUA. Se caracteriza por universidades nacionales y consecuentemente por la asociación con la gestión pública. Son instituciones numerosas, con una gran cantidad de matrícula y una notable proporción de Reinscriptos, en relación a los Nuevos Inscriptos y Egresados. Se caracteriza por la proporción de ingresantes que no trabajan y la alta proporción de alumnos de 25 a 29 años, es decir por encima de la edad teórica de egreso. Tienen una gran proporción de alumnos que no rinden materias el primer año o rinden 1 o 2 materias. También porque sus alumnos vienen de hogares con capital cultural bajo, madres que tienen hasta nivel secundario incompleto. Destacan por una gran proporción de alumnos en las ramas de Ciencias Básicas, Aplicadas, De la Salud y Humanas. En este grupo se encuentran las universidades más antiguas y tradicionales del país, como la Universidad de Buenos Aires, La Universidad de Córdoba, y la Universidad de La Plata.

Se diferencia de las IUA que tienen una alta proporción de ingresantes que rinden 3 o más materias el primer año, pero también de aquellas que tienen una gran proporción de ingresantes que no rinden nada el primer año. También se oponen a las que tienen ingresantes que trabajan muchas horas y a las que tienen una gran proporción de egresados. Por otra parte, no tienen una gran proporción de alumnos del exterior.

Tabla 4. Clase 4 / 5 Casos: 54

Orden	Distancia al centro de la clase	Institución Universitaria Argentina	Año de creación
1	0,307	Comahue	1871
2	0,387	Río Negro	2008
3	0,398	Santiago del Estero	1973
4	0,607	Mar del Plata	1975
5	0,641	San Luis	1973
6	0,764	Jujuy	1973
7	0,854	Nordeste	1956
8	0,923	Tucumán	1914
9	0,974	Metropolitana	2012
10	1,002	Litoral	1889

Fuente: elaboración propia.

Universidades estatales y privadas con alumnas de mayor edad trabajadoras.

La clase 5/5 (ver Gráfico 3) reúne 11 IUA y se caracteriza por ser instituciones con mayor proporción de nuevos inscriptos, alumnos de 30 años o más, que trabajan más de 21 horas, principalmente mujeres y con madres hasta secundario incompleto. Se distingue de las instituciones que tienen alumnos de menor edad (19 a 29 años) y que tienen un gran porcentaje de Reinscriptos. También se oponen a las IEA que tienen mayor proporción de hombres.

Tabla 5. Clase 5 / 5 Casos: 16

Orden	Distancia al centro de la clase	Institución Universitaria Argentina	Año de creación
1	1,425	Sudoeste	1992/2000
2	3,137	Escuela Universitaria de Teología	1968
3	4,460	ESEADE	1978/1998
4	4,725	Argentina John F. Kennedy	1964
5	4,739	Hurlingham	2014
6	4,956	Tres de Febrero	1995
7	5,093	Guillermo Brown	2016
8	5,718	San Antonio de Areco	2015
9	6,248	Oeste	2009
10	6,678	Scalabrini Ortiz	2015

Fuente: elaboración propia.

Reflexiones finales.

Las clases 1 y 2 permiten, a grandes rasgos, una mirada sobre el universo de Instituciones Universitarias Privadas, en donde la clase 1 reúne a las que tienen más prestigio, pero menor capital cultural de origen familiar. Esto puede deberse a un perfil más profesionalista, de mayor inversión concentrada para una pronta tasa de retorno (por ello, una menor franja etaria presente); mientras que la clase 2, sería del tipo más de reproducción de grupos dominantes.

La clase 3, por su parte, reúne un perfil de demandantes de títulos cortos de aplicación inmediata, predominando institutos muy específicos como el caso de aquellos institutos vinculados a las FFAA, así como una fuerte presencia de oferta en Ciencias Sociales y Humanísticas.

Las clases 4 y 5 reúnen universidades de gestión mayormente pública, que se distinguen por tener alumnos con un bajo capital cultural de origen familiar, muchos de ellos primera generación de universitarios. También registran los alumnos de mayor franja etaria. Por lo tanto, son alumnos que permanecen más tiempo en el sistema universitario.

La clase 4 se caracteriza por universidades estatales tradicionales, de gran tamaño, con una gran proporción de alumnos que se reinscriben sin finalizar la carrera. Además, los alumnos ingresantes se distinguen mayormente por declarar que no trabajan.

La clase 5 toma a universidades de reciente creación, alta proporción de alumnos con más de 30 años y con gran número de Nuevos Inscriptos, predominantemente mujeres y trabajadoras.

Estos agrupamientos, muestran la conformación de tres circuitos: 1) de instituciones privadas para sectores con un capital económico y cultural medio y alto y una buena relación de egreso, 2) instituciones con perfil técnico y profesional de salida laboral rápida, con edad variable y predominantemente varones, 3) instituciones consolidadas con matrícula más amplia en su franja etaria y con acceso heterogéneo en términos de origen familiar, con mayores dificultades en los indicadores de egreso y nuevas universidades, de formación más reciente, orientadas a una oferta más restringida en carreras con una gran proporción de reinscriptas mayormente mujeres trabajadoras.

De lo analizado se desprende que una buena parte del sector privado concentra los alumnos que vienen de hogares con mayor capital cultural. Son IU que tienen alumnos en promedio más jóvenes, mejores proporciones de egreso y se concentran en la rama de Ciencias Sociales.

En cambio, las IU estatales tienen alumnos con menor capital cultural de origen familiar que las privadas, sus ingresantes son predominantemente trabajadores, aunque no en todos los casos, tienen mayor masividad y menor proporción de egresados. De estas IU podemos distinguir las tradicionales, que se caracterizan por tener una gran proporción de alumnos en las ramas de Ciencias Aplicadas, Básicas y de La Salud, cuyos ingresantes son mayormente no trabajadores; y las IU más nuevas, que concentran mayor proporción de alumnos en Ciencias Humanas y Sociales, donde sus alumnos son en promedio de mayor edad, vienen de hogares con el menor capital cultural y sus ingresantes son predominantemente trabajadores.

Esta es una primera aproximación al espacio de las Instituciones Universitarias Argentinas. En futuras publicaciones nos ocuparemos de indagar de un modo más específico en las universidades públicas y privadas por separado, así como también las instituciones del nivel superior no universitario que han sido excluidas de este análisis.

Referencias bibliográficas

- Aarrevaara, T., Finkelstein, M., Jones, G. A., & Jung, J. (2021). The academic profession in the knowledge-based society (APIKS): Evolution of a major comparative research project. En *Universities in the knowledge society: The nexus of national systems of innovation and higher education* (pp. 49-64).
- Antolín Solache, A. M., & Giovine, M. A. (2021). Estrategias de permanencia e instrumentos de reproducción universitarios en Córdoba, Argentina, 2017. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 70-90.
- Baranger, D. (1992). *Construcción y análisis de datos: Una introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Editorial Universitaria de Misiones.
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Editorial Universitaria de Misiones.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado: Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI
- Buchbinder, P. (2020). El sistema universitario argentino: Una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015). *Revista de la Educación Superior*, 29(193), 45-64.
- Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico: Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Editorial Prometeo.
- Didriksson, A. (2014). La reforma universitaria en América Latina. *Estudios Latinoamericanos*, 2(3), 14-28.
- Editores. Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Ezcurra, A. M. (2022). Abandono estudiantil y clase social: Hipótesis, diagnósticas y conceptos. *Revista RAES*, 14(25), 176-194.
- García de Fanelli, A. (2019). *Panorama de la educación superior en Iberoamérica*. Red indicES. <http://www.redindices.org/novedades/84-panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-a-traves-de-los-indicadores-de-la-red-indices>
- García de Fanelli, A., & Adrogué, A. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1).
- Giovine, M. A. (2018). *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: La formación de los sectores dominantes (2003/2016)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba].
- Giovine, M. A., & Antolín Solache, A. (2019). Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba-Argentina en la actualidad. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 67-92.
- Gutiérrez, A. B., & Mansilla, H. (2015). Clases y reproducción social: El espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI. *Política y Sociedad*, 52(2), 409-442.
- Hobert, R. (2007). La docencia *ad honorem* en la Universidad de Buenos Aires. En *VII Jornadas de Sociología*. Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-106/384>

Le Roux, B., & Rouanet, H. (2004). *Geometric data analysis: From correspondence analysis to structured data analysis*. Springer Science & Business Media.

Le Roux, B., & Rouanet, H. (2010). *Multiple correspondence analysis*. Sage.

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.

Lucas, S. R. (2017). An archaeology of effectively maintained inequality theory. *American Behavioral Scientist*, 61(1), 8-29.

Matozo, V., Molina Derteano, P., Giménez, M., Amado, S., Boyle, M., & Fernández Deleo, F. (2024). Brecha digital de género en chicas adolescentes de Córdoba y Buenos Aires. En *Niñeces y adolescencias en el mundo digital. Tendencias y desafíos en pandemia*. CLACSO.

Ministerio de Educación. (2022). *República Argentina. Síntesis de información estadísticas universitarias 2020-2021*.

Molina Derteano, P. (2015). Reflexiones para el uso crítico de los indicadores sociales. En AA.VV., *Estrategia y Acción de Capacitación: Proyecto de Actualización Profesional 2011-2014* (pp. xx-xx). MTSS-FSOC (UBA).

Molina Derteano, P. (2021). Elecciones educativas de los hogares en los aglomerados urbanos entre 2003 y 2019. En E. Chávez Molina & L. Muñiz Terra (Comps.), *El desencuentro: Diferencias de clase en una Argentina desigual* (pp. xx-xx). Imago Mundi.

Moscoloni, N. (2005). *Las nubes de datos: Métodos para analizar la complejidad*. UNR Editora.

Ortega, L. (2014). Condiciones de trabajo docente y calidad educativa: El problema de los ad honorem en la FCE (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas.

Pacenza, M. I., & Echeverría, J. (2017). Sentidos del trabajo académico: Sobre la participación ad honorem de estudiantes en actividades académicas. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(1), 40-50.

Perosa, G., Lebaron, F., & Leite, C. K. (2018). The space of socio-educational inequalities in São Paulo. *Psicologia Social*, 42, 93-111.

Rinesi, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? *Documentos para el debate*. IEC–CONADU.

Rovelli, L., & Suasnábar, C. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posicoes*, 27(3), 81-104.

Solís, P., & Dalle, P. (2019). La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), e118. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.102>

Visacovsky, S. E. (2012). Experiencias de descenso social, percepción de fronteras sociales y la identidad de clase media en la Argentina de la post-crisis. *Revista Pensamiento Iberoamericano*.

Fecha de recepción: 3-4-2024

Fecha de aprobación: 4-10-2024

Estrategias y dinámicas de vinculación con el entorno de las “nuevas” universidades del conurbano bonaerense

Strategies and dynamics of connection with the environment in the “new” universities of the “Conurbano Bonaerense”

Por Fernanda DI MEGLIO¹

Di Meglio, F. (2024). Estrategias y dinámicas de vinculación con el entorno de las “nuevas” universidades del conurbano bonaerense. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 47-62.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo indagar sobre las dinámicas y estrategias de vinculación que despliegan las “nuevas” universidades del conurbano bonaerense para responder a las demandas de conocimiento de su entorno territorial. Dichas universidades nacieron en el marco de un proceso de reconfiguración de las políticas universitarias orientadas a las instituciones de educación superior y la emergencia de nuevos enfoques conceptuales que comienzan a cuestionar la lógica de producción de conocimiento desplegada por las universidades de mayor trayectoria. Si bien estas universidades generaron diversos modelos de gestión institucional y poseen trayectorias heterogéneas, presentan elementos comunes respecto a la forma de abordar su relación con el entorno. En este marco, se encontrará una matriz de vinculación común caracterizada por una fuerte orientación territorial, determinando a su vez prácticas y estrategias de vinculación innovadoras (incubadoras sociales, redes interuniversitarias, polos y observatorios de desarrollo territorial, etc.) en donde la universidad adquiere un rol de promotor del desarrollo territorial. Dichas estrategias no responden estrictamente al criterio de valorización comercial sino a la resolución de problemas sociales específicos del territorio o de la región de influencia de las universidades. En términos metodológicos, la investigación se desarrolló a partir de un estudio de casos privilegiando un abordaje cualitativo.

Palabras Clave estrategias institucionales/ vinculación universidad-entorno/ conurbano bonaerense.

Abstract

The objective of this article is to report on the dynamics and linkage strategies deployed by the “new” universities in the Buenos Aires suburbs to respond to the demands for knowledge of their territorial environment. These universities were born within the framework of a process of reconfiguration of university policies aimed at higher education institutions and the emergence of new conceptual approaches that begin to question the logic of knowledge production deployed by traditional universities. Although these universities generate diverse

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIIL), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Argentina / dimegliofernanda@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9207-8336>

institutional management models and have heterogeneous trajectories, they present common elements regarding the way they approach their relationship with the environment. In this framework, there will be a common linkage matrix characterized by a strong territorial orientation, determining in turn innovative linkage practices and strategies (social incubators, interuniversity networks, territorial development poles and observatories, etc.) where the university acquired a role of promoter of territorial development. These strategies do not respond strictly to the criterion of commercial valorization but to the resolution of specific social problems of the territory or region of influence of the universities. In methodological terms, the research was developed from a case study favoring a qualitative approach.

Key words institutional strategies/ university-environment link/ conurbano bonaerense

Introducción

Las “nuevas” universidades del conurbano bonaerense nacieron en el marco de un proceso de reconfiguración de las políticas universitarias orientadas a las instituciones de educación superior y la emergencia de nuevos enfoques conceptuales que comienzan a cuestionar la lógica de producción de conocimiento desplegada por las universidades de mayor trayectoria. Estas universidades surgen en el marco de lo que puede considerarse *“como una crisis del concepto o idea de “universidad tradicional” frente a un crecimiento exponencial de nuevas demandas sociales hacia las universidades”* (Langer, 2018, p.45). En este marco contextual, dichas universidades presentan particularidades propias respecto a sus dinámicas y trayectorias institucionales tanto en la forma de organización interna como así también en la naturaleza de sus vínculos con el entorno socio-productivo. En ese sentido, el presente artículo pretende indagar sobre la dinámica y orientación institucional que adquiere la función de vinculación en dichas universidades y las estrategias que despliegan para su desarrollo. Las preguntas que guían la presente investigación son las siguientes: ¿Cuál es la orientación de la función de vinculación de las nuevas universidades del conurbano? ¿Cómo definen su relación con el entorno? ¿Cómo se organiza dicha función? ¿Qué tipo de estrategias se privilegian? ¿A qué tipo de actores se intenta dar respuesta?

En este marco, se encontrará que las universidades estudiadas desarrollan una matriz de vinculación común, caracterizada por la inclusión de nuevas conceptualizaciones para abordar la vinculación con su entorno que se desprenden de los proyectos institucionales desplegados como así también el desarrollo de prácticas y estrategias de vinculación innovadoras (incubadoras sociales, redes interuniversitarias, polos y observatorios de desarrollo territorial, etc.) en donde la universidad adquiere un rol de promotor del desarrollo territorial. En economías que están poco basadas en el conocimiento y que contienen grandes desigualdades sociales- como es el caso de los espacios territoriales en donde se asientan las universidades objeto de estudio- el rol que cumplen las universidades pocas veces reside principalmente en la producción y transferencia de conocimiento científico-tecnológico a la sociedad. Siguiendo esta lógica, se encontrará que las estrategias desplegadas no responden estrictamente al criterio de valorización comercial sino a la resolución de problemas sociales o productivos específicos del territorio o de la región de influencia de las universidades. En términos metodológicos, la investigación se desarrolló a partir de un estudio de casos privilegiando un abordaje cualitativo. En este sentido, es importante señalar que esta investigación forma parte de un recorrido más amplio que busca avanzar en la generación de un esquema conceptual sobre el accionar de las universidades en materia de vinculación científico-tecnológica de un conjunto de universidades bonaerenses de tamaño mediano asentadas en distintos recortes territoriales y periodo de creación (Di Meglio, 2023, 2024) que permita empezar a desandar el camino sobre la diversidad de perfiles y dinámicas que conviven actualmente en el entramado universitario provincial.

Modelos y dinámicas de vinculación en las universidades

Las actividades de vinculación de las universidades con su entorno socio-productivo en la Argentina tienen una larga trayectoria. De esta forma, encontramos diversos esquemas conceptuales sobre la forma de abordar esta nueva función de la universidad. Por su lado, uno de los primeros enfoques encontrados en la bibliografía que tuvo una presencia hegemónica y marcó una tendencia de época en la forma de abordar la vinculación de las universidades (González, 2022) es el modelo tradicional de vinculación asociado a la innovación tecnológica promovido en la década del '90 e implementado en la mayoría de las universidades argentinas (Vaccarezza, 2000; Naidorf, 2005). Dicho enfoque señala la importancia de las instituciones de educación superior para la innovación y desarrollo de los países (Lundvall, 1992; Nelson, 1993) y propone realizar un conjunto de transformaciones institucionales hacia adentro y en su vinculación con el entorno socio-económico de las universidades (Clark, 1998; Etzkowitz y Leydesdorff, 2000) para que se produzcan. En este marco, el concepto de “universidad emprendedora” (Clark, 1998) se popularizó en este periodo para definir un tipo de universidad capaz de promover el desarrollo económico y responder de forma más adecuada a las demandas del mercado (Etzkowitz, 1998). Tomando en consideración estos enfoques y las experiencias de los países desarrollados, a partir de la década del '90 las

universidades argentinas comenzaron a introducir distintas transformaciones institucionales y desplegar estrategias de vinculación tendientes a fortalecer dichas dinámicas (Vaccarezza, 2000; Naidorf, 2005). Entre las primeras transformaciones, las universidades incorporaron dentro de sus organigramas estructuras de interacción como las oficinas de transferencia de los resultados de investigación o de vinculación tecnológica con la finalidad de articular los vínculos con las empresas y fomentar la cultura emprendedora hacia adentro (Fernández de Lucio et al., 2000, Albornoz, 2014). Asimismo, adecuaron las normativas internas y desplegaron diversas actividades de vinculación como los convenios de I+D, los programas de creación de incubadoras de empresas y la generación de *clusters* y polos tecnológicos, entre otros. De esta forma, en este periodo la vinculación universidad-empresa se consolidó como una nueva forma de abordar la vinculación con el entorno.

Sin embargo, frente a los escasos resultados obtenidos, dichos enfoques fueron cuestionados por tomar en consideración universidades con un marcado dinamismo de sus vínculos con el entramado productivo y asentadas en contextos desarrollados, en donde los parámetros de gestión institucional no siempre se condicen con las dinámicas y realidades de las universidades de menor tamaño o asentadas en contextos socio-económicos (Benneworth et al., 2016) de menor desarrollo. Frente a ello, en las últimas décadas comienzan a aparecer en la literatura otras conceptualizaciones y perspectivas de análisis que demandan a las universidades asumir nuevos compromisos con la sociedad frente a las inequidades sociales y económicas que se manifiestan.

Dichos estudios revalorizan la intervención de la universidad en los cambios o transformaciones sociales y tecnológicas, ya no como un “actor industrial”, sino como un actor activo en la discusión y solución de los problemas de la sociedad en la cual se inserta, asociada a otro tipo de institución denominada por Fernández de Lucio et al. (2000) como “universidad social”. Esta perspectiva amplía el ámbito de actuación de las universidades y propone un compromiso más activo y propositivo frente a la sociedad, en donde la universidad no puede limitarse a una visión economicista de su función de vinculación, sino que es necesario desarrollar acciones que permitan impulsar las innovaciones científico-tecnológicas, atender las demandas de la sociedad y a su vez reafirmar su papel como institución comprometida con su entorno (De Melo, 2009).

Frente a los marcos conceptuales anteriores, la concepción de “universidad urbana comprometida” se presenta como un modelo alternativo para abordar la vinculación, en donde la responsabilidad e involucramiento social de la universidad aparece como parte central de su proyecto institucional (Giangiacomo, 2014). Dentro de este enfoque, la universidad asume un posicionamiento más activo con la comunidad a la que pertenece, interactuando con los distintos sectores de la sociedad civil, respondiendo a las demandas de los organismos públicos y no gubernamentales y movilizandolos recursos con los que cuenta con la finalidad de mejorar la calidad de vida y lograr una sociedad más justa y equitativa (Jaramillo, 2002). Para ello, promueve un paradigma de vinculación que trasciende la dinámica anterior orientado a co-construir conocimiento con la sociedad, aportando conocimiento académico y recogiendo los saberes que provienen de ella (Pastore, 2019). Por lo tanto, las estrategias de intervención que emanan de este enfoque no se limitan a las actividades exclusivamente de vinculación universidad-empresa, sino que incluye estrategias relacionadas con procedimientos de enseñanza orientados a las necesidades del entorno, programas y planes requeridos por los gobiernos y empresas de la región o el desarrollo de esquemas de vinculación encaminados a dar respuesta a prioridades o problemas sociales específicos de la comunidad a la que pertenece, entre otras.

Metodología

Con la finalidad de avanzar en la generación de un mapa integral de las políticas de vinculación científico-tecnológica desplegadas por las universidades de la Provincia de Buenos Aires, el presente artículo pretende focalizar el análisis en las “nuevas” universidades del conurbano o “universidades del bicentenario” con el objetivo de complementar el conocimiento sobre los procesos y/o perfiles de vinculación que conviven actualmente en el

conjunto de universidades provinciales. Para ello, se abordarán cuatro universidades de tamaño mediano² asentadas en el conurbano bonaerense: la Universidad Nacional de Jauretche (UNAJ), la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), la Universidad de José C. Paz (UNPAZ) y la Universidad Nacional de Moreno (UNM), instituciones creadas a partir del año 2009 en el marco de la última oleada de creación de universidades nacionales. Dichas universidades además de presentar particularidades propias respecto a sus dinámicas y trayectorias institucionales, comparten características similares respecto a su tamaño, formas de organización (departamental o por institutos/centros) y estilos de gobierno más de tipo centralizados, aspectos que las hacen de interés analítico y comparables (Rovelli y Atairo, 2005). En términos metodológicos, la investigación se desarrollará a partir de un estudio de casos (Lijphart, 1971) privilegiando un abordaje de tipo cualitativo. Dichos estudios ocupan un lugar destacado en las ciencias sociales, no sólo por el valor de las descripciones, explicaciones o interpretaciones de la realidad que puedan realizarse a partir de ellos, sino también, y especialmente en las últimas décadas, por haberse erigido como un insumo para el diagnóstico de problemas sociales y para el diseño de políticas públicas (Piovani y Krawczyk, 2017).

En el tratamiento de los casos, se procederá a identificar la orientación institucional de las universidades en relación a la función de vinculación, poniendo el eje en las estrategias/herramientas³ que dichas universidades despliegan para vincularse con su entorno socio-económico y sus características. Para ello, se realizará un análisis documental a partir de diferentes dispositivos de política universitaria tales como programas, proyectos y documentos oficiales (estatuto, ley de creación de las universidades, planes institucionales, etc.) y no oficiales (blog y página de Facebook, noticias en portales, etc.) de las universidades estudiadas. En este sentido, es importante señalar que las universidades argentinas en general no cuentan con información sistematizada y cuantificable sobre las actividades de vinculación que realizan, por lo cual, en este estudio se privilegia un análisis institucional que permita reconstruir el proceso de institucionalización de dicha función y sus particularidades en términos de políticas y estrategias implementadas.

Las “nuevas” universidades del conurbano bonaerense: características institucionales

En los últimos años, exactamente a partir del año 2009, se inició un nuevo periodo de apertura de universidades nacionales en el país, el cual amplió la oferta académica en educación superior a nivel nacional⁴. Las universidades creadas en este periodo si bien comparten algunos elementos comunes con las primeras establecidas del conurbano bonaerense, se diferencian en la orientación de los proyectos institucionales implementados. Como señala Pérez Rasetti (2012) una de las principales diferencias radica en el peso de la dimensión local y la necesidad de articular con otras instituciones de su entorno (universidades y municipios) dentro de los objetivos institucionales, en donde las últimas universidades del conurbano creadas priorizan la articulación universidad-desarrollo local como eje central de sus proyectos institucionales. Estas particularidades se manifiestan en la oferta educativa desarrollada como así también en la forma de organización académica implementada.

Una característica saliente de estas instituciones es que la mayoría de ellas están organizadas a partir de estructuras departamentales (UNM, UNPAZ, UNDAV) o institutos (UNAJ) que orientan las actividades de docencia e investigación en grandes áreas disciplinares definidas en relación a demandas territoriales. Asimismo, dicha organización interna puede atribuirse a una definición de política institucional *“que entiende que es eficaz una lógica de funcionamiento centralizada en oposición a una que se construye sobre la clásica organización por facultades”* (Sverdlick, et al. 2022, p.6).

² Según la clasificación propuesta por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), las universidades se clasifican de la siguiente forma: pequeñas: hasta diez mil estudiantes; medianas: entre diez mil un y cincuenta mil estudiantes; grandes: más de cincuenta mil estudiantes.

³ En esta investigación, se utiliza el término estrategia, pues en ella está inherente la noción de acción dirigida y planeada, además de tener la ventaja de aplicarse tanto a actividades de naturaleza académica como institucional (Gacel Ávila, 1999).

⁴ De las trece universidades que actualmente se encuentran en el Conurbano Bonaerense, seis de ellas fueron inauguradas en este periodo: UNM, UNDAV, UNAJ, UNPAZ, UNO y UNAHUR.

Tabla Nº 1. Características institucionales de las “nuevas” universidades del conurbano estudiadas

UUNN	Año de creación	Matrícula Estudiantil	Organización Institucional	Área de Influencia
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	2009	34.747 (2022)	Institutos (3): Ingeniería y Agronomía, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administración,	Florencio Varela
Universidad Nacional de Moreno (UNM)	2009	13.000 (2020)	Departamentos (3): Ciencias Aplicadas y Tecnología, Economía y Administración, Humanidades y Ciencias Sociales	Moreno
Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ)	2009	28.000 (2022)	Departamentos (3): Economía, Producción e Innovación Tecnológica; Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias de la Salud y el Deporte	José C. Paz
Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)	2009	40.000 (2022)	Departamentos (6): Ambiente y Turismo, Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Ciencias Sociales, Cultura y Arte, Salud y Actividad Física, Tecnología y Administración.	Avellaneda

Fuente: elaboración propia

Las “nuevas” universidades del conurbano bonaerense y su vinculación con el entorno

La vinculación con el entorno en el proyecto institucional: nuevas conceptualizaciones

En términos de cómo se organiza la función de vinculación en las universidades del conurbano seleccionadas se puede observar que las mismas presentan trayectorias institucionales diversas, pero elementos comunes en relación a su orientación y objetivos de la vinculación. En este sentido, tres de ellas se organizan a través de estructuras de interacción con el rango de Secretarías (UNAJ, UNM y UNDAV) y una a partir de una Dirección de Vinculación dependiente de la Secretarías de Ciencia y Tecnología (UNPAZ) marcando distinta jerarquía institucional de la función entre las universidades estudiadas. Sin embargo, si observamos la orientación que adquiere la función en los estatutos y documentos institucionales se advierte una noción común respecto a la forma de abordar la vinculación con su entorno, en donde aparecen nuevas conceptualizaciones y dimensiones para su abordaje.

Por su parte, la UNAJ se destaca por desarrollar un modelo de vinculación bajo el concepto de “vinculación con el territorio” (UNAJ, 2017, p. 6), en donde se percibe a la institución como fundada en torno a su integración con el territorio, siendo esta una de sus características más preponderantes en materia de vinculación con su entorno.

Dicha función se propone- a través de la producción y distribución de conocimiento- dar respuesta a las demandas sociales de su entorno de pertenencia y aportar *“al desarrollo económico, social y cultural de la región, articulando el conocimiento universal con los saberes producidos por la comunidad”* (Estatuto UNAJ, p.5). En esta misma línea, la UNDAV (2009) también define su política de vinculación desde una visión asociada al territorio, en donde aparece dentro de su proyecto institucional el concepto de *«compromiso ético y social»* para dar cuenta de una universidad que *“se define por la capacidad que tiene para interpretar la región, de apropiarse de su problemática y de trascenderla para encontrar alternativas de solución y de construcción a partir de conjugar lo local, regional, nacional e internacional”* (p. 171). Bajo esta perspectiva, la UNDAV (2009) se propone ampliar su ámbito de actuación y ejercer una acción política transformadora de su entorno regional y de sí misma.

Tabla N° 2. Orientación y áreas encargadas de la función de vinculación en las “nuevas” universidades del conurbano

	Orientación	Áreas encargadas
UNAJ	- Vinculación territorial	Centro de Política y Territorio (CPyT) (rango de Secretaría).
UNM	-Vinculación y desarrollo local	Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica
UNDAV	- Compromiso ético y social	Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica e Institucional.
UNPAZ	-Compromiso social	Dirección de Vinculación Tecnológica dependiente de la Secretaría de Ciencia y Tecnología

Fuente: elaboración propia

Por su lado, la UNM expresa en su Estatuto la misión institucional de *“promover cultural, social y económicamente la comunidad del Partido y región de pertenencia, por medio de la generación y transmisión de conocimientos e innovaciones científico-tecnológicas”* (Estatuto, art. 3). En ese marco, dentro de su Proyecto Institucional (UNM, 2010) se pone énfasis en el rol de la universidad para el desarrollo local en tanto actor con capacidad de fortalecer las condiciones endógenas del territorio. En este marco, para la UNM *“los objetivos de la acción de la universidad no deben ser pensados meramente en términos de la producción y distribución de saberes instrumentales, sino en relación a la creación de condiciones endógenas para el desarrollo territorial y al fortalecimiento de sus actores sociales”* (UNM, 2010, p.45). Asimismo, se señala que las actividades de investigación y desarrollo deberán desplegarse en estrecha vinculación con necesidades y demandas sociales. (UNM, 2010, p.62).

Por su parte, la UNPAZ nacida estrechamente vinculada a su localidad de referencia renueva en su Plan de Desarrollo Institucional (UNPAZ, 2022) el compromiso de consolidar las relaciones con el contexto local, con su gobierno y con las instituciones sociales, culturales y económicas que la constituyen. En este sentido la UNPAZ se reconoce *“como parte de una región bonaerense que pugna por que sus habitantes tengan una vida mejor, colaborando en movilizar las potencialidades de sus localidades, desde el aporte que la UNPAZ puede realizar en términos de producción de conocimiento, formación de profesionales y trabajo colaborativo en los planos culturales y sociales”* (UNPAZ, 2022, pp. 14 y 15). Asimismo, busca intensificar las acciones de cooperación con las universidades de la región que comparten problemas y desafíos similares, de manera de poder hacer efectivo el derecho a la educación superior para toda la ciudadanía (UNPAZ, 2022, p.18).

Como se pudo apreciar el compromiso de las universidades con su entorno se encuentra expresado en los documentos fundacionales y en los planes institucionales desplegados a lo largo de los años, los cuales constituyen un manifiesto explícito en donde la vinculación y su proyección institucional se encuentra en íntima relación con el territorio. Además, se incorporan otras nociones para referir a dicha función en donde la *“vinculación con el territorio”, “democratización y/ o sociabilización del conocimiento”* o *“compromiso social”* aparecen de manera explícita en los proyectos institucionales desplegados.

Modalidades y estrategias de vinculación con el entorno

En relación a las modalidades y estrategias de vinculación con el entorno, las universidades estudiadas desarrollan actividades que van desde planes y/o programas para favorecer la cultura emprendedora y el ecosistema emprendedor de sus territorios pasando por la creación de incubadoras sociales de promoción de diversos proyectos de economía social y popular hasta la generación de polos y observatorios de desarrollo territorial con una mirada centrada en las necesidades y/o demandas de conocimiento de su entorno territorial. Como veremos a continuación, dichas estrategias no se encuentran estrictamente vinculadas a la promoción de la innovación asociada a las empresas, sino que abarcan otras dimensiones o vectores de vinculación más asociados a la cuestión social y/o territorial en articulación con actores locales más amplios y diversos.

1. Fomento del Desarrollo Emprendedor

En este marco, uno de las estrategias de vinculación que se puede encontrar en las nuevas universidades del conurbano, es el desarrollo de espacios de *fomento del desarrollo emprendedor*, a través de distintas prácticas, entre las que se incluyen cursos y talleres de capacitación, ferias de emprendedorismo y vinculación con el mundo emprendedor, entre otras. Algunas acciones han nacido desde facultades o centros específicos, sin estar enmarcados en una política general de la institución universitaria; en otros casos, se han desarrollado políticas más integrales de desarrollo emprendedor en el marco de programas universitarios promovidos por organismos nacionales y/o provinciales vinculados a la temática. Dichas actividades se proponen generar espacios de trabajo colaborativo con la finalidad de potenciar el talento local y la promoción de nuevos emprendimientos o actividades más específicas de sensibilización para fomentar la cultura emprendedora dentro y fuera de la universidad.

En este marco, se encuentra la iniciativa de la UNAJ a partir de la creación- en el año 2016- del “Club de Emprendedores del Conurbano Sur” (UNAJ, 2015) financiado por el Programa para “Universidades Emprendedoras” del Ministerio de Educación y el Ministerio de Producción de la Nación, a través de la Secretaría de Emprendedores y PyMES.⁵ (Secretaría de Emprendedores, 2016). Dicho Club constituye una de las primeras iniciativas del Conurbano Sur y el primero inaugurado en una universidad, en donde se pone a disposición un espacio de trabajo abierto y un laboratorio tecnológico para los emprendedores de la región (UNAJ, 2015, p. 101). En el marco del Club se han desplegado diversos cursos de formación y/o capacitación para fortalecer la cultura emprendedora de los actores del entorno territorial como así también becas de formación para estudiantes de la universidad. Entre ellas, se destaca la convocatoria a becas de “Emprendedorismo e Innovación en el Sistema Académico de la UNAJ” en 2017. Asimismo, desde el club se promovió la articulación con otras organizaciones del entorno territorial para el diseño y la formulación de propuestas articuladas con los objetivos del club. Entre estas organizaciones se puede mencionar los gobiernos locales de los municipios de Florencio Varela, Berazategui y Almirante Brown, dos organizaciones sociales y populares como la Federación de Asociaciones de Microcrédito y Economía Social de Argentina, (FAMESA) y la Asociación Regional de Desarrollo Empresario (ARDE).

En esta misma línea, la UNM también se plegó a la Convocatoria de “Universidades Emprendedoras” y diseñó un “Plan Estratégico de Emprendedorismo de la UNM” (UNM, 2016) para el año 2016-2019 con la finalidad de incorporar la cultura emprendedora a la cultura académica. En el marco de este plan se llevaron adelante distintas actividades como la construcción de un Mapa Productivo Regional geo-referenciado, la puesta en marcha de un Banco de Ideas Proyecto (BIP) y la creación de una “Unidad de Emprendedorismo en el Centro de I+D+i de la UNM”. En particular, el Mapa Productivo se desarrolló en el periodo 2022-2024 a partir de recursos provenientes del Programa “ImpaCT.AR Ciencia y Tecnología” del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación (2020) con la finalidad de conocer las vacancias y necesidades del entramado productivo local, realizar un seguimiento de

⁵ En el año 2016, la SPU desplegó una política específica dirigida a impulsar los esfuerzos de las universidades en materia de desarrollo emprendedor de acuerdo a sus planes institucionales y entorno local. (Ministerio de la Producción, 2016)

la coyuntura productiva y generar estadísticas fidedignas y actualizadas de los establecimientos, trabajadores y producciones que se desarrollan en el territorio (UNM, 2022). Asimismo, se llevaron adelante diferentes actividades de formación destinadas a emprendedores de Moreno (UNM, 2017). Dichas propuestas se articularon con las asignaturas de Comercialización y Administración Estratégica del Departamento de Economía y Administración para asistir en el Desarrollo de un Plan Estratégico Comercial *ad hoc*. Otra herramienta de vinculación con el sector productivo local, en conjunto con el Municipio de Moreno, es la creación del “Centro de I+D+i Moreno” en su Parque Industrial Municipal I (Roca, *et al*, 2018).

Por su parte, la UNPAZ, al igual que las universidades anteriores diseñó un “Plan Estratégico de Innovación y Desarrollo Emprendedor UNPAZ” (Res. 482, 2018) en el año 2018 con la finalidad de fortalecer las actividades emprendedoras dentro y fuera de la universidad. En este marco, se desarrollaron diversas actividades de capacitación y sensibilización para fomentar la cultura emprendedora de la universidad como así también talleres de formación para emprendedores de la región. En este marco, se adjudicaron becas de formación para estudiantes y graduados y se realizaron capacitaciones para la generación de emprendimientos regionales (Taller “Marketing Digital para PyMES, Emprendedoras” o el Taller “Financiamiento para el Desarrollo Productivo”). En este sentido, se destaca la sinergia con el sector metalúrgico de José C. Paz en donde se mantienen reuniones mensuales con empresarios pymes, relevamientos de demandas y gestión y formulación de proyectos (Roca, *et al.*, 2018). Por su lado, la UNDAV también presenta estrategias de desarrollo emprendedor, aunque no se articula con programas más amplios para su ejecución.

2. Incubadoras Sociales

Otra de las iniciativas que implementan las universidades estudiadas -además de las tradicionales incubadoras de empresas- es la generación de *incubadoras sociales* como una herramienta para la incubación de proyectos de la economía social y popular como así también programas y/o proyectos vinculados a problemáticas diversas del desarrollo territorial. En este marco, encontramos la iniciativa de la UNAJ que a partir del año 2018 puso en marcha la incubadora social como herramienta adicional del Club de Emprendedores. La iniciativa posibilitó la incubación de 25 unidades productivas de la región con las cuales se estudia la posición económica y comercial de cada proyecto y sus necesidades. Asimismo, desde 2018 la UNAJ posee una línea de financiamiento “UNAJ Vincula” para proyectos de vinculación “*que aporten soluciones a problemas identificados en articulación con actores y organizaciones de la comunidad*” (UNAJ, 2018).

Por su lado, la UNDAV y la UNM también presentan experiencias de incubadoras sociales, pero en articulación con otras universidades de la región, centralmente con la UNQ a través de su “Programa Universitario de Incubación Social” (PIUS-UNQ)⁶. En el caso de la UNDAV dicha iniciativa se lleva adelante de forma conjunta con la “Incubadora de Turismo Socio Solidaria de Base Comunitaria” de la UNQ (IUESS ITSSBC) y la Cooperativa Unión Solidaria de Trabajadores (UST) en el marco del Proyecto “Turismo Comunitario en Sarandí” (Res. 2019 -105 APN-MCCyT). Dicha iniciativa tiene como finalidad la conformación de los primeros paquetes de turismo y excursionismo en el predio que la cooperativa posee en Villa Domínico (Observatorio de la Economía Popular y Solidaria, 2019). Por su lado, la UNM viene trabajando con la UNQ en el marco del proyecto “INICIA”, un trabajo en red entre universidades de Centroamérica, Europa y Argentina, en el marco del Programa ERASMUS + de la Unión Europea. Esta iniciativa tiene como propósito el diseño de una propuesta curricular en materia de economía social, solidaria y colaborativa para los países participantes. En este marco, se trabajaron en conjunto la creación de la “Especialización en Gestión de Iniciativas Económicas Colaborativas (EC) y Economía Social y Solidaria (ESS)” en Centroamérica, como parte de las actividades de la sesión de trabajo en Argentina y cuya UNM fue su sede. En el caso de la UNPAZ dicha universidad se enfoca en los pequeños emprendedores de su zona de influencia, destacándose más como incubadoras de emprendimientos regionales. En este sentido, la universidad se encuentra inscripta en la Red Nacional de

⁶ Dicho programa funciona desde 2013 con el objetivo de incubar proyectos socio-económicos asociativos para el fortalecimiento de la ESS y la EP.

Incubadoras del Ministerio de Producción y se organizan permanentes encuentros con actores del campo productivo y la comunidad en general para promocionar diferentes estrategias de financiamiento (Roca, et al, 2018).

3. *Polos de Desarrollo Territorial y Observatorios Territoriales*

Dentro de las modalidades de vinculación desplegadas por las universidades estudiadas también se encuentran los Polos de Desarrollo Territorial u Observatorios Territoriales como expresión de su matriz de vinculación. En general, las universidades tradicionales emprendieron a partir de la década del '90 en el marco de la emergencia de enfoques conceptuales centrados en la innovación la conformación de polos tecnológicos y/o *clusters* tecnológicos. En este marco, se puede distinguir la existencia de parques orientados a la aglomeración de empresas de base tecnológica como es el caso del parque de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la conformación de *clusters* vinculados a sectores económicos estratégicos de las economías locales como es el caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) (Di Meglio, 2017). Sin embargo, las universidades estudiadas comienzan a desplegar otras iniciativas orientadas a generar conocimiento para responder a demandas y/o problemáticas del desarrollo territorial y promover acciones conjuntas con los actores locales, que se traduce en la creación de polos y observatorios territoriales.

En ese marco, encontramos la iniciativa de la UNDAV a partir de la creación en el año 2013 de tres observatorios territoriales orientados a producir conocimiento en las siguientes áreas a saber: Políticas Públicas, Desarrollo Territorial y Ciudadanía Cultural. Por su parte, el "Observatorio de Políticas Públicas" busca producir y sistematizar información para la elaboración de un mapa del perfil económico y social de la región con la finalidad de orientar acciones e implementar proyectos de investigación que vinculen a los organismos del Estado con los actores de la sociedad civil. Por su lado, el "Observatorio de Desarrollo Territorial" es un espacio de investigación interdisciplinario y de transferencia de conocimientos a la sociedad, cuyo propósito principal es contribuir en la investigación de temas prioritarios vinculados a la cuestión urbana en la zona sur conurbano bonaerense. Por último, el "Observatorio de Ciudadanía Cultural" constituye un espacio de investigación y transferencia transdisciplinaria que busca desarrollar un conocimiento crítico del campo socio-cultural.

Asimismo, la UNAJ también ha desplegado espacios de este tipo, entre ellos, se destaca la creación del "Observatorio de Educación Superior" en el año 2013 como un espacio de reflexión sobre el impacto social, económico y cultural de las universidades del bicentenario en el territorio, en relación a la inserción de sus graduados y la efectividad de las carreras cortas desplegadas y el "Observatorio de Violencias Sociales" (OVISoc)⁷ creado en el 2016 como un ámbito de producción de conocimiento e intervención territorial sobre las diversas modalidades de violencia que afectan la zona sur del Conurbano Bonaerense. Más recientemente, en el año 2023 la UNAJ creó el primer "Observatorio del Vínculo Humano-Animal" (Portal Vet Market, 2023) de la Argentina con la finalidad de generar información referida a las relaciones entre el ser humano y los animales de compañía.

En el caso de la UNPAZ se destaca el "Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación" (OISTE)⁸ creado en el año 2018 por la UNPAZ, la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional Pedagógica (UNIPE) que se propone investigar y debatir la educación superior argentina en el contexto de los cambios multimodales que transita el mundo así como también identificar los saberes propios de nuestra época y explorar alternativas pedagógicas acordes. Entre las líneas de investigación trabajadas se encuentran: Educación y Plataformas Digitales, Políticas Públicas y Gobierno Electrónico y Relevamiento de datos Educación Superior, entre otros. Más recientemente, se crea en el año 2022 el "Observatorio de Cannabis"⁹ como un espacio dedicado a la promoción, difusión y producción de información y conocimiento sobre las políticas que regulan en Argentina a la

⁷<https://www.unaj.edu.ar/programas-de-investigacion-y-vinculacion/observatorio-de-violencias-sociales-ovisoc/>

⁸ <https://www.unsam.edu.ar/oiste/>

⁹ <https://observatoriocannabis.unpaz.edu.ar/>

planta de cannabis y sus derivados con fines medicinales, de investigación y productivos, como así también sobre el desarrollo del cáñamo para sus distintos usos industriales. En el caso de la UNM también encontramos dispositivos de este tipo como el “Observatorio Metropolitano de Economía y Trabajo” (OMET) de la UNM.

4. Redes interuniversitarias

Otro de los rasgos característicos que aparecen señalados en los planes institucionales de las universidades de este periodo es la generación de redes o alianzas con las universidades del conurbano bonaerense, puesto que las problemáticas y los desafíos tanto en el territorio como en relación con el sistema universitario más amplio son similares y la actuación en conjunto favorece el desarrollo de herramientas y estrategias comunes (Roca, *et. al.*, 2018). En ese marco, se destaca la creación en el año 2018 de la “Red Interuniversitaria de la Popularización de la Ciencia y la Tecnología” a partir de un acuerdo firmado entre las universidades de UNDAV, UNAJ, UNM, UNAHUR, UNPAZ, Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y Universidad de General Sarmiento (UNGS) como un espacio de discusión para revisar y problematizar las políticas de circulación y transferencia de conocimiento socialmente relevante y promover la puesta en marcha de acciones conjuntas que contribuyan a la apropiación social de los conocimientos científicos y tecnológicos (RedPop, 2018). Entre los objetivos de la red se encuentran, crear vínculos de cooperación e intercambio entre las universidades miembros para mejorar el impacto de sus actividades en el campo de la popularización, investigación y/o apropiación social y promover dispositivos de intervención que garanticen la democratización de la producción de conocimiento y la transferencia social de sus resultados, entre otros.

En la misma línea, se encuentra el Consorcio “Colaboratorio Universitario de Ciencias, Artes, Tecnología, Innovación y Saberes del Sur” (CONUSUR)¹⁰ creado en 2018 por la UNDAV, UNAHUR, UNQ, UNAJ (preside el consorcio), UNO, UNPAZ y UNM como una red colaborativa dedicada al análisis y reflexión de la geopolítica actual mundial sobre las distintas formas de producción, gestión y difusión de los conocimientos en ciencia, arte, tecnología, innovación y saberes, tanto en su articulación con el sistema de educación superior como con la sociedad. Desde su creación, el CONUSUR ha llevado adelante diversas actividades académicas entre ellos conversatorios y conferencias magistrales así como el lanzamiento de la publicación periódica *Ucronías* como espacio de discusión académica y de investigación sobre ciencia, tecnología, innovación, educación superior y otras formas de producción de conocimientos. En el marco de esta red, en 2020 se puso en marcha la “Diplomatura en Ciencia, Arte, Tecnología y Educación Superior en la UNAJ” como una propuesta para la construcción de nuevos enfoques conceptuales que afiancen el rol de las universidades públicas en América Latina y promover el desarrollo de investigaciones que aporten resultados pertinentes (Pedrosa, 2021). En este marco, también se destaca la iniciativa “Saberes en Territorio” (SET)¹¹ aprobada en 2020 como la primera agencia interuniversitaria de cultura científica de Argentina financiada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCYT) con la finalidad de democratizar el conocimiento a través de la generación de distintas estrategias comunicacionales accesibles como contenidos periodísticos y literarios, desarrollo de audiovisuales, concursos y exhibiciones, entre otras. Lo integran las siguientes universidades: UNM, UNAJ, UNPAZ, UNQ, UNDAV, UNAHUR y UNO.

Por otra parte, las universidades estudiadas también comparten vínculos en redes vinculadas al fortalecimiento del desarrollo socio-económico de su área de influencia como así también para el fomento de actividades de desarrollo emprendedor. En ese marco, encontramos la “Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense” (RUNCOB) creada en el año 2008 integrada por la UNGS, UNSAM, Universidad de la Matanza (UNLAM), Universidad de Lanús (UNLA), Universidad de Luján (UNLU), UNQ, Universidad de Tres de Febrero (UNTREF), UNAJ, UNDAV, UNPAZ, UNM y UNO con la finalidad de *“contribuir al desarrollo social, económica, político y cultural de la región metropolitana mediante acciones de cooperación educativa, científica y tecnológica entre las universidades que la integran y el resto del sistema educativo nacional, en particular, de la Provincia de Buenos Aires”*. (RUNCOB, s.f.). En

¹⁰ <https://conusur.org.ar/el-consorcio-conusur/>

¹¹ https://saberenterritorio.conusur.org.ar/?page_id=248

ese marco, entre sus objetivos se propone generar vínculos de cooperación entre las universidades y realizar investigaciones conjuntas en función de las problemáticas regionales. Bajo esta red, se han desarrollado diversas actividades, entre ellas, se destaca en el año 2018 un encuentro de las universidades (UNQ, UNDAV, UNLA y UNAJ) para la coordinación y fortalecimiento de una “Red Interinstitucional de Oficinas de Vinculación y Transferencia de Universidades del Conurbano Sur” (UNAJ, 2018), que tiene como objetivo promover el aprendizaje cruzado y el desarrollo de capacidades de gestión. Por otra parte, se encuentra la “Red de Universidades Emprendedoras del Conurbano Noroeste” integrada por la UNLu, UNPAZ, UNGS y la UNM como un espacio de debate sobre la relación entre el emprendedorismo y desarrollo local, junto con el rol de las universidades en ese vínculo, dado que comparten un territorio con características distintivas como es el noroeste del Conurbano Bonaerense.

Algunas reflexiones sobre las dinámicas de vinculación y sus características

Tomando en consideración las dimensiones relevadas, se pudo observar que las “nuevas” universidades del conurbano presentan nuevas conceptualizaciones para referir a la función de vinculación, en donde la noción de compromiso social y territorial aparece como parte central de su misión institucional y de los dispositivos desplegados. Dichas concepciones además implican estrategias de vinculación más orientadas a sensibilizar, co-construir y democratizar el conocimiento en áreas y/o desafíos territoriales que a la cuestión tecnológica *per se*, en donde aparecen actores sociales diversos como destinatarios de los esquemas de vinculación implementados.

Tabla Nº 3. Dinámicas y estrategias de vinculación de las “nuevas” universidades del conurbano

Objetivos de la vinculación	Tipo de Estrategias	Actividades	Ámbitos de actuación	Actores destinatarios
-Vinculación con el territorio - Democratización y/o sociabilización del conocimiento -Compromiso Social	-Planes de Desarrollo Emprendedor -Incubadoras Sociales -Polos de Desarrollo Territorial -Observatorios -Redes interuniversitarias	-Sensibilización -Capacitación y/o formación -Formulación de proyectos -Diagnósticos Productivos/Estadísticas -Incubación de proyectos sociales - Cooperación interinstitucional	-Social -Productivo -Gubernamental -Cultural	-PyMES -Cooperativas -Municipios -Universidades -Organizaciones Sociales

Fuente: elaboración propia

En este sentido, prevalecen temáticas y/o vectores de vinculación relacionados con el desarrollo de procesos socio-comunitarios, el fortalecimiento de políticas públicas locales/regionales y la co-construcción de conocimiento y saberes con las instituciones de educación superior de la región. En general, las acciones que despliegan incluyen actividades de sensibilización, instancias de capacitación y/o formación en temáticas diversas, formulación de proyectos, diagnósticos productivos y estadísticas locales, incubación de proyectos sociales y actividades de cooperación interinstitucional en donde se desarrollan espacios de reflexión y cooperación para el abordaje de acciones conjuntas. En cuanto a los actores con los que interactúa o se intenta dar respuesta a partir de las estrategias, se encuentran los actores tradicionales en este tipo de actividades, entre ellos, las PyMES y los emprendedores regionales, y los gobiernos municipales, pero también se articulan con actores de la economía popular y social como las cooperativas y organizaciones sociales territoriales.

Conclusiones

El presente artículo pretendió realizar un análisis sobre la forma de vinculación que despliegan las “nuevas” universidades del conurbano bonaerense con sus entornos socio-productivos, universidades que presentan otros estilos institucionales y se despegan del modelo tradicional de universidades del entramado provincial. Para ello, se realizó un recorrido institucional en relación a la orientación y objetivos que adquiere la vinculación en estos espacios, centrando el análisis en las estrategias de vinculación que despliegan para su desarrollo. En este sentido, se pudo observar que las universidades estudiadas muestran un modelo de vinculación que se aleja del modelo tradicional predominante de la década del '90, presentando arreglos institucionales de vinculación más asociados a la cuestión social y/o territorial que a las dinámicas tecnológicas *per se*.

En este marco, las universidades analizadas presentan una matriz de vinculación común que se desprende de su misión institucional y de las características de las estrategias que implementan para el desarrollo de su vinculación con el entorno, asumiendo un rol más activo con la comunidad a la que pertenece. Dicha matriz de relacionamiento posee una fuerte orientación territorial, determinando a su vez prácticas y estrategias de vinculación innovadoras (incubadoras sociales, redes interuniversitarias, polos y observatorios de desarrollo territorial, etc.) en donde la universidad adquiere un rol de promotor del desarrollo territorial. Dichas estrategias no responden estrictamente al criterio de valorización comercial sino a la resolución de problemas sociales y productivos específicos del territorio o de la región de influencia de las universidades. En ese sentido, también no se puede soslayar que dicho modelo está permeado por los contextos sociales y económicos en donde se asientan, caracterizados por desigualdades sociales y heterogeneidades económicas que impactan en la forma de articulación con la sociedad y sus características.

Dentro de las estrategias desplegadas, se pudo vislumbrar que las redes interuniversitarias ocupan un lugar destacado dentro de los planes institucionales de las universidades estudiadas, en donde se observa una fuerte cooperación horizontal y una amplia variedad de redes temáticas compartidas. En este sentido, es importante observar que en el marco de estas redes las universidades trascienden sus ámbitos de actuación natural en donde se asientan y su accionar se extiende a un “ámbito común ampliado” sostenido por las redes y/o alianzas interuniversitarias, en donde las problemáticas y los desafíos presentan características similares y la actuación conjunta favorece el alcance de las herramientas desplegadas.

En este marco, es importante señalar que las universidades no son iguales ante la tendencia creciente de imponer “modelos deseables” de vinculación que no alcanzan a dar cuenta de las particularidades de universidades asentadas en contextos de actuación y trayectorias institucionales diversas. En este sentido, la presente investigación buscó aportar conocimiento sobre universidades que presentan otros estilos institucionales de vinculación con la finalidad de avanzar posteriormente en la generación de un esquema conceptual sobre el accionar de las universidades en materia de vinculación científico-tecnológica de un conjunto de universidades bonaerenses asentadas en distintos recortes territoriales y periodo de creación que permita empezar a desandar el camino sobre la diversidad de perfiles y dinámicas que conviven actualmente en el entramado universitario provincial.

Referencias bibliográficas

Albornoz, M. (2014). La universidad iberoamericana en debate. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(27), 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92431880003.pdf>

Benneworth, P., Pinheiro, R., y Sánchez-Barrioluengo, M. (2016). One size does not fit all! New perspectives on the university in the social knowledge economy. *Science and Public Policy*, 43(6), 731-735. <https://doi.org/10.1093/scipol/scw018>

Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Emerald Group Publishing.

De Melo, P. (2009). A transferencia de conocimientos da Universidade para o segmento empresarial: proposta de criação de uma Agencia de Inovação como mecanismo de interface interinstitucional na America Latina. En N. Fernández Lamarra (Comp.), *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional* (pp. 128-144). EDUNTREF.

Di Bello, M. E., Romero, L. A., Soca, F. A., y Sánchez Macchioli, P. G. (2020). Gestión y conceptualización de las interacciones con el entorno en universidades argentinas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp7-25>.

Di Meglio, F. (2017). Estrategias de “interacción” universidad-sectores productivos: Tipología y situación actual en las universidades de gestión estatal argentinas. *Propuesta Educativa* 47, 26 (1), 108-118.

Di Meglio, F. (2023). Dinámicas institucionales de vinculación científico-tecnológica en dos universidades del conurbano bonaerense. *Revista de Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 580-603. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.836>

Di Meglio, F. (2024). Capacidades y perfiles de vinculación científico-tecnológica en las universidades de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Integración y Conocimiento*. 13(1), 234-255. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v13.n1.44227>

Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university-industry linkages. *Research Policy*, 27(8), 823-833. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(98\)00093-6](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(98)00093-6)

Etzkowitz, H., y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)

Fazio, M. E, Vera, J. y Tazio, R. (2022). “Saberes en Territorio”: la experiencia de la primera agencia interuniversitaria de cultura científica de Argentina. *Revista Química Viva*, 2 (21) <http://www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar/v21n2/E0229.html>

Fernández de Lucio, I., Castro Martínez, E., Conesa Cegarra, F., y Gutiérrez Gracia, A. (2000). Las relaciones universidad-empresa: entre la transferencia de resultados y el aprendizaje regional. *Espacios*, 21(2). <https://www.revistaespacios.com/a00v21n02/60002102.html>

Giangiaco, G. (2014). Transformaciones en la Universidad: entre la tradición y la nueva agenda. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación, Tandil, Argentina. <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/59>

González, G. (2022). El vector tecnológico en las universidades públicas de la Argentina: respuestas locales a desafíos globales (2003-2020). *Ciencia y Sociedad*, 47(1), 9- 30. <https://doi.org/10.22206/cys.2022.v47i1.pp9-30>

Jaramillo, A. (2002). *La universidad frente a los problemas nacionales*. Ediciones UNLa.

Langer, A. (2018). Producción y apropiación social del conocimiento en las Universidades del Bicentenario: respuestas de política para la atención de demandas. En J. Pedrosa [et al.], *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento* / 1a ed.

Lijphart, A. (1971). Comparative Politics and the Comparative Method. *American Political Science Review*, 65, 682-93.

Lundvall, B.-Å. (1992). *National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Pinter Publishers.

Merbilhaa, J. y Otero, A. (2017). Nuevas universidades en el Conurbano: el desafío de la apropiación local y el desarrollo social como política institucional. En XII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 22 al 25 de agosto de 2017.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación. (2020). *Programa Impact.AR*. Recuperado de https://www.unca.edu.ar/upload/24-bases_impactar.pdf

Ministerio de la Producción. (2016). *Bases "Universidades Emprendedoras"*. Recuperado de https://www.prensa.unlu.edu.ar/sites/www.prensa.unlu.edu.ar/files/site/spu_emprendedores_bases.pdf

Naidorf, J. (2005). La privatización del conocimiento público en universidades públicas. En P. Gentili, y B. Levy (comps.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 100-161). CLACSO.

Nelson, R. R. (1993). *National Systems of Innovation. A Comparative Study*. Oxford University Press.

Pastore, R. E. (2019). Estrategias de vinculación universitaria para el fortalecimiento de la economía social y solidaria. *Otra Economía*, 12(21), 231-247. <https://revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14787>

Pedrosa, J. Peirano, G. y Sánchez, A. (2021). *Universidad y Pueblo: a 70 años del Decreto de supresión de aranceles universitarios*. Editorial CONUSUR.

Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas. En A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner* (pp. 119-152). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Piovani, J. y Krawczyk, N. (2017). Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade* 42(3), 821-840. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8927/pr.8927.pdf

RedPop. (2018). *Acta de Constitución de la Red interuniversitaria de popularización de la ciencia y la tecnología*. Recuperado de <http://conusur.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2018/09/Acta-de-constituci%C3%B3n-de-la-Red-interuniversitaria-de-popularizaci%C3%B3n-de-la-ciencia-y-la-tecno.pdf>

Roca, A., Schneider, C., Sánchez, A., Pedrosa, J. y Chiappe D. (2018). Investigación y transferencia en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense. En Schneider, C. y Roca, A. (comps.). *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento*. Undav Ediciones.

Rovelli, L. y Atairo, D. (2005). Los modelos de universidad en las nuevas universidades del conurbano bonaerense: UNQ, UNSAM y UNGS. En Actas. UNLP. FAHCE. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6718/ev.6718.pdf

RUNCOB. (s.f.). *Estatuto RUNCOB*. Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1A85IIfgNnhVUbGkF8QOIQ3ArOOQ0bCcteOKTPZwmS7jo/edit>

Scotto D'Abusco, D, Sosa, M. y Vanevic, P. Mutantur (2021). Un proyecto de turismo para la integración social y la construcción de dignidad. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 5 (5), 47-68. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/5344/6621>

Secretaría de Emprendedores. (2016). *Programa de la Secretaría de Emprendedores*. Recuperado de <https://cpymepilar.org.ar/wp-content/uploads/2016/07/Sepyme-ProgramasEmprendedoresyPymes-FINAL-1.pdf>

Sverdlick, I., Petrelli, L., Storino S., y Austral, R. (2022). Pensar la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense. Los casos de UNAJ y UNPAZ. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843965>

UNAJ. (2015). *Autoevaluación Institucional*. Recuperado de <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/01-PRIMERA-AUTOEVALUACION-INSTITUCIONAL.pdf>

Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). (2018). *Plan Estratégico de Innovación y Desarrollo Emprendedor*. Recuperado de https://www.unpaz.edu.ar/node/1973?language_content_entity=es

Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). (2022). *Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025*. Recuperado de <https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/inline-files/2022-09-12%20PDI-2022-2025.pdf>

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNM). (2010). *Proyecto Institucional*. Recuperado de <http://www.unm.edu.ar/files/ProyectoInstitucional.pdf>

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNM). (2016). *Banco de Proyectos UNM*. Recuperado de <http://proyectos.unm.edu.ar/index.php?p=dmVyX3Byb3llY3RvX2Nvb3Ryb2xsZXI=&i=Mjk=>

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNM). (2022). *Plan Estratégico Plurianual UNM 2022-2027*. Recuperado de http://www.unmeditora.unm.edu.ar/files/Plan_Estratgico_Plurianual_2022-2027_Digital_1.pdf

Vaccarezza, L. (2000). La vinculación Universidad-Empresa desde la perspectiva del investigador académico. En *Cuadernos del Instituto de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Documento de trabajo n° 12*. Grupo Redes.

Fecha de recepción: 24-6-2024

Fecha de aceptación: 18-10-2024



Escenarios y disputas institucionales en la gestación de la primera Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de Uruguay (1985-1995)

Institutional scenarios and disputes in the creation of the first Faculty of Sciences in Uruguay (1985-1995)

Por Carolina CABRERA DI PIRAMO¹ y Silvina CORDERO²

Cabrera di Piramo, C. y Cordero, S. (2024). Escenarios y disputas institucionales en la gestación de la primera Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de Uruguay (1985-1995). *Revista RAES*, XVI(29), pp. 63-76.

Resumen

Planteamos una reconstrucción parcial de la historia institucional de la Universidad de la República (Udelar) de Uruguay entre finales de los 80 y comienzos de los 90 del siglo XX. Ese período estuvo marcado por condiciones del retorno a la democracia luego de la última dictadura cívico militar, que intervino la universidad pública. En la Udelar se produjo una escisión institucional que dio lugar a la gestación de la primera Facultad de Ciencias Exactas y Naturales del país. Desde la Educación Superior analizamos este proceso y sus disputas, identificando dos estilos institucionales en un camino de profesionalización de las tareas científicas.

Palabras Clave Universidad/ Educación Superior/ Ciencias Exactas y Naturales/ Institucionalización/ Uruguay.

Abstract

We propose a reconstruction of the institutional history situated in the University of the Republic (Udelar) of Uruguay between the end of the 80s and the beginning of the 90s of the 20th century. That period was marked by conditions of the return to democracy after the last civic-military dictatorship, which intervened in the public university. There was an institutional split that gave rise to the first Faculty of Sciences in the country. From the Higher Education field of studies we analyze this process and its disputes, identifying two institutional styles in an academic work professionalization path.

Key words University/ Higher Education/ Exact and Natural Sciences/ Institutionalization/ Uruguay.

¹ Unidad Académica, Prorectorado de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay / cabreradipi@gmail.com / ORCID 0000- 0003- 4077- 8178

² Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales y Grupo de Didáctica de las Ciencias, Universidad Nacional de La Plata, Argentina / scordero@fahce.unlp.edu.ar / ORCID: 0000-0002-0254-041X

El tema que nos convoca, antecedentes y fundamentación

En la segunda mitad de los años 80 del siglo XX, en el Uruguay, de un modo similar a lo ocurrido regionalmente en el Río de la Plata, se vivió una reconstrucción estatal luego de la última dictadura cívico-militar. Posteriormente, con la puesta en marcha de políticas neoliberales, los años 90 se caracterizaron por reformas del Estado, privatización de servicios y reducción del presupuesto estatal general y particular para la Educación Superior (ES), así como por discusiones acerca de las políticas científicas nacionales (García Guadilla, 2003; Chiroleu, 2006; Buchbinder, 2010; Baptista, 2016).

La Universidad de la República (Udelar) desde su instalación en 1849 y hasta el año 2013 fue la única universidad pública en el Uruguay, rasgo que hizo que algunos autores la definieran como “universidad-sistema” (Martínez y Chiancone, 2021, p. 240) por su alta contribución al sistema de ES nacional. Si bien tiene un origen inspirado en el modelo napoleónico (Oddone y París, 2009), constituyó posteriormente una macrouniversidad³ (Kerr, 1963). Sus características son compartidas por varias instituciones de la región: es una universidad pública, autónoma del poder estatal y gobernada por estudiantes, docentes y graduadas/os (Landinelli, 1989). No obstante, estas características, hay una relación con las políticas nacionales de cada momento que influyen en el sistema universitario; a modo de ejemplo, el presupuesto de la Udelar es asignado por el Parlamento Nacional a propuesta del Poder Ejecutivo.

De la mano del clima de restauración general post-dictadura vivido a fines de los 80 y comienzos de los 90 del siglo pasado, y en sintonía con procesos similares de la región, en esta Universidad se produjeron cambios institucionales relevantes, entre los que nos interesa destacar la separación de la hasta entonces Facultad de Humanidades y Ciencias (FHC) en dos instituciones: la Facultad de Ciencias (FC) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). También en ese mismo marco, se dieron dos reformas de los planes de estudios de las formaciones de grado en Ciencias Exactas y Naturales y se discutieron varios temas de trascendencia. Entre ellos, la estructura institucional y académica, las políticas de posgrados y de inserción de graduadas/os en el medio extra-académico, el relacionamiento con otras instituciones universitarias y extra- universitarias y el vínculo con la sociedad

En este texto planteamos una reconstrucción de esa historia institucional desde una mirada analítica de un proceso que derivó en la fundación de la primera Facultad de Ciencias Exactas y Naturales del país y el surgimiento de los posgrados a nivel nacional en esa área. Sin perder de vista que existen antecedentes acerca del proceso de implantación de los posgrados (Barreiro, 1997) y de la creación de esta Facultad (Chiancone, 2020), aquí intentamos hacer énfasis en las disputas y las tensiones o polarizaciones emergentes en esas transformaciones, tanto en los momentos previos como posteriores a los hitos institucionales. Posicionadas en la perspectiva organizacional de la ES, nos valemos de aportes de los estudios sobre las instituciones educativas y sus cambios y conceptos básicos de las Políticas Públicas. Nos interesa remarcar que, aunque se trate éste de un análisis histórico, puede arrojar algunos elementos que permitan interpretar y comprender la dinámica, las tensiones y luchas que se dan en las políticas universitarias en contextos nacionales y estatales adversos.

Notas metodológicas

Este texto forma parte de una investigación de Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación realizada en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, en la que estudiamos los procesos de cambio curricular en el grado de Biología y Física de la Udelar entre 1985 y 1995 (Cabrera, 2019).

³ De acuerdo a datos institucionales recientes (Universidad de la República, Propuesta de la Universidad de la República para el período presupuestal 2020-2024) en ella se ofrecen más de 400 ofertas de grado y posgrado y se nuclean aproximadamente 10.000 docentes y 100.000 estudiantes.

En este trabajo recogemos lo relativo al estudio de casos histórico (Merriam, 1998) llevado a cabo, para el cual nos basamos en el análisis de memorias y documentos institucionales, 10 años de actas de resolución de Consejos Directivos de la FHC y la FC y entrevistas a actores clave, docentes y estudiantes de la época. En nuestro estudio general definimos dimensiones de análisis (institucional, disciplinar y curricular) y dentro de cada una de ellas distintas categorías (Cabrera, 2019). Por ser específicamente este trabajo uno de corte histórico conjugamos las tres dimensiones para identificar períodos, tensiones e identidades institucionales.

A continuación, presentamos un apartado de resultados en el que describimos climas, actores y sus relaciones para cada uno de los períodos identificados: el del segundo quinquenio de los 80 y el del primero de los 90 del siglo XX. Posteriormente planteamos en la discusión un análisis teórico de lo que conllevó este proceso de cambio institucional, identificando dos estilos institucionales diferentes, y finalizamos el texto con algunos comentarios de cierre y una interpretación del potencial aporte de estos análisis a la ES actual.

Resultados

1. La Universidad de la República de fines de los 80 y su Facultad de Humanidades y Ciencias

En el momento del retorno democrático en la segunda mitad de los años 80, de forma concomitante con lo ocurrido en el país, el clima general en la Udelar era de un fuerte entusiasmo, propio de un período que tenía todo el horizonte por delante, pese a que la situación material y presupuestaria era compleja y poco promisoría.

Para docentes y estudiantes este entusiasmo se materializaba en una reconstrucción social e institucional abarcativa de un conjunto de actividades que habían sido interrumpidas por el régimen interventor de la dictadura: llamados a concursos docentes, puesta en funcionamiento de órganos de gobierno universitario, inscripciones estudiantiles sin restricciones de ingreso, entre otras.

Como es esperable, el contexto de reconstrucción generó también que se discutieran otros temas de interés universitario, con una clara necesidad de dejar por escrito los documentos de síntesis, quizás en un intento de romper con la lógica previa –característica de la intervención- de la que no queda rastro escrito, pues estaban vedadas en general las discusiones institucionales. Por ejemplo, desde el órgano de la Udelar cogobernado que tiene dentro de sus cometidos las discusiones en materia de enseñanza, en 1986 se elaboró y presentó un documento inicial sobre la indispensable reforma de los planes de estudios, ya que convivían en la Universidad los dictaminados por la intervención y los previos que, en algunos casos, databan de varias décadas atrás y se entendía que debían ser reformados.

Otro debate fue el de las políticas de Ciencia y Tecnología, en un marco de disputa acerca de cuestiones de soberanía nacional, del rol que tenía que tener la Udelar en la ciencia en el país y de cuál era la mejor estrategia para posicionar al Uruguay internacionalmente (Universidad de la República, Dirección General de Secretaría, 1986). De este modo, empezaron a surgir distintas posturas acerca de cuál debía ser la mejor estructura, modelo o proceso a seguir, a partir de una iniciativa que se había originado recientemente en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del país, denominada “Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas” (PEDECIBA). Ese programa se encargaría de estas políticas, promoviendo la creación de posgrados nacionales en las áreas de las Ciencias Exactas y Naturales y fomentando el retorno de quienes investigaban y estaban en el exterior como consecuencia del exilio político (Barreiro, 1997).

Más allá de esta situación que se vivía en la Udelar en general y en sus ámbitos centrales, en la FHC las discusiones del Consejo Directivo –órgano cogobernado por tres estamentos- electo en las primeras elecciones universitarias posteriores al retorno democrático se distinguieron por tener un régimen de reuniones muy frecuente (hasta tres veces por semana), en sesiones largas y donde se trataban temas muy diversos. Las temáticas abordadas iban desde aspectos administrativos hasta proyectos de ley propuestos por el Poder Ejecutivo nacional en los que la Udelar o la FHC tenían algún tipo de interés.

La puesta en marcha institucional implicaba gran parte de la carga de trabajo del Consejo de la FHC. Era necesario buscar consensos acerca de cómo proceder con la restitución de cargos a las y los docentes que habían sido destituidas/os en la intervención dictatorial por razones políticas, a la vez de ocuparse del cese de funcionarios/as de confianza de las autoridades interventoras y de las definiciones acerca de las carreras en las que se iban a abrir inscripciones. Dado que la idea de realizar reformas curriculares recién empezaba a discutirse, se acordó abrir inscripciones con los planes de estudios de la intervención y los anteriores y, por ello, convivieron estudiantes con inscripción en ambos.

La “rama Humanidades”, es decir, la parte de la FHC conformada por las áreas de Historia, Filosofía, Lingüística y Educación, desempeñaba un papel más fuerte y era la que contaba con mayor cantidad de docentes y estudiantes. Era además la que, según algunas visiones, había tenido menos lugar o había sido más desmantelada en el período de intervención universitaria, aparentemente por contar con los actores institucionales de mayor relieve de la arena política-social. Más aún, esta hegemonía del área Humanidades se mantuvo según estas visiones en los momentos inmediatamente posteriores a la intervención.

[La intervención universitaria] Al sector de la ciencia la dictadura le había dado más aire que a las humanidades... Estudiar los artrópodos les parecía menos peligroso que pensar Filosofía... La Facultad de Humanidades y Ciencias era una Facultad hegemónica por los de, por el área humanística, digamos. Vos ves que el decano [Otero] era filósofo, después vino Zubillaga [siguiente Decano que sucedió a Otero] que era historiador (Estudiante, 1).

De algún modo esto le fue otorgando a la “rama Ciencias” (conformada por Biología, Física, Geociencias, Matemática) cierta necesidad de hacerse un espacio, de tener una identidad propia. En adición, las y los integrantes docentes de la “rama Ciencias” en el Consejo de la FHC eran fundamentalmente de Biología, del área de Zoología y Paleontología, y constituían una minoría en este órgano.

La organización del cuerpo docente fue un tema de recurrente consideración en ese Consejo. Prueba de ello es que durante tres años seguidos (1985 a 1987) la organización de la Facultad en áreas y departamentos fue tratada en ese ámbito. En estas discusiones se entremezclaban aspectos vinculados a la organización de la enseñanza, el presupuesto asignado a cada área y el vínculo entre el organigrama académico institucional y el desarrollo de las funciones de enseñanza e investigación por parte de las/os docentes. Sobre las acciones y políticas institucionales llevadas a cabo para reconfigurar la investigación y la organización docente trata específicamente la próxima sección.

El nuevo período de política científica y el “reclutamiento” de docentes

En la FHC la discusión acerca de las políticas de Ciencia y Tecnología al retorno democrático generaba posiciones diversas. A lo largo de 1985, varias veces el Consejo de la FHC trató la temática de la creación de una estructura de promoción científico tecnológica.

A partir de lo que consta en actas puede verse que existían muchas dudas sobre la creación de lo que luego sería conocido como el PEDECIBA. Entre otros aspectos, se cuestionaba de qué modo esta institución no limitaría la autonomía universitaria, en tanto su Comisión Directiva estaría integrada por miembros de las dos instituciones participantes, el MEC y la Udelar. Y todo ello en un contexto en el que:

Las evaluaciones iniciales mostraron que había una raíz de investigación mínima en el Uruguay... Había investigación ‘viviente’, que incluía gente en la Universidad, gente en el Clemente Estable⁴, básicamente esas dos estructuras que eran suficientes para poder lanzarse a la aventura de crear un programa. El programa tenía dos cometidos básicos que eran: primero, conferir maestrías y

⁴ Instituto de investigación del Uruguay, no perteneciente a la Udelar, de carácter público estatal.

doctorados, antes maestrías y después eventualmente doctorados, sólo en aquellas áreas donde se diagnosticasen investigadores con competencias suficientes y autonomía de investigación manifestada, artículos publicados y demás cosas necesarias (por ejemplo, laboratorios activos) para sustentar formaciones profesionales en ciencias... (Docente, 1).

A su vez, existía desconfianza acerca de quiénes serían las científicas y los científicos que se integrarían al Programa, ya que podían tener formaciones y anclajes institucionales diversos, por lo que se entendía que no se podían dar garantías de su calidad. Se creía, de los documentos preliminares, que habría sueldos diferenciales, ya que docentes incluidos/as en el PEDECIBA tendrían un incentivo económico para la realización de tareas de investigación y formación de recursos humanos en posgrado. Las dudas iniciales luego se tradujeron en conflictos, acentuados en algunos grupos docentes con los resultados de esas primeras evaluaciones que se hicieron para conocer el estado de situación en materia de recursos humanos para la investigación. Ello generó lo que identificamos como una primera polarización o tensión entre posiciones de este estamento en este período. Esta polarización implicaba que, en un polo, se ubicaran docentes que habían retornado o estaban en proceso de retorno del exterior, del exilio político, con posgrados realizados y publicaciones en revistas arbitradas y que tenían cierta concepción acerca de cómo se pretendía que fuera la formación y la práctica científica. En el otro polo se posicionaban quienes habían permanecido en el país, no habían tenido la oportunidad de formarse y no estaban del todo insertos/as en la lógica de las publicaciones, del trabajo en redes regionales o internacionales y de la generación de proyectos de investigación.

Por su parte, para las y los estudiantes esta nueva institucionalidad representaba una oportunidad inédita de formarse en posgrados en el país, que pocos años antes, en plena dictadura, hubiera sido impensada. En consecuencia, comenzaron a posicionarse del lado de las renovaciones, conformando seguidamente parte de la alianza que promovió la transformación.

Si bien en el Consejo de la FHC estas discusiones llevaban a plantear cuál debía ser el rol de la Udelar en la investigación científica del país, en cuanto a si tenía o no que mantener el monopolio de la producción de conocimiento, parecían en realidad ser el origen de ciertas posiciones y disputas, por momentos explícitas y por momentos implícitas, acerca de la institucionalidad en Ciencia y Tecnología y también respecto a la formación de científicas y científicos en general.

Posiblemente el problema principal se vinculara con una competencia por posiciones académicas entre personas: aquellas que iban a insertarse en la nueva institucionalidad, que contaban con el apoyo promovido por el fervor estudiantil y podían ofrecerles un lugar para el desarrollo científico; y quienes ya tenían inserción en la Udelar desde el período de la intervención. En este mapa de situación, el Decano desempeñó un fuerte rol en ir informando y encauzando las discusiones, seguramente entendiéndose como un negociador que debía amalgamar una postura institucional de forma urgente y favorable hacia estas transformaciones, debido a que otras instituciones – como el Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable (IIBCE) y el Poder Ejecutivo- ya tenían una opinión formada respecto de la creación del PEDECIBA.

Este Programa acabó concretándose en 1986, siendo el primero de los pasos en el camino del retorno de los y las investigadoras de Uruguay que habían conformado un “éxodo” como consecuencia del período dictatorial (Barreiro, 1997).

Bajo el interés de intentar reformular esa estructura docente y cubrir vacantes, en la “rama Ciencias” surgía además la incógnita de quiénes ocuparían esas posiciones. Se dudaba de que hubiera suficientes recursos humanos docentes, con formación de grado y posgrado como para ocupar esos cargos. En ese escenario, comenzó un proceso de “reclutamiento” de docentes de Uruguay que estaban en el exterior por razones políticas. Ese reclutamiento – llamado así por los propios actores institucionales- fue coordinado explícitamente por el Decano de la FHC y llevado a cabo por un grupo reducido de personas que pasaron a formar parte del Consejo como referentes de algunas áreas; por ejemplo, dentro de la Biología vinculadas fundamentalmente a la Medicina y la Biología Celular-Molecular y, en el campo de la Física, a la Física Teórica.

La movilizada situación institucional generaba emociones contrapuestas. Quienes tenían la posibilidad de retornar al Uruguay con una oportunidad de inserción profesional, y plasmar allí un compromiso social con la Udelar y el país, manifestaban su interés y motivación ante esa perspectiva (Aldrighi, 1995). Quienes habían permanecido en la institución veían un escenario amenazante, ya que sus colegas serían ahora personas con formación y antecedentes académicos superiores –entendidos desde un punto de vista estandarizado, pues contaban con actuación académica en el extranjero, publicaciones en medios internacionales, formación de posgrado, entre otros-.

Así, este proceso de reclutamiento generó una nueva expresión de la polarización planteada más arriba, entre defensores y detractores de los nuevos movimientos institucionales. La situación también tenía que ver con cuáles eran los posibles caminos que podían darse en la formación de científicas/os: uno más orientado al perfil académico global y otro que continuaba la formación que ya se ofrecía, con un perfil primordialmente dedicado a la docencia, sin resultados de investigación sistemáticos (Cabrera, 2019). Hubo, en ese momento, grupos que favorecieron el proceso de instalación de las personas que volvían del exterior, conformándose de esa manera el embrión del desarrollo científico que comenzaba, con un fuerte aumento de las tareas de investigación en la Facultad (Aldrighi, 1995).

Como ya había ocurrido previamente en la historia, el movimiento estudiantil de ese momento era muy activo, se caracterizaba por tener un rol político fuerte y ser un factor de poder y decisión importante en la FHC. Las actas de resolución del Consejo de la FHC permiten advertir que se buscaba cierto “aval”, no necesariamente explícito, del cuerpo estudiantil a la hora de tomar las decisiones. Esto ocurría en temáticas diversas, algunas de relevancia político-institucional y otras que *a priori* parecían logísticas, como la confección de órdenes del día de sesiones siguientes, o lo relativo a cómo continuar tratando ciertos temas. A pesar de las alianzas que promovían estas transformaciones, también hubo resistencias y dudas acerca de este proceso que, como mencionamos a continuación, iban más allá de la dinámica interna de la FHC, y acabaron trascendiéndola.

La necesidad de cambio institucional: marchas y contramarchas

La etapa de reconstrucción y puesta en marcha postdictadura de la FHC implicó el desafío de buscar consensos en una institución muy diversa, donde la “rama Ciencias” no era la que tenía el lugar protagónico en la de toma de decisiones. A su vez, como se mencionó anteriormente, según algunos actores estudiantiles, la rama Ciencias había sido la menos atacada en el período de la intervención ya que, por ejemplo, menos docentes de Ciencias que de Humanidades perdieron sus puestos por la persecución política dictatorial. Así, se generaba la situación de que Humanidades acaparara cierta atención, en esa urgencia, en la recomposición institucional.

Quienes integraban el colectivo que conformaba la “rama Ciencias” quisieron, desde tiempo antes, lograr más autonomía institucional, lo cual no había sido posible por razones presupuestarias y porque en la Udelar se entendía que no existían condiciones de desarrollo científico en esas áreas que permitieran una sólida autonomía (Aldrighi, 1995).

En ese marco, desde el Rectorado de la Universidad se impulsó la creación de una “Facultad de Ciencias Exactas y Naturales”.

El 18 de febrero de 1987 el Consejo de la FHC trató por primera vez este asunto: “incluir en el orden del día del Consejo los proyectos de: 1) creación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, y 2) Sector Humanidades de la Facultad” (Resolución 0055/87 del Consejo de la FHC). En octubre de ese mismo año se tomó conocimiento de que, en el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar, ya se había comenzado a tratar el tema en una comisión dedicada a esto. Entonces, desde la FHC, se comenzó a reclamar un lugar en una decisión que competía a la institución, pero de la que no estaban participando. El orden estudiantil organizó espacios de debate para abordar el asunto y el

Consejo de la FHC solicitó tener representación en la comisión central encargada de este asunto en octubre de 1988.

Relatos y posicionamientos posteriores desde la FC afirman que hubo “problemas y tensiones” que aceleraron la separación institucional (Wschebor, 1997). De acuerdo con ciertas visiones, si bien desde algunos sectores de la “rama Ciencias” –que habían protagonizado la creación del PEDECIBA- había mucho afán por concretar la resolución del proyecto propio, por parte de algunas autoridades universitarias –decanos de otras facultades- y de otros sectores de la FHC -quienes habían permanecido en el país durante la intervención-, había reticencias.

Ahí había un argumento de masa crítica que decían: bueno, para qué queremos una Facultad de Ciencias en Uruguay. Eso existía. La gente de Química tenía cierto rechazo. Y ellos tenían cierto temor que alguien les invadiera su terreno... y en general el resto de la gente estaba decididamente a favor de la creación de la Facultad (Estudiante, 1).

Muestra la complejidad de esta restructuración el hecho de que, una vez que se destrabó la situación y llegó al CDC la propuesta definitiva, ésta no fue aprobada por ese órgano, con lo cual la creación de la nueva Facultad no fue votada, pero en su lugar se designaron autoridades interinas de la nueva Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y se dispuso la realización de elecciones.

A pesar de estas marchas y contramarchas, afanes y resistencias, la FC fue creada en 1990. Y ello ocurrió en medio de una segunda polarización de este período: la existente entre quienes querían promover el cambio institucional y quienes no, supuestamente, por temores similares a los que habían aparecido cuando se creó el PEDECIBA. Como comentaremos, estos cambios dieron forma a nuevas concepciones institucionales y de la labor científica.

2. Reconfiguración: los años 90 y la novel institución de formación científica

Probablemente como continuidad de las discusiones de fines de los 80, o en respuesta al avance de las políticas de los 90, en la última década del siglo XX en la Udelar se dieron debates en órganos centrales de gobierno, entre autoridades, docentes provenientes del campo educativo y de otras áreas del conocimiento que ocupaban posiciones en el gobierno universitario. Estas discusiones dieron lugar a algunos textos y documentos clave referidos, a grandes rasgos, a cómo la institución debía encarar el nuevo contexto (Landinelli, 1991; Universidad de la República, 1993; Brovetto, 1994). Entre otras acciones, se realizaron debates-seminarios sobre cómo pensar posibles reformas institucionales, articulación e integración social o el presupuesto universitario (Landinelli, 1991). También se elaboraron documentos desde el Rectorado donde se enmarcaba la situación de la Udelar en el escenario regional y local de aumento del número y tipo de instituciones de ES privadas, de discusiones acerca del arancelamiento de la formación pública superior y de las limitaciones al ingreso en la universidad (Brovetto, 1994).

Un documento por demás pertinente en el marco de este análisis fue el conocido como “Documento de los cuatro Decanos”, presentado ante el CDC en agosto de 1993 por cuatro integrantes de ese Consejo, Decanos -incluido el primero de la FC-. Este texto resultó polémico por las ideas que exponía acerca de cuestiones muy controvertidas, como el cobro de aranceles, las posibles limitaciones al ingreso y otras medidas juzgadas importantes para mantener la calidad de la formación universitaria (Universidad de la República, 1993).

En definitiva, la entrada en escena de las políticas neoliberales de los años 90 en la Udelar vino de la mano de la producción de múltiples insumos y disputas acerca de la expresión de esas políticas en el ambiente universitario.

Como adelantamos, la FC fue finalmente instalada en 1990 luego de que se designaran sus autoridades interinas. El 26 de noviembre de ese año su Consejo Directivo sesionó por primera vez, siendo el primer punto en su orden del día una propuesta de autodenominación de la Facultad como “Facultad de Ciencias”- para hacerle llegar al CDC, en contraposición a la idea inicial de denominarla “Facultad de Ciencias Exactas y Naturales”. Por lo que consta en actas, esta decisión se justificaba en razones de uso consagrado de esta denominación.

Quizás en respuesta al marco de la FHC, en el cual la “rama Ciencias” había estado en los últimos años no priorizada en el Consejo, o tal vez como parte de la necesidad de configurar un colectivo institucional, los comienzos de la FC estuvieron marcados por definiciones acerca de la identidad institucional y de posicionamientos en variados temas.

En esos primeros momentos de definición identitaria en el discurso oficial predominaron los temas vinculados al impulso y modernización de las profesiones científicas, a lo presupuestario y administrativo. Este discurso y este modelo institucional tendían a articular docencia e investigación como una de las bases principales de la organización moderna de la ES (Clark, 2008), que tiene sus orígenes en el Modelo Alemán de Universidad, “de investigación”.

En el nuevo contexto las y los estudiantes seguían nutriendo el camino y el discurso modernizador como un corolario de todos los cambios que venían germinando y también como posibilidad para lograr hacerse un espacio, visualizando vías de inserción en la vida académica institucional a través de becas o concurso de cargos de ayudante docente.

La nueva Facultad representaba la oportunidad, tan esperada por uno de los sectores de la “rama Ciencias” de la FHC, de llevar a cabo el proyecto de desarrollo y formación científica que se había anhelado desde distintos lugares, que se remontan a los momentos previos a la intervención y el exilio y que constituían, como mencionaremos más adelante, un nuevo estilo institucional.

la Facultad se propone mejorar sustancialmente las condiciones del trabajo científico y convencer, en particular, a los poderes públicos y otros sectores de la vida social y política, no sólo de que es necesario y útil hacer investigación avanzada en nuestro país, sino además, de que ello es posible (Facultad de Ciencias, 1991, p. 6).

Todos estos elementos a los que aludía el discurso oficial, como por ejemplo el diagnóstico acerca de la necesidad del desarrollo tecnológico nacional, constituyeron en general, como es característico en este tipo de universidades, pasos previos para alcanzar la profesionalización científica (Brunner y Flishfisch, 1983).

Un aspecto en el que se insistía respecto de la identidad de la nueva institucionalidad tenía que ver con percibirse distinta y prácticamente contrapuesta la FC frente al resto de la Udelar; aspecto probablemente ligado a una necesidad de reivindicar el proceso de escisión de la FHC. En particular, se hizo claro el querer verse distinta a las “Facultades profesionales”, es decir, a las que históricamente tuvieron poder profesional en una universidad como la Udelar, de base napoleónica, como Derecho o Medicina. Se visualizaba así una distinción en la que la FC proyectaba verse más como una institución dedicada a la investigación “global”, con generación de redes internacionales y publicación de artículos en revistas arbitradas.

La construcción de la identidad institucional exigió, en los primeros tiempos de la FC, que se tomaran definiciones en muchísimas temáticas, en una comunidad de docentes y estudiantes ansiosa por visualizar los cambios. Esto conllevó definir, entre otras cuestiones, cómo se iba a organizar el cuerpo docente, cuáles iban a ser las reglamentaciones generales en todos los planos (de docencia, investigación, gestión administrativa) o si se iban a reformular los planes de estudios.

Fue así que, en ese proceso, concurrieron elementos necesarios para esa construcción identitaria: la definición de la función institucional de acuerdo a un proyecto y un modelo ofrecidos en el discurso oficial -plasmado en ese proyecto profesionalizante o de una ciencia global- y el relato compartido acerca de cómo se fueron dando los cambios, según cómo se estaba transformando ese escenario (Fernández, 2012).

Estas definiciones institucionales acarrearón, tanto en el estamento docente como en el estudiantil, que se cuestionara a sus representantes en los distintos organismos, y esas tensiones derivaron en varias posibilidades de renuncias, que involucraban dejar vacíos esos espacios, como el Consejo Directivo. De acuerdo con lo que se dejó plasmado de las discusiones en las actas de resolución y a lo dicho por las personas involucradas en ellas, en la FC

las políticas “venían de arriba”, lo que es un indicio de que eran generadas por quienes estaban en el poder, que jerarquizaban los temas a tratar, en el sentido “*top down*” (Fontaine, 2015).

En los planes [de estudios] ‘92... yo creo que no fueron como planes recontra discutidos, fue como bastante vertical. Tengo como el recuerdo. Capaz me estoy equivocando. Bastante vertical. Bueno, ésta es la Facultad nueva, estos son los planes de estudio, punto (Estudiante, 2).

Es decir que, además de la aparente formulación “*top down*” de las políticas institucionales (Fontaine, 2015) en esos primeros momentos, parecerían haber existido conflictos con las autoridades de dos de los estamentos, en los que sus representadas/os reclamaban las formas de hacer esas políticas o sus resultados. A pesar de estas controversias, esas autoridades se consolidaron en el poder, pues igualmente permanecieron en los órganos de toma de decisiones. Desde el punto de vista teórico podríamos leer estos hechos como un refuerzo del poder a estos grupos institucionales (Acosta Silva, 2006).

Profesionalización de la tarea científica y organización del cuerpo docente

Brunner y Flisfisch (1983) plantearon que en América Latina se dio un proceso de profesionalización académica tardía. De hecho, según algunos estudios, la profesión académica en Uruguay surgió luego de la dictadura -es decir en los años 80 del siglo XX- colaborando fuertemente en este proceso la fundación del PEDECIBA (Martínez y Chiancone, 2017). Dado que, a diferencia de otros países, en el Uruguay no existe la carrera de investigador/a en instituciones específicas – como por ejemplo en Argentina el CONICET- la carrera de investigación se lleva a cabo necesariamente inserta en otros cargos, en particular, docentes universitarios.

De acuerdo con nuestro trabajo, una de las grandes preocupaciones a lo largo del período fundacional, en esos primeros años de puesta en marcha de la FC, refirió a la profesionalización de la tarea científica en el Uruguay y su conexión con la formación. En los primeros tiempos de la FC varias veces surgió la necesidad de conocer los ámbitos de inserción extramuros de quienes se habían graduado, al menos de 1992 a 1994, y se generaron instancias de diálogo con asociaciones profesionales del país, como la Caja de Jubilaciones Profesionales, para respaldar a estas personas graduadas. Fue frecuente que se visualizara a la profesionalización como un cambio, una nueva forma de ver la actividad académica. Es decir, se planteó también a la profesionalización como la nueva regulación e identidad que tendrían las/os académicas/os formadas/os en esa Facultad. Esto eventualmente se veía reforzado por la aparente precariedad laboral que tenían hasta ese momento las y los docentes, pues existían cantidades de trabajadoras/es en situación de interinato, y por las nuevas condiciones que ofrecía el PEDECIBA de formación e inserción laboral complementaria, contribuyente a la profesionalización.

Acerca de la implantación de la profesión académica en la región, Brunner y Flisfisch (1983) también han dicho que ello implica tener en cuenta que este proceso se da sobre la base de un sistema tradicional, donde hay grupos académicos ya profesionalizados que son los que instauran las nuevas lógicas, lo que puede generar conflictos. Advertimos que estos hechos se dieron en el caso en estudio: hubo grupos que tenían más consolidada su inserción en la lógica académica internacional, con integrantes provenientes del exterior que traían un bagaje en este sentido o tenían alianzas con otros grupos académicos.

Desde sus inicios, en la FC se discutían cuáles debían ser las estructuras de organización y coordinación docente. En general, la nueva Facultad se aglutinó en Institutos y Centros: Instituto de Biología, Instituto de Física, Instituto de Geociencias, Instituto de Química, Centro de Matemática y Centro de Investigaciones Nucleares (Facultad de Ciencias, 1991).

Es sugestivo detenernos en las denominaciones que adquirieron las estructuras académicas de la FC. En el caso en estudio no se dio en ningún momento la organización en cátedras –en las que el poder en general está concentrado en una persona, la autoridad máxima disciplinar en esa materia- mientras que sí se dio la organización en institutos,

departamentos y secciones –estructuras más nuevas en las universidades, donde las responsabilidades y el poder se distribuyen entre varias personas, aunque también existe una lógica de agrupamiento jerárquico (Brunner y Flishfisch, 1983. Un proceso similar se dio en momentos equivalentes en universidades argentinas (Corbella y Llera, 2024).

Como es de esperar, otra de las barreras para llevar a cabo el proceso de profesionalización fueron las carencias presupuestarias. Para propiciar el desarrollo de la nueva institucionalidad, hacia 1992 se comenzaron a ejecutar fondos provenientes de un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para Ciencia y Tecnología –más o menos en consonancia con los préstamos concedidos por ésta y otras entidades a nivel regional (Aguar y cols., 2017). Dichos fondos permitieron construir un nuevo edificio para la FC y remodelar el edificio del IIBCE, crear un centro de documentación científica, generar instancias de cooperación internacional, financiar más de 200 proyectos de investigación y adquirir equipamiento para los laboratorios, pendientes desde la ex FHC (Sutz, 2013). Si bien se conoce que el financiamiento de organismos internacionales a las universidades públicas puede conllevar a ciertos conflictos, hasta donde sabemos no hay registro escrito en Uruguay de que esto haya generado posicionamientos firmes al respecto.

Discusión: escenarios y estilos institucionales en diálogo con algunos aportes teóricos

Hasta aquí hemos tratado de recopilar y analizar cuáles fueron algunas de las circunstancias, eventos y disputas que llevaron a la conformación de la primera Facultad de Ciencias Exactas y Naturales en el Uruguay, en un momento de reconstrucción social general e institucional ocurrido aproximadamente entre 1985 y 1995 de la mano de procesos de profesionalización e institucionalización de las disciplinas científicas. Intentamos adicionalmente no perder de vista, y remarcar en la mayor parte de los casos, aquellas condiciones que mostraban alguna característica de las formaciones que se querían cambiar y/o promover. Podríamos decir que puede tejerse una “novela institucional”, donde actuaron distintos estilos institucionales como mediadores entre dos condiciones sociohistóricas diversas, con distintos “actores”, propiciadores de estos cambios (Fernández, 2012).

Hemos definido de forma más o menos precisa dos situaciones, cuya diferencia objetivable principal son las dos Facultades que alojaron estas formaciones en el Uruguay: la FHC y la FC. En esos marcos, en las formas de conducción se identificaron dos maneras de actuar y proceder diferentes. A esto se suma que los momentos del país, en consonancia con la región, también tuvieron sus características particulares.

En cuanto al funcionamiento institucional, los años 80 se caracterizaron por la puesta en marcha posterior al retorno democrático, donde era fundamental que la FHC y la Udelar toda tuvieran una fuerte interacción con la vida política general. El órgano máximo de conducción de la FHC se caracterizó en esa época por su febril actividad. Entonces se apreció una rica narrativa argumentativa para discutir cuestiones políticas generales, del marco nacional, buscando reconstruir todo lo que estuviera al alcance de ser reconstruido.

En el segundo quinquenio del período analizado, el órgano máximo de decisión de la FC pasó a caracterizarse por un régimen de sesión más esporádico, con sesiones más breves que se daban en un lenguaje informal, donde ya no se discutían cuestiones políticas generales del país ni de la Universidad en el Consejo. Se abordaban aspectos más instrumentales o que tenían que ver específicamente con lo científico-tecnológico en sentido amplio. En definitiva, se discutió lo interno, lo propio, se le encomendaron muchas tareas al Decano y a los grupos docentes que integraban el Consejo y los Institutos, impregnando al período –en contraposición al momento anterior- de una lógica de coordinación más académica que política.

Se plantearon varias situaciones a lo largo de la década en las que se produjeron o expresaron polarizaciones entre actores institucionales con distintas opiniones acerca del devenir institucional. En orden cronológico, la primera de ellas fue la polarización previa a la formación del PEDECIBA, donde se visualizaron resistencias por parte de algunos colectivos -docentes- que se sintieron amenazados. Esa misma polarización se expresó posteriormente respecto

del proceso de reclutamiento impulsado por el Decano de la FHC que buscaba hacer punta en materia académica en la Facultad, mediante la captación de académicas y académicos que se habían formado durante la intervención. La segunda polarización se vio en el mismo momento de la escisión institucional, cuando se cuestionaba a integrantes de los órganos de decisión por tomar resoluciones que implicaban la organización de responsabilidades docentes y se interpretaban como una intromisión en la distribución interna de tareas de las unidades académicas.

Desde nuestro punto de vista, interpretamos las polarizaciones como un producto del cambio incremental que se fue dando hacia la profesionalización académica y transformaciones en la formación (Clark, 1984; Fontaine, 2015). En este camino, la alianza con las y los estudiantes resultó siempre fundamental, conformando una manera de concentrar el poder reconocida en estas instituciones (Brunner y Flishfisch, 1983).

Si se analiza como un proceso, en el período abordado la “rama Ciencias” en la FHC no ocupaba un rol protagónico y se empezó a gestar el cambio institucional a medida que un grupo fue logrando hacer permear sus ideas de forma incremental (Clark, 1984; Fontaine, 2015). Se produjo luego el cambio brusco, la separación institucional, cuando se dieron las tres condiciones que conformaron la “ventana de oportunidad”: el reconocimiento del problema, sus posibles soluciones y la voluntad política para solucionarlo. A partir de allí, en la FC se estableció una política “*top down*”, donde decidían los grupos que habían sido elegidos para concretar el cambio y tener el poder. Si bien hubo conflictos en ese sentido, fueron revertidos y esos sectores resultaron fortalecidos (Fontaine, 2015), eventualmente, a partir del reconocimiento de que las soluciones que se estaban planteando eran las mejores en ese marco (Acosta Silva, 2006). Se entiende entonces que había una gran capacidad de gobernar o “governabilidad”, que permitía responder a esas demandas internas (Acosta Silva, 2006).

Desde el punto de vista de la ES, puede interpretarse a la creación de la FC como una saga organizacional (Clark, 2008). Dicha saga se configuró sobre una base histórica y cultural de las organizaciones que fueron construyendo la identidad a partir de una base racional, la cual entendía que un cambio en cierto sentido debía darse, y también emocional, confiriendo mucha lealtad de sus miembros a la institución una vez que se dio el cambio. Esto permitió conceder el poder a los grupos dominantes más allá de ciertas reticencias iniciales. Se pueden reconocer en este sentido las dos etapas características de las sagas organizacionales: la iniciación, dada por un cambio incremental en el que se le confía el poder del proyecto a un abanderado del cambio, para que lo construya de acuerdo con esa identidad que se está gestando; y el cumplimiento, donde debería haber un proyecto curricular innovador.

Estas dos etapas pueden caracterizarse como dos estilos institucionales, dos modos de mediar entre las condiciones de cada momento –socioculturales, materiales, organizacionales y grupales- y lo desarrollado institucionalmente, que se repitieron ante distintas situaciones (Fernández, 2012). Esas formas particulares de reaccionar o gestionar las dificultades, de dar las discusiones, de interactuar entre diversos niveles institucionales aportaron entonces a forjar esos dos estilos, propios de cada momento. En particular, en la FHC acabó operando un estilo que, de algún modo, expulsó a las y los líderes de la “rama Ciencias”.

Más aún, puede interpretarse que actuaron entonces dos culturas institucionales, materializadas en distintas ideologías –que tenían por detrás concepciones universitarias y modalidades de formación de las científicas y los científicos-, modelos y condiciones materiales –bien características de las décadas en las que se inscribió el caso-. En la FC se terminó construyendo una identidad institucional que se comenzó a plasmar con claridad en el discurso oficial fomentado por el líder del cambio, su primer Decano. Se concibió así un proyecto prácticamente contrapuesto al de la FHC, materializado con la consolidación de la identidad institucional de la FC (Fernández, 2012). Esto coincide con estudios realizados en otros países, donde los procesos de consolidación de la identidad académica van de la mano de esa profesionalización, que en las últimas décadas se identifica como un incremento de la productividad científica, el cual conlleva a su vez a un mayor prestigio (Guzmán y Martínez, 2016).

En definitiva, estas dos lógicas, dos estilos, dos momentos frutos del proceso, dieron lugar a distintas relaciones y luchas de poder, siendo notorio cómo toda esta construcción es resultado de esas disputas de las que algunos grupos salen ganando, perdiendo o cediendo, también en el plano curricular o de formulación de planes de estudios (De Alba, 1995). Estos elementos pueden analizarse desde la teoría crítica de las Políticas Públicas, entendiendo

que los cambios por momentos son incrementales, se van dando paulatinamente, relacionados a los contextos históricos en los que intervienen sucesivamente bloqueos y climas que propician el cambio como resultado de las negociaciones (Clark, 1984; Acosta Silva, 2006; Fontaine, 2015). En el transcurso de este proceso hubo entonces ciertos grupos de poder que impulsaron estas transformaciones, que trabajaron en pos del PEDECIBA, de la separación institucional y que integraron espacios de toma de decisiones en la FC. Las acciones de estos grupos se materializaron en la coordinación política, el rol de reclutar y la facilitación del retorno de las científicas y los científicos.

Las polarizaciones marcadas anteriormente comparten a los grupos de poder que estaban al frente de cada una, como es de esperar que ocurra en este tipo de instituciones, de acuerdo a las elucidaciones que se hacen desde el análisis de las Políticas Públicas (Acosta Silva, 2006). Asimismo, tal como también es esperable según varios autores, el poder en general lo tuvieron líderes, guardianes de las disciplinas, que son aquellas personas que, dado que tienen reconocimiento académico, se convierten en quienes aceptan o rechazan el ingreso a la vida académica y la posibilidad de incidir en sus decisiones (Becher, 2001).

La idea de la resistencia a las ideas nuevas ha sido ampliamente estudiada en la ES y en su interfase con la Sociología de la Ciencia, y se han generado marcos conceptuales para analizarla (Merton, 1973; Mulkay, 1969; Barber, 1961, citados en Becher, 2001). En este caso lo tomamos como un analizador para dar cuenta de que implica que, si hay cambios, hay riesgo de que la comunidad cambie y que personas que no cumplen con los requisitos previos de ingreso pasen a formar parte de ella, actuando como una barrera de protección de las áreas académicas (Becher, 2001).

Como se ha identificado en otros aportes (Cabrera y Cordero, 2021), todos estos tópicos tienen su base también en conflictos de las disciplinas, considerándolas como uno de los elementos aglutinadores por excelencia en la esfera académica (Clark, 1986).

Comentario final

En este texto reconstruimos una historia de cambio institucional vivido en la Udelar de Uruguay entre fines de los años 80 y comienzos de los 90 del siglo XX, de la mano de procesos de restablecimiento social general ocurridos en el país en el retorno democrático luego de la última dictadura cívico-militar. Podríamos decir que hubo dos momentos institucionalmente caracterizados en los que se materializaron distintos estilos, logrados incrementalmente. Estos cambios conllevaron a cambios curriculares, a la creación de los primeros posgrados en Ciencias Exactas y Naturales en el Uruguay y a una escisión institucional que tuvo como producto la primera Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Tal proceso estuvo teñido por derroteros relacionados a la profesionalización e institucionalización de estas disciplinas, en un marco en el que se dieron polarizaciones entre sectores y grupos proclives a cierto ideal científico hegemónico y grupos que habían sobrevivido en el país a las condiciones instituidas por el período de intervención universitaria y no accedían a esos estándares.

Entendemos que este trabajo resulta un aporte para el análisis institucional en el Uruguay y para conocer un proceso de creación de una institución universitaria de formación en Ciencias Exactas y Naturales en América Latina. Más allá de su carácter local e histórico, consideramos que contribuye a comprender e interpretar algunos escenarios, dinámicas y disputas académicas que pueden tener validez en la ES en otras latitudes y en la actualidad.

Referencias bibliográficas

Acosta Silva, A. (coord.). (2006). *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México, 1990-2000*. Tomo I. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, División de Economía y Sociedad, Departamento de Políticas Públicas.

- Aguiar, D., Davyt, A., Nupia, C. (2017). Organizaciones internacionales y convergencia de política en ciencias, tecnología, innovación: el Banco Interamericano de Desarrollo en Argentina, Colombia y Uruguay (1979-2009). *Redes*, 24 (44): 15-49.
- Aldrighi, C. (1995). La Facultad en la Universidad democrática (1985-1995). En: París de Oddone B. (coord.). *Historia y memoria: medio siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. (pp. 147-187). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Baptista, B. (2016). *Políticas de innovación en Uruguay: pasado, presente y evidencias para pensar el futuro*. (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Barreiro, A. (1997). *La formación de recursos humanos para investigación en el Uruguay, a partir de la experiencia del PEDECIBA*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Brovetto, J. (1994). *Formar para lo desconocido: Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción*. Serie "Documentos de trabajo". 5. Universidad de la República.
- Brunner, J. J., Flisfisch, Á. (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. FLACSO.
- Buchbinder, P. (2010). Los sistemas universitarios de Argentina y Brasil: una perspectiva histórica y comparada de su evolución desde mediados del siglo XX. En: Buchbinder, P., Bonavena, P. A., Califa, J. S., Millán, M., Vega, N., Yuszczuk, E. (comps.). *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)*. (pp. 9-30). Final Abierto.
- Cabrera, C. (2019). *Cambios curriculares en la Universidad: una reconstrucción crítica del caso de la formación de grado en Biología y Física en el Uruguay (1985-1995)* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cabrera, C., Cordero, S. (2021). La trama del cambio curricular en las universidades: Una reconstrucción de la Biología y la Física en el Uruguay de fin de siglo XX. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (84): 1-26.
- Chiancone, A. (2020). *La creación de la Facultad de Ciencias. Un hito en la ciencia uruguaya*. Academia Nacional de Ciencias.
- Chiroleu, A. (2006). Políticas de Educación Superior en Argentina y Brasil: de los 90 y sus continuidades. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 2(3): 563-590.
- Clark, B. (1984). *Perspectives on higher education. Eight disciplinary and comparative views*. University of California Press.
- Clark, B. (1986). *The higher education system*. University of California Press.
- Clark, B. (2008). *On higher education, selected writings (1956-2006)*. The John Hopkins University Press.
- Corbella, V. I., Llera, D. S. (2024). La organización departamental en la Universidad Nacional del Sur. Una explicación a partir de su fundación. *Revista RAES*, XVI (28), 29-44
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores.
- Facultad de Ciencias. (1991). *Anuario de la Facultad*. Dirac Ediciones.
- Fernández, L. (2012). El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje. *Praxis educativa*, 2(2): 9-22.

Fontaine, G. (2015). *El análisis de las políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos. FLACSO Ecuador.

García Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En: Mollis, M. (comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, (pp. 17-37), Clacso.

Guzmán, C, Martínez, M. (2016). Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena. *Estudios Pedagógicos*, 42(3): 191-206.

Kerr, C. (1963). *The uses of the University*. Harvard University Press.

Landinelli, J. (1989). La Universidad como problema político (1968-1973). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 3: 73-86.

Landinelli, J. (ed.) (1991). *Universidad: los desafíos de la modernización*. Universidad de la República.

Martínez, E., Chiancone, A. (2017). La institucionalización de la Profesión Académica en Uruguay: tensiones y desafíos. *Revista RAES*, (15): 54-76.

Martínez, E., Chiancone, A. (2021). La construcción del campo de investigación sobre educación superior en Uruguay: desafíos políticos e investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1): 235-261.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Inc. Publishers.

Oddone, J., París, B. (2009). *Historia de la Universidad de la República. Tomo 1: La Universidad Vieja*. Universidad de la República. Departamento de Publicaciones.

Sutz, J. (2013). *Ciencia y tecnología. Colección Nuestro Tiempo. Libro de los Bicentenarios*. No. 10. IMPO.

Universidad de la República, Dirección General de Secretaría. (1986). *Política de Ciencia y Tecnología*. Distribuido 168/86.

Universidad de la República. (1993). *Nota de cuatro decanos al Rector de la Udelar*. Presentada al Consejo Directivo Central el 30 de agosto de 1993.

Wschebor, M. (1997). *Facultad de Ciencias: Los primeros siete años*. DIRAC ediciones.

Fecha de recepción: 8-7-2024

Fecha de aceptación: 18-10-2024

Una educación universitaria inclusiva: ¿mito o realidad?

Inclusive University Education: Myth or Reality?

Por Marta MARAVER GONZÁLEZ¹ e Inmaculada GÓMEZ-HURTADO ²

Maraver González, M. y Gómez-Hurtado, I. (2024). Una educación universitaria inclusiva: ¿mito o realidad? *Revista RAES*, XVI(29), pp. 77-103.

Resumen

Este artículo de investigación teórica analiza el estado actual que presenta la inclusión educativa en el ámbito de la educación superior, centrándose específicamente en el panorama en España, haciendo un recorrido por los antecedentes. Se han analizado el tipo de barreras a las que se enfrenta el alumnado con necesidades educativas especiales, las prácticas más efectivas para atender a la diversidad en la educación superior, los retos que debe superar la educación inclusiva para lograr un grado óptimo de eficacia en la universidad y si los esfuerzos que se están realizando para alcanzar la inclusión educativa en el ámbito universitario están en consonancia con las necesidades educativas de su alumnado, según los parámetros de los propios estudiantes. El análisis y discusión muestra que se ha destacado positivamente el uso de metodologías activas y recursos didácticos inclusivos, así como la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje como elemento esencial en la búsqueda de una educación inclusiva y que existe un desconocimiento generalizado en referencia a las percepciones que el alumnado universitario con necesidades educativas tiene acerca de su propia inclusión, así como de la efectividad, o el tipo, de las medidas que se están poniendo en funcionamiento. En consecuencia, se subraya la necesidad de llevar a cabo más estudios que involucren activamente a este colectivo en los procesos de investigación.

Palabras Clave Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)/ diversidad, inclusión/ universidad/ barreras-retos/ educación/ metodologías activas/ recursos inclusivos.

Abstract

This theoretical research article analyzes the current state of educational inclusion in the field of higher education, focusing specifically on the situation in Spain, and reviewing the background. The type of barriers faced by students with special educational needs, the most effective practices to respond to diversity in higher education, the challenges that inclusive education must overcome to achieve an optimal degree of effectiveness in the university, and whether the efforts being made to achieve educational inclusion in the university environment are in line with the educational needs of its students, according to the parameters of the students themselves, have been analyzed. The analysis and discussion shows that the use of active methodologies and inclusive didactic resources, as well as the implementation of Universal Design for Learning as an essential element in the search for inclusive education has been positively highlighted and that there is a general lack of knowledge regarding the perceptions that university students with educational needs have about their own inclusion, as well as the effectiveness, or the type,

¹ Universidad de Huelva, España / marta.maraver811@alu.uhu.es / <https://orcid.org/0009-0007-6225-9236>

² Universidad de Huelva, España / inmaculada.gomez@dedu.uhu.es / <https://orcid.org/0000-0002-0843-5784>

of the measures that are being implemented. Consequently, the need to carry out more studies that actively involve this group in the research process is emphasized.

Key words Universal Design for Learning (UDL)/ diversity/ inclusion/ university/ barriers/challenges/ education/ active methodologies/ inclusive resources.

1. Introducción

La inclusión educativa es una forma de entender la educación desde la cual se defiende el acceso de toda la comunidad educativa a los entornos y programas de estudio. La aplicación de este principio de inclusión en las aulas se ve afectado por un alto número de variables, entre las que destacan el contexto jurisdiccional y el conocimiento que el profesorado tiene de este, así como otros aspectos que guardan relación con el profesorado: edad, sexo, percepción de auto-eficiencia, entre otros (Kefallinou et al., 2020; Wray et al., 2022).

Otros artículos dedicados a estudiar la inclusión específicamente en la educación superior se enfocan en la práctica docente, o le otorga gran importancia a la participación del estudiante como indicador de educación inclusiva, por encima de la propia respuesta a las necesidades de los grupos en situación vulnerable, el acceso o las adaptaciones (Cerezo, 2023; Partal et al., 2023).

No obstante, como expresó Julien (2024), aún existen algunas lagunas en referencia a la percepción que el alumnado con necesidades educativas especiales tiene acerca de su propios retos y experiencias. Julien considera que, para las instituciones y los agentes implicados en la educación, estar en conocimiento de estos aspectos es imprescindible para poder dar una respuesta adecuada que favorezca el aprendizaje.

En la mayoría de los casos, las investigaciones que trabajan para conocer las opiniones del alumnado con necesidades, emplean un enfoque pasivo, no participativo ni orientado al cambio. En este sentido, solo uno de ellos ofreció oportunidades reales de contribuir de forma abierta y productiva a los estudiantes que formaron parte del proceso (Dall'Asen & San-Martín-Ulloa, 2023).

Así pues, este documento pretende comprobar si los esfuerzos que se están llevando a cabo para alcanzar la inclusión educativa en el ámbito universitario están en consonancia con las necesidades educativas de su alumnado, según los parámetros de los propios estudiantes.

Con este fin, se lleva a cabo un recorrido por las investigaciones más relevantes de la educación inclusiva y su desarrollo en el ámbito universitario. Seguidamente, se toman en consideración aspectos referentes a la inclusión en sí misma, así como los factores que posibilitan o impiden su implementación en las aulas, al tiempo que se revisan y clasifican algunas herramientas en función de su capacidad para fomentar la inclusión educativa, centrándose específicamente en el panorama en España. Entre ellas, destacan el Diseño Universal para el Aprendizaje, las metodologías activas y los recursos didácticos que favorecen la accesibilidad.

Finalmente, se da paso a una discusión acerca de las conclusiones obtenidas a lo largo del proceso.

2. Marco teórico

2.1 Contextualización: la Educación como un derecho

La educación es una de las piezas imprescindibles que mantienen en marcha la compleja maquinaria que es nuestra sociedad actual. Por ello, se ha llegado a considerar el acceso a la educación como un derecho y una obligación de todas las personas, como ya estableció en 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta institución identificó como la principal función de la educación el pleno desarrollo de la personalidad humana, con una actitud de respeto y tolerancia hacia todas las personas, sin hacer distinción entre adultos y niños (Asamblea General de la ONU, 1948; Cisternas, 2010). A pesar de la importancia que se le otorgó entonces, la educación ha debido pasar por un largo proceso de transformación para alcanzar el estado en el que se encuentra a día de hoy.

Tabla 1. Antecedentes y orígenes de la Educación Inclusiva.

Año	Acontecimiento	Institución o autoridad
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos.	Asamblea General ONU
1959	Dinamarca incluye la “normalización” en su normativa.	Bank-Mikkelsen
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Reconoce el derecho de todos a la educación.	ONU
1969	Se redefine la “normalización”. Se introduce la accesibilidad.	Nirje
1978	El Informe Warnock introduce la integración.	Reino Unido
1990	Según la Conferencia Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos, se deben atender las necesidades de todos.	UNESCO
1994	Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales. Se introduce la educación inclusiva.	UNESCO
1997	Declaración de Hamburgo sobre el Aprendizaje de las Personas Adultas.	UNESCO
2007	Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos: derecho, equidad, relevancia y pertinencia.	UNESCO
2015	Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: educación de calidad.	ONU
2017	Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación.	UNESCO

Fuente: Asamblea General de la ONU, 1948; Jurado, 2009; Cisternas, 2010; Duk y Murillo, 2018; Blanco y Duk, 2019; Sanahuja, 2019; Valdivieso et al., 2022; Rapp y Corral-Granados, 2024.

Primeramente, es necesario diferenciar algunos de los términos referidos en la Tabla 1. En primer lugar, mientras que la normalización inició como una forma de ofrecer una vida cercana a la ordinaria a personas con discapacidad intelectual, más adelante empezó a estar relacionada con la necesidad de facilitar a estas personas la comprensión de espacios y normas sociales. Por otra parte, es necesario dedicar un momento a definir y diferenciar la integración y la inclusión (ver Tabla 2), que si bien pueden parecer cercanas, cada una representa una visión completamente diferente (Jurado, 2009).

Tabla 2. Integración VS Inclusión

Integración		Inclusión
Dar respuesta al alumnado con dificultades y/o discapacidad.	Objetivo	Creación de entornos educativos capaces de ofrecer una educación de calidad para todos y todas, sin hacer distinciones.
Está enfocada en las personas con discapacidad y los grupos marginales.	Destinatarios	Supone la inserción total de toda la comunidad.
Los cambios que producen son reducidos.	Grado de transformación	El tipo de cambio que exige sacude las raíces del sistema educativo y social.
Camufla las limitaciones para evitar que sean consideradas como “impedimentos” a la integración.	Limitaciones	Respeto las limitaciones como parte integral del individuo.
“Integrador” implica que busca la funcionalidad para las personas con discapacidad.	“Integrador” VS “Inclusivo”	“Inclusivo” implica que busca la funcionalidad para todo el mundo, independientemente de sus necesidades.
Recae en el alumnado con discapacidad, que debe ser capaz de adaptarse.	Responsabilidad	Recae en la comunidad y su obligación de crear un sistema funcional e inclusivo.
Hacer referencia a aquellas diferencias que nos separan.	Diversidad	Se entiende como la riqueza (cultural, social...) que da valor a un grupo.
Tiende a caer en generalizaciones y estereotipos.	Individualidad	Se valora la individualidad de cada persona.
Busca que las personas excluidas comprendan y sigan “la norma”.	“Normalidad”	Considera que todos somos distintos y que no hay nadie “normal”.
Considera que beneficia más a las personas con discapacidad.	Beneficio	Beneficia a todos y a todas.
La presencia de las personas con discapacidad en los entornos ordinarios se considera un indicador suficiente.	Indicadores	La presencia por sí misma no es un indicador suficiente, se debe buscar la participación y el éxito de todo el alumnado.
Se centra en dar respuesta a las necesidades.	Enfoque	Se centra en ofrecer una accesibilidad universal.

Fuente: Ainscow et al., 2006; Jurado, 2009; Thomazet, 2009; Hausstätter y Jahnuainen, 2014; Castillo y Garro, 2015; Corbet & Slee; 2016; Hall, 2018

En resumen, la inclusión busca ofrecer igualdad de oportunidades, favoreciendo la equidad con un diseño abierto, en el que cada individuo recibe lo que necesita para equilibrar la balanza.

Con estos conceptos en mente, se puede observar cómo, según queda reflejado en la Tabla 1, la tendencia a nivel internacional ha sido potenciar el enfoque inclusivo como un derecho universal, con el fin de ofrecer una educación de calidad en la que se abogue por la equidad, la participación y el desarrollo integral de todas las personas a lo largo de toda su vida (Torres, 2006; Cisterna, 2010; Ainscow et al., 2013; Corbett y Slee, 2016; Torres et al., 2023; Rapp y Corral-Granadas, 2024).

Más concretamente, en relación a la inclusión, ha sido necesario dar muchos pasos para fomentar la atención a la diversidad y, como señala Torres, “*abrir el lente estrecho con que suele mirarse el “derecho a la educación”* (2006, p.1-2), que habitualmente se inclina a relacionarse únicamente, o mayoritariamente, con las primeras etapas del sistema educativo, dejando en un segundo plano la educación superior. La investigación en educación inclusiva ha ido creciendo y evolucionando, también en diferentes líneas de investigación que incluyen la inclusión en la universidad (Lorenzo-Lledó et al., 2024).

Si bien hay datos que reflejan unos niveles más reducidos de exclusión en la etapa universitaria con respecto a otras, también se ha determinado que hay barreras que impiden o dificultan el acceso de personas que presentan ciertas discapacidades. Estas limitaciones consisten, mayoritariamente, en la falta de disposición de las instituciones a la hora de atender las necesidades educativas asociadas a dichas discapacidades (Torres et al., 2023, como se citó en Viñas et al., 2023), siendo el profesorado también un agente importante para la inclusión en la universidad (Lopatina et al., 2024).

2.2 La Inclusión Educativa

Una preocupación importante de la mayoría de los países del mundo es construir un sistema educativo que responda a la diversidad de todas las personas (Ainscow, 2021). La UNESCO (2021) remarca que el objetivo de la inclusión es reformar los sistemas educativos considerando que todas las escuelas ordinarias puedan adquirir la capacidad de educar a todo el estudiantado de sus comunidades locales.

No se debe caer en el error de pensar que el alumnado con discapacidad es el único que se beneficia de la educación inclusiva, o que su condición le convierte automáticamente en alumnado con necesidades, pues, y aunque puede existir una relación entre ambos factores, ambos grupos son independientes (Julien, 2024). La educación inclusiva va más allá de una atención al alumnado más vulnerable: es una forma de entender la educación considerando la diferencia como un valor y priorizando la preocupación por dar respuesta a las características individuales de todo el alumnado.

La Declaración de Salamanca y su Marco de Acción instauran las bases de la educación inclusiva y defienden los principios que aún hoy se pretenden conseguir con la misma. La inclusión debe centrarse especialmente en estos conceptos: la amplia diversidad de necesidades de niños y niñas, la diferencia como valor, las escuelas se deben adaptar, las personas con discapacidad deben estar en las escuelas, la participación comunitaria como aspecto principal, una pedagogía centrada en el alumno, la flexibilidad del currículum, los recursos y apoyos necesarios, la defensa por los derechos humanos... consiguiendo a través de la inclusión la creación de una sociedad y la eficacia y eficiencia del sistema educativo.

Figura 1. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en España.

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

Aquel que puede presentar, en un período de su escolarización o a lo largo de la misma, una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar NEE, dificultades de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, o precisar de acciones de carácter compensatorio.

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

“Aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo”. (p.42. Artículo 73. Ámbito)

Fuente: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

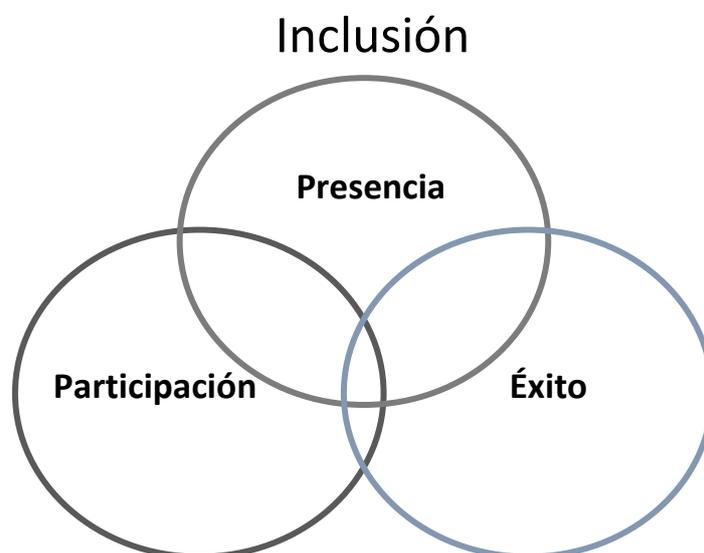
La Figura 1 recoge el alumnado con necesidades que es reconocido en España según la ley. En ella se puede apreciar cómo, si bien la presencia de una discapacidad no implica directamente la existencia de NEE, del mismo modo que existe alumnado con necesidades educativas que no presenta ningún grado de discapacidad, en la mayoría de los casos la discapacidad sí que desencadenará la necesidad de proveer ciertas adaptaciones para que la inclusión sea una realidad en las aulas.

Aunque se defiende un concepto de inclusión preocupado por todos los educandos, el interés por la inclusión de estudiantes con discapacidad sigue siendo un aspecto esencial para las políticas internacionales. Así lo recalca la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), al declarar:

garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad. (p.3)

A día de hoy, la educación inclusiva no es un considerada un hecho, sino un proceso que implica a toda la comunidad educativa, valora y reconoce las características personales de los individuos y ofrece al alumnado una educación de calidad en el aula ordinaria, abogando por los principios de equidad y accesibilidad (Ainscow, 2020; Vargas-Castro et al., 2024; de la Claridad & Pino, 2024; Brioso & Sánchez, 2024). Es relevante destacar el hecho de que, para que se produzca la inclusión, el proceso de enseñanza aprendizaje se debe llevar a cabo en el mismo espacio, es decir, se debe asegurar la presencia de todo el alumnado, como señalan Ainscow et al., (2006), más allá de la presencia física. Solo se puede hablar de inclusión cuando, además, se busca la participación y el éxito de todo el alumnado:

Figura 2. Inclusión.



Fuente: elaboración propia a partir de Ainscow (2006).

La participación hace referencia a la necesidad de ofrecer experiencias de calidad, así como oportunidades para formar parte del grupo y compartir las perspectivas personales, a todos los estudiantes; mientras, el éxito se refiere a la importancia de favorecer el entorno para posibilitar que el alumnado en su totalidad pueda avanzar en la consecución de sus objetivos, superando las etapas y los retos que se le planteen.

La UNESCO (2021) remarca que el objetivo de la inclusión es reformar los sistemas educativos, lo cual implica y necesita que todas las escuelas ordinarias puedan adquirir la capacidad de educar a todos los niños y niñas de sus comunidades locales

En definitiva, la inclusión, ya sea educativa o llevada a otros ámbitos sociales, ha sido reconocida como una forma efectiva de luchar contra la exclusión.

2.2.1 Barreras que impiden o dificultan la Inclusión

No se puede negar el hecho de que, incluso a día de hoy, se siguen enfrentando una serie de barreras que dificultan la implementación de la inclusión. Entre las más relevantes, se encuentran la falta de formación del profesorado, seguida por la carencia de accesibilidad física y de recursos accesibles (Ainscow & Echeita, 2011; Brioso & Sánchez, 2024).

No debe pasar desapercibido el hecho de que la diversidad en sí misma no se encuentra entre las barreras mencionadas, ya que, la variedad en el aula, lejos de ser una dificultad, debe ser entendida como riqueza, y como un recurso didáctico en sí mismo (León & Crisol, 2024).

Por otro lado, numerosos estudios han demostrado a lo largo de los años el impacto que tienen las competencias sociales y emocionales del alumnado en su desempeño académico, las cuales, a su vez, se ven afectadas por las políticas educativas y la presencia o ausencia de barreras. Estas pueden afectar negativamente al sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, y por tanto, a su grado de inclusión (Llorent et al., 2024).

El VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español (Viñas et al., 2023) lleva a cabo un estudio para determinar las barreras que destacan a nivel universitario, las cuales pueden verse recogidas en la Tabla 3. Aún así, la mayor dificultad existente para construir una universidad inclusiva está estrechamente ligada a la idea de relacionar la inclusión educativa y social con la atención al alumnado con discapacidad. Por ello, la mayoría de los estudios que hablan de inclusión en la universidad se refieren a la inclusión de las personas con discapacidad, o más bien a la integración de las mismas en la institución (Moriña et al., 2015; Matos et al., 2020).

Tabla 3. Barreras Educativas en la Educación Superior

1º	Barreras arquitectónicas	Principalmente debido a la falta de edificios accesibles (sin ascensores, rampas o con tarimas o puertas excesivamente estrechas).
2º	Falta de adaptaciones	En los exámenes y/o en los materiales educativos que emplea el profesorado para impartir su docencia.
3º	Relaciones con el profesorado	Deficientes debido a la falta de sensibilización.
4º	Otros aspectos	Problemas administrativos relativos a los trámites que se deben realizar en las instituciones, problemas en la relación con otro alumnado o con el personal no docente, entre otros.

Fuente: Viñas et. Al. (2023)

2.2.2 Medidas de atención a la diversidad: su papel en la educación inclusiva

En el ámbito escolar, estas barreras se ven abordadas mediante las medidas generales y específicas de atención a la diversidad, recogidas en la Tabla 4. Estas medidas permiten al personal docente realizar cambios que favorezcan la inclusión, y que pueden (y deben) llevarse a cabo a nivel de aula siempre que sea posible, ya que, en la mayoría de los casos, supondrán una mejora de la calidad educativa de todo el grupo. La importancia de recurrir a estas medidas queda reflejada en la LOMLOE (2020), que señala que se deben realizar acciones que aseguren la presencia, participación o aprendizaje de los grupos sociales que se encuentren en riesgo de inclusión, para que puedan acceder a una educación inclusiva. Nótese que, aunque su discurso se parece al presentado por Ainscow y Echeita, no se hace referencia explícita a la búsqueda del “éxito del aprendizaje”, aunque este puede estar implícito (Ainscow & Echeita, 2011; León & Crisol, 2024).

Tabla 4. Medidas Generales y Específicas de Atención a la Diversidad

	Generales	Específicas
Destinatario	Todo el alumnado	Alumnado con NEAE
Tipo de recursos	Recursos personales y materiales generales	Recursos personales y materiales específicos
Ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor. - Desdoblamientos de grupos en las áreas de carácter instrumental. - Agrupamientos flexibles - Acción tutorial - Metodologías activas 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones de Acceso: estas pueden ir desde la adaptación de material hasta la implementación de un Sistema Aumentativo y/o Alternativo de Comunicación, o SAAC. - Adaptaciones Curriculares Significativas- - Programas Específicos: que desarrollan áreas implicadas en el aprendizaje. - Adaptaciones Curriculares Individualizadas.

Fuente: Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad; Órdenes de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

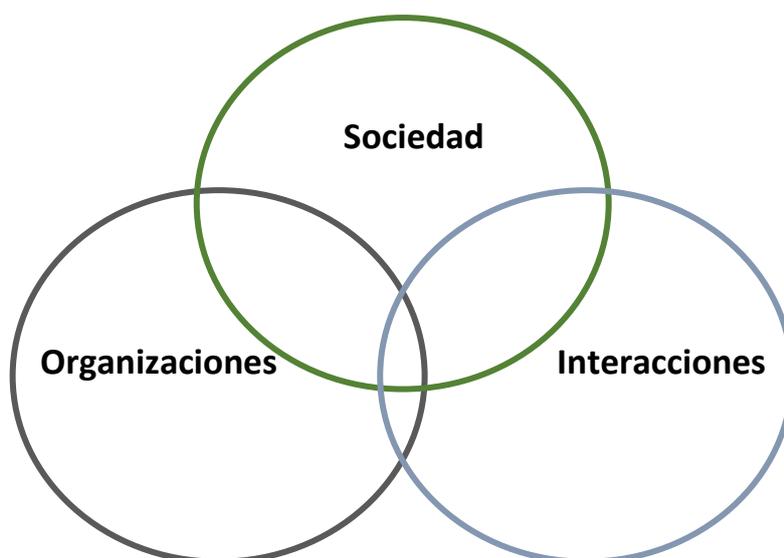
Las medidas mencionadas anteriormente son efectivas para hacer frente a los retos que supone la búsqueda de la inclusión en las aulas de educación infantil, primaria, e incluso en la educación secundaria obligatoria. Sin embargo, una vez que este alumnado llega a la universidad, se encuentra con una situación completamente diferente, ya que estas medidas citadas en la Tabla 4 no forman parte del panorama legislativo en la educación superior, por lo que cabe preguntarse, ¿de qué forma se está llevando a cabo la atención a la diversidad en esa etapa?

2.3 La Universidad Inclusiva: ¿Mito o Realidad?

La inclusión es un concepto complejo en el que interactúan diferentes entidades, personas y entornos. Como se muestra en la Figura 3, Qvortrup y Qvortrup (2018) diferencian tres dimensiones que deben considerarse a la hora de abordar la inclusión, por su capacidad de actuar de diferentes formas con cada una de ellas. La primera, la sociedad, hace referencia a las actividades sociales (participación en el mercado laboral o en actividades deportivas; visitas a lugares artísticos, como el teatro; la política...), que en el aula puede reflejarse como subsistemas sociales. Estos sistemas se desarrollarán de una u otra manera en según el funcionamiento de la sociedad, siendo un reflejo de la misma, y facilitando la creación de organizaciones (participar en el nivel organizativo implica ser socio o miembro de un cierto grupo, ya sea laboral, relativo al ocio...) e interacciones (participación menos formal en grupos menos definidos, como puede ser una comunidad). Ambos (intenciones y organizaciones) pueden ser un motor a

través del cual dar a conocer las necesidades y preocupaciones de los individuos, de forma que la sociedad pueda interceder sobre ellas (Qvortrup y Qvortrup, 2018; Rapp y Corral-Granados, 2024).

Figura 3. Comunidades en relación a la inclusión educativa.



Fuente: elaboración propia a partir de Oyortrup y Oyortrup (2018)

Teniendo esto en cuenta, se puede comprender cómo la sociedad puede dar respuesta a las necesidades de distintos grupos a través de la legislación, pues esta permite asegurar los derechos básicos de las personas. Sin embargo, en estos casos, nos encontramos ante un acto que aboga por la integración, sin llegar a alcanzar la inclusión, pues su aplicación no supone un cambio profundo en el entendimiento de la estructura educativa y social de la enseñanza superior (Rapp y Corral-Granados, 2024).

A continuación, se va a llevar a cabo un breve análisis acerca de cómo se ha respondido a la diversidad desde la perspectiva legislativa en España.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) incorpora los principios de igualdad de oportunidades, y declara, que se debe prestar especial atención a las personas que presenten algún tipo de discapacidad, para garantizar su acceso y participación, de nuevo, sin hacer mención al éxito. En esa misma línea se mueven la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social (2013) y el Estatuto del Estudiante Universitario, RD 1.791/2010 o. En este sentido, se entiende que la normativa que ha estado vigente durante más de una década ha dejado de lado los aspectos referentes, no solo al éxito, sino también a la permanencia del alumnado con discapacidad o necesidades educativas especiales, lo que justifica el alto índice de abandono de estudios superiores de este colectivo (Ainscow & Echeita, 2011; Sánchez-Gelabert & Elias, 2017; Aguilar et al., 2019).

En la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), se toman en consideración las personas con discapacidad, determinando que todas las instituciones deben garantizar el acceso, no sólo en términos de reserva de plazas, que constituyen el 5% en todos los ámbitos, sino en también en referencia a: entornos, planes de estudio, actividades, programas de movilidad, etc.

Además, a diferencia de la LOMLOU, otorga relevancia a la permanencia del alumnado con discapacidad en el sistema, más allá del propio acceso. Sin embargo, las medidas que se establecen son de carácter económico en su mayoría, principalmente becas, ayudas, y equidad en el acceso a programas de formación y movilidad. Adicionalmente, se declara la necesidad de contar con un servicio de atención a la diversidad, así como de asegurar la no discriminación por razones de género; origen étnico, racial; religión, convicción, edad, nacionalidad, discapacidad, entre otros. A pesar de que esta ley es explícita al declarar tolerancia cero ante la discriminación, no entra en detalles acerca del día a día en las aulas, cómo mejorar la práctica docente para alcanzar ese objetivo, o respecto al tipo de medidas de atención a la diversidad que pueda ser empleadas para asegurar ese acceso y permanencia en la educación.

En consecuencia, parece quedarse corta en su afán por buscar la inclusión en el ámbito universitario. Por poner un ejemplo, en un estudio comparativo de experiencias de vida entre alumnado universitario con Síndrome de Asperger entre España y el Reino Unido se concluyó que, en ambos casos, el alumnado se preocupaba principalmente por las interacciones sociales, sus intereses, el ambiente y los mecanismos de apoyo. Cabe señalar que ninguno de estos aspectos se ha considerado a la hora de regular los apoyos en la educación superior en España (Casement et al. 2016). Por ello, a pesar de que estas medidas (reserva de plazas, concesión de ayudas económicas...) efectivamente son de ayuda para favorecer el acceso y la permanencia del alumnado con discapacidad a los estudios universitarios, no responden directamente a muchas de las preocupaciones del alumnado con necesidades de la educación superior.

Con todo, surge una nueva pregunta, ¿existe la universidad inclusiva?

Según los datos del VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español, solo en el curso 2021-2022, las universidades españolas contaron con un total de 22.000 estudiantes con discapacidad matriculados, de los cuales algo más de la mitad asistía a las aulas de forma presencial, mientras que el resto escogía la opción de la educación a distancia. Teniendo en cuenta la población total, esta cifra refleja que un 2% del alumnado universitario presenta, al menos, una discapacidad reconocida (Viñas et al., 2023).

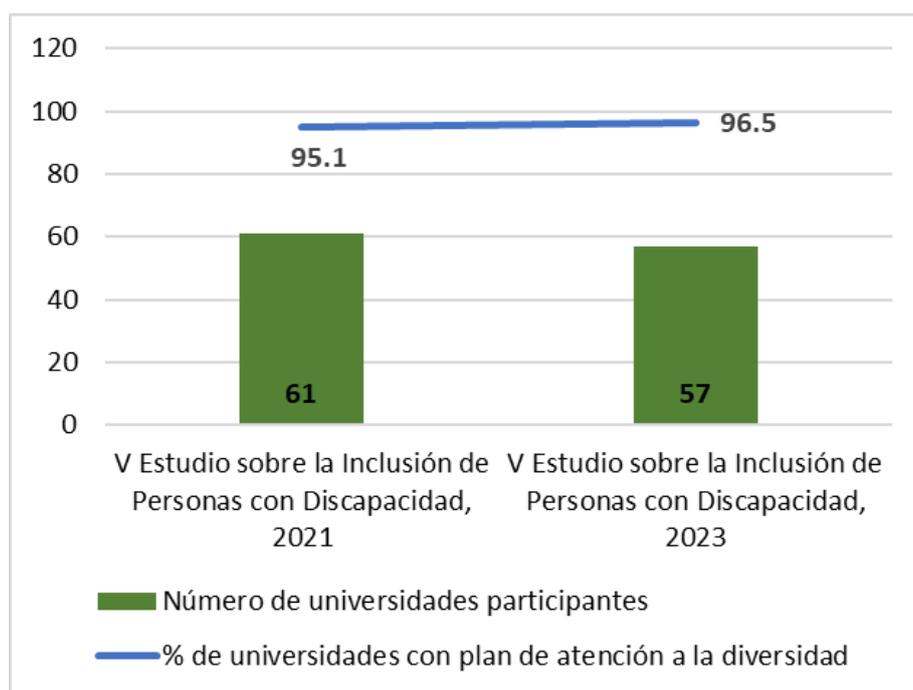
Considerando que hace unos años, sólo alrededor el 0,5% del alumnado universitario en España presentaba discapacidad, se puede ver que ha habido un incremento de la población con discapacidad que alcanza la enseñanza superior en el país (Ocampo, 2018).

Sin embargo, el enfoque que se quiere destacar va más allá de que un estudiante con discapacidad debe tener una adecuada accesibilidad a todo el conocimiento y todos los contextos universitarios; lo que debemos entender al fin es que la inclusión va más allá de la educación especial. La escuela debe ser un motor de cambio social y de actitudes, basada en la igualdad y la democracia, donde la diversidad es un valor que nos permite concebir que todos tienen derecho a la educación y pueden ser partícipes de la misma (Ainscow et al., 2006). Por tanto, en el ámbito universitario, la inclusión debe ser, con más razón, un factor clave para el cambio social y de actitudes, buscando la igualdad y la equidad, considerando las diferencias como un valor intrínseco de la persona que nos hace tener una mirada distinta de la educación, centrada en la respuesta a la diversidad en el aula universitaria. Hablar de educación inclusiva es hablar de una educación de todos y todas. Una educación que no deja a nadie atrás, que considera las diferencias humanas como una riqueza inherente al ser humano; una educación holística que se centra en la persona y le da opciones para responder a sus características y demandas (Elizondo, 2020).

Del mismo modo que el estado responde a las demandas de la sociedad, una institución educativa debe recurrir a la creación su propia documentación y regulación que permita recoger los protocolos y medidas que aseguran la inclusión de su comunidad, pues la puesta en marcha de prácticas inclusivas requiere contar con un respaldo estructurado y coherente al que todos los miembros de la comunidad puedan recurrir (Valdés y Fardella, 2022; Rapp y Corral-Granados, 2024).

Siendo conocedoras de las dificultades que limitan el aprendizaje, la mayoría de las universidades han establecido planes de atención a la diversidad, que establezcan los protocolos por los cuales la comunidad educativa puede trabajar para reducir o eliminar estas barreras. Específicamente, como se muestra en la Figura 4, de una muestra de 61 universidades que participaron en el V Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad, el 95.1% contaba con este plan, mientras que en el VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad esta cifra sube al 96.5 %, con una muestra ligeramente menor, que contó con 57 universidades participando (Viñas & Andrés, 2021; Viñas et al., 2023).

Figura 4. Índice de Planes de Atención a la Diversidad en la Universidad.



Fuente: elaboración propia a partir de Viñas & Andrés (2021) y Viñas et al., (2023).

Aunque las cifras pueden ser consideradas realmente positivas, también señalan que actualmente se pueden encontrar universidades que no cuentan con un Plan de Atención a la Diversidad propio, y que, por tanto, no puede asegurarse que la educación que ofrece se esté basando completamente en los principios de igualdad, equidad y acceso. Una de las que pertenecen a este grupo es la Universidad de Huelva, la cual, a pesar de contar con una Oficina de Atención a la Diversidad que se encarga de atender al alumnado en riesgo de exclusión, así como a aquel que presenta necesidades educativas especiales, hasta la fecha no tiene un plan propiamente dicho. Sin embargo, cabe destacar que el 27 de junio de 2023 se aprobó una declaración de intenciones para la adopción de medidas de acción positiva y de igualdad para los miembros de la Universidad de Huelva con Discapacidad, que, se espera, sea un paso en la dirección adecuada para fomentar la creación de un plan en el futuro.

2.4 Prácticas Inclusivas

De entre los factores que más pueden afectar al grado de inclusión educativa, la práctica docente es de los que más destacan, por su capacidad de influir en el alumnado. Está sujeta a la percepción del profesorado acerca de su propia autosuficiencia con respecto a la inclusión, así como a su actitud hacia la educación inclusiva en sí misma (Wray et al., 2022).

Figura 5. Factor importante en el desarrollo de la educación inclusiva en la universidad.



Fuente: elaboración propia a partir de Wray et al., (2022).

Un hecho que puede pasar fácilmente desapercibido es que, habitualmente, los impedimentos que dificultan el aprendizaje del estudiantado con y sin necesidades no difieren excesivamente. De la misma manera, las prácticas que benefician a uno de los grupos, pueden también favorecer al otro, así como al conjunto de estudiantes que no pertenecen a ninguno de los anteriores y no necesitan de una atención especializada. En otras palabras, la universidad debe entender sus prácticas inclusivas como una forma de emplear la heterogeneidad de las aulas a su favor, en lugar de algo contra lo que tienen que luchar (Moriña et al., 2013; Paz-Mandonado & Silva-Peña, 2021).

Si bien es cierto que la formación respecto a las prácticas inclusivas es imprescindible para que el profesorado universitario pueda hacer frente a las necesidades fruto de la variedad de las aulas, y que por tanto la organización de estos cursos debería ser una obligación de las instituciones, esta no es la única estrategia al alcance de los docentes (López, 2021; Paz-Maldonado et al., 2022). Más allá de asesorar al alumnado con necesidades educativas, los servicios de atención a la diversidad cumplen la función de asesorar al profesorado a la hora de adaptar su labor docente a las características de su alumnado.

Aunque cada caso es único, y requiere atención individualizada, hay algunas constantes que se repiten en la mayoría del alumnado. Principalmente les preocupa la falta de organización o predictibilidad en las clases o los trámites administrativos, y la rigidez de los procesos y la falta de flexibilidad en las tareas, exámenes o presentaciones (Moriña & Carballo, 2020).

Siendo las dificultades principales las mismas para la mayor parte del alumnado, las prácticas inclusivas que den respuesta a estas dificultades también deben ser, en mayor parte, de carácter general (tomando como referencia los ejemplos reflejados en la Tabla 4). A diferencia de lo que se podría pensar, no es necesario que estén diseñadas pensando específicamente en un tipo de alumnado, sino que deben ser lo suficientemente flexibles y abiertas como para que cualquier estudiante las encuentre adecuadas (Muntaner-Guasp et al., 2022).

2.4.1 El Diseño Universal para el Aprendizaje en la enseñanza superior

Al leer acerca de la educación inclusiva, no pueden pasarse por alto las múltiples menciones que se hacen del Diseño Universal para el Aprendizaje o DUA, fruto de sus numerosas atribuciones para fomentar la inclusión, especialmente su capacidad para mejorar la accesibilidad, desarrollando un currículum más flexible, que puede ser moldeado para adaptarse a las necesidades, capacidades y preferencias del alumnado, eliminando las barreras que se interponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez-Gómez & López, 2020).

Tiene su origen en los años 80, como un diseño atribuido al CAST (Center for Applied Special Technology) y está fundamentado en tres principios que, como se muestra en la Tabla 5, se relacionan con las tres redes neuronales que están implicadas en el proceso de aprendizaje, y a su vez, se dividen en tres pautas, con sus respectivos puntos de verificación (Alba, 2019; Cortés et al. 2021; Ordoñez & Pérez, 2022).

Tabla 5. Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

	Principio	Redes
Primero	Proporcionar múltiples formas de representación	De conocimiento
Segundo	Proporcionar múltiples formas de participación	Estratégicas
Tercero	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	Afectivas

Fuente: elaboración propia.

A través de estas pautas se puede flexibilizar y abrir el currículum, ofreciendo oportunidades reales de alcanzar aprendizajes significativos a todos los educandos, y abogando por la igualdad de oportunidades (Cortés et al. 2021).

Un ejemplo para ilustrar esta flexibilización es el que se muestra en la Tabla 6, en la cual se parte de los tres principios para ejemplificar cómo podría llevarse a cabo el diseño de una actividad, así como el impacto que esta tendría en el desarrollo educativo del alumnado.

La Tabla 6 representa una forma de abrir el currículum, lo que en sí mismo favorece la inclusión y la equidad, pues permite que cada persona ajuste su proceso de aprendizaje según sus características personales (Iniesto y Busso, 2023).

A pesar de que hay una amplia variedad de estudios a nivel internacional que respaldan la efectividad del DUA en contextos educativos como medio para alcanzar la inclusión, es necesario tener en cuenta algunos matices (Tenecela et al., 2020). Por un lado, se deben considerar qué metodologías y recursos son los más adecuados para combinarlos con él, a fin de obtener los mejores resultados posibles en cada caso. Por otro lado, como señala Elizondo (2020), su implementación en el ámbito universitario es relativamente reciente, y, por lo tanto, aún no se ha recabado tanta información sobre ella como en otros ámbitos.

Tabla 6. Aplicación práctica del DUA

Principio	Tercero	Primero	Segundo
Mejora	Motivación	Representación	Expresión
Aplicación	Partir de los intereses del alumnado y/o permitir que desarrollen sus pasiones a través del trabajo.	Ofrecer la información a través de diferentes soportes y con más de un formato, dando libertad de elección para que el alumnado se forme.	Permitir que el alumnado elabore la información y presente sus resultados con libertad, usando el formato que más se ajuste a su forma de aprender.
Efecto	Mejora la implicación e iniciativa de los estudiantes, al permitir que sean los protagonistas de su propio aprendizaje.	Elimina las barreras de acceso al conocimiento, permitiendo ajustarse a las capacidades y al estilo de aprendizaje de cada estudiante.	Fomenta el uso de diferentes herramientas y estrategias para construir aprendizajes, permitiendo que cada estudiante saque el máximo partido a sus potencialidades.
Ejemplo	El proyecto final de una asignatura de electrónica será crear un dispositivo que esté programado para dar un servicio, dejando libertad para que el alumnado elija el tipo de aparato.	Durante el periodo de formación e investigación, se proveerá al alumnado de documentación escrita, vídeos explicativos, prácticas presenciales, supuestos prácticos y simuladores.	A la hora de presentar el proyecto, se podrá optar por grabar un vídeo, llevar a cabo una presentación, entregar un documento escrito, y presentar la información mediante esquemas, visual thinkings, mapas mentales, ejemplos prácticos...

Fuente: Alba, 2019; Sánchez-Gómez y López, 2020; Cortés et al. 2021

2.4.2 Metodologías activas

Con el fin de promover el aprendizaje significativo, mejorar la motivación, el compromiso y la toma de decisiones, surgen las metodologías activas. Estas pueden dar respuesta a un alumnado diverso e incorporar los principios del DUA y otros recursos inclusivos en su diseño, aumentando su efectividad (Rocha, 2020; Del Olmo et al., 2020). Recordemos, además, que pueden considerarse medidas generales de atención a la diversidad, precisamente por su potencial para reducir las barreras educativas, como quedó señalado en la Tabla 4.

Las metodologías activas son aquellas que emplean procedimientos a partir de los cuales se sitúa al alumno bajo el foco, para que construya su propio aprendizaje, planificando la enseñanza en torno a él y favoreciendo que tenga un rol activo en todo el proceso (Rocha, 2020; Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2020).

No están asociadas a una sola etapa educativa, por lo que pueden ser implementadas desde la educación infantil hasta la universidad, y, aunque su uso no asegura la inclusión, sí que ofrecen ese entorno abierto y flexible en el que la inclusión puede ser posible (Rocha, 2020; Ordoñez & Pérez, 2022).

Algunas de las metodologías que destacan por su capacidad para favorecer la inclusión son las que se muestran en la Tabla 7 (Kefallinou et al., 2020; Rocha, 2020; Del Olmo et al., 2020; Ordoñez & Pérez, 2022).

Tabla 7. Metodologías activas que favorecen la inclusión

Metodología	Descripción	Referencias
Aprendizaje colaborativo	Involucrar al alumnado en el mismo aprendizaje, favoreciendo el sentimiento de pertenencia y el aprendizaje significativo.	Abanto, 2022.
Gamificación	Aplicación de estrategias (mecánicas y dinámicas) de los juegos al aprendizaje.	Casaus et al., 2020.
Aula invertida o Flipped classroom	Programación invertida del tiempo de clases, que destina el tiempo de aula a la realización de actividades, dejando el estudio de la teoría fuera.	Gonzales, 2021.
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Proceso por el cual el alumnado propone, planea, crea, implementa y evalúa proyectos aplicables y cercanos a su contexto.	Vallina de los Ríos & Pérez, 2020.
Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr)	La adquisición de nuevos aprendizajes toma como piedra angular una problemática que el alumnado debe tratar de resolver.	Espinoza, 2021.
Aprendizaje Servicio (ApS)	Vinculación del ámbito académico, objetivos y contenidos, con el servicio a la comunidad.	Andrade y López, 2023.
Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) o Thinking-Based Learning	El docente adopta un rol secundario en el aprendizaje del alumnado, que desarrolla su pensamiento crítico con la guía del profesorado.	Gutiérrez et al., 2020.
Tutoría entre iguales	Organización del aprendizaje basado en la agrupación del alumnado por parejas que deben trabajar para alcanzar un mismo objetivo.	Sanahuja et al., 2022.

Fuente: elaboración propia.

En su mayoría, las metodologías didácticas activas fomentarán el trabajo colaborativo entre el alumnado, favoreciendo la aparición de líderes sociales en los subsistemas de la sociedad de Qvortrup y Qvortrup (2018). Estos líderes y este tipo de agrupaciones tienen el potencial de favorecer la inclusión educativa, siempre que se mantenga como enfoque principal proporcionar una educación integral y democrática, asegurando la participación activa de todo el grupo (Valdés y Fardella, 2022).

Concretamente, destaca el Aprendizaje Servicio, por su capacidad para mejorar la actitud hacia la diversidad como elemento enriquecedor, así como los valores de la inclusión en general (Bandyopadhyay et al., 2021).

2.4.3 Recursos Inclusivos y sus retos

Los recursos didácticos inclusivos son aquellas herramientas cuya implementación favorece la inclusión. Las tendencias más recientes de la atención a la diversidad subrayan una estrecha relación con los recursos diseñados según los principios del DUA, siendo este un medio para garantizar el carácter multidisciplinar de los recursos que facilita su creación y empleabilidad como elemento inclusivo (García-Prieto et al., 2021; Iberonex, 2023).

Por tanto, teniendo en cuenta que la educación inclusiva sólo puede alcanzarse mediante el uso de recursos personales, espaciales y materiales como los que se recogen en la Tabla 8, que hagan realidad las expectativas de accesibilidad al currículum y permitan el desarrollo integral del alumnado (tanto a nivel cognitivo como personal y social), la reducida cantidad de estos recursos, así como la falta de formación específica que permita aprovechar al máximo sus ventajas, son algunos de los retos que se debe superar para convertir la inclusión en una realidad (Lindner & Schwab, 2020; Paseka & Schwab, 2020; Iberonex, 2023).

Tabla 8. Recursos Inclusivos

Recurso	Personales	Materiales		
Tipo	General	Específico	Baja tecnología	Alta tecnología
Coste	Alto		Reducido	Alto
Ejemplos	Tutor/a, maestros y maestras de área.	Orientadores especialistas del Equipo de Orientación, maestros especialistas en audición y lenguaje y en pedagogía terapéutica...	Material de escritura adaptado de elaboración manual, cuadernos personalizados, licornios...	Dispositivos electrónicos provistos con softwares propios de los SAAC, u otros programas educativos...

Fuente: elaboración propia.

Una preocupación que surge a la hora de considerar los recursos como un factor de obligado cumplimiento para la inclusión es el aspecto financiero. Por un lado, se sabe que los recursos tecnológicos y digitales son herramientas muy funcionales a la hora de atender las necesidades de una comunidad educativa diversa, y sin embargo, suponen unos costes habitualmente muy elevados. Se podría pensar que en las aulas universitarias salvan algunas barreras que surgen en las aulas de la enseñanza básica, porque no hay controversia con respecto al uso de la alta tecnología, el M-learning (mobile-learning o aprendizaje a través del móvil) y el alumnado puede costearse su propio dispositivo, pero una revisión sistemática de 2021 reveló que, debido a la falta de capacitación del profesorado, no podía producirse una integración funcional de las TIC en el contexto universitario, pues su uso no desencadena necesariamente en un mejor aprendizaje para el alumnado (Fernández et al., 2021; Cobeña et al., 2023).

Por otro lado, como ya se mencionó anteriormente, el mayor indicador de inclusión viene dado por el profesorado, su práctica, su expectativa de autoeficacia y su actitud, ya que es la propia versatilidad de la naturaleza humana la que ofrece más adaptabilidad. Así, son los recursos personales los que pueden dar mejor respuesta a una comunidad estudiantil diversa, siendo también los más complejos. Esto se debe tanto al alto coste que supone mantener su sueldo, como al hecho de que estos recursos requieren de una formación que debe ser adecuada y permanente, que también debe ser financiada. Estos factores, en conjunto con el alto ratio de las aulas, constituyen otro de los retos de la implementación de recursos inclusivos (Gajardo & Torrego, 2020; Peperkorn et al., 2021).

3. Discusión y conclusiones

A pesar del largo recorrido por el que ha tenido que pasar la educación inclusiva para llegar al punto en el que se encuentra día de hoy, la mayoría de las investigaciones señalan que aún queda mucho camino por recorrer, especialmente en el campo de la educación superior.

Tras una revisión de la bibliografía, analizando los principales autores y líneas relacionadas con la educación inclusiva en la universidad, se ha podido comprobar que hay una gran variedad de estudios que identifican las prácticas docentes más adecuadas para dar una respuesta óptima a la diversidad de las aulas. Es más, se ha demostrado repetidamente que, con frecuencia, el ambiente creado por las metodologías didácticas activas, y potenciado por los recursos inclusivos y el DUA, favorece, no solo al alumnado con necesidades educativas, sino a todo el conjunto de estudiantes. Esto debido, en parte, al enorme trabajo de flexibilización del currículum que

cumplen estas herramientas (Moriña et al., 2013; Paz-Mandonado & Silva-Peña, 2021; Muntaner-Guasp et al. 2022).

La naturaleza del DUA defiende que un solo diseño puede dar respuesta a las necesidades, intereses y capacidades de todo el estudiantado, demostrando que la verdadera inclusión se encuentra al alcance de la mano, y que se puede, no solo soñar, sino contribuir a crear una educación para todos y todas. Con un panorama en el que la diversidad enriquece las aulas, como el que presentan a día de hoy universidades de todo el mundo, este diseño nos muestra cómo es posible atender a todos desde un mismo enfoque, como se ejemplifica en la Tabla 6.

No obstante, existen aún multitud de barreras que siguen haciendo frente a la plena inclusión, muchas de las cuales vienen dadas por las propias instituciones y su falta de predisposición para acoger las necesidades educativas del alumnado con discapacidad o situación vulnerable, interponiendo barreras arquitectónicas, administrativas y educativas en su paso por la universidad (Viñas et al., 2023).

Así mismo, la actitud negativa hacia la diversidad de algunos de los docentes de educación superior o el hecho de que muchos carecen del conocimiento necesario para dar respuesta a un alumnado tan heterogéneo, son otros aspectos a considerar. Esta falta de sensibilización, en conjunto con el desconocimiento para emplear herramientas (metodologías activas, DUA y recursos didácticos inclusivos) para transformar su práctica docente en un elemento integrador, son de los retos más señalados a la hora de identificar los impedimentos que encuentra la inclusión en las universidades (Del Olmo et al., 2020; Kefallinou et al., 2020; Lindner & Schwab, 2020; Paseka & Schwab, 2020; Rocha, 2020; Sánchez-Gómez & López, 2020; Ordoñez & Pérez, 2022; Wray et al., 2022; Iberonex, 2023). La formación del profesorado es un elemento esencial para el desarrollo de una inclusión educativa real, es necesaria una formación específica debido, no solo a la necesidad de atender a todo el alumnado, sino a lo imprescindible que se está haciendo atender al alumnado con algún tipo de diversidad funcional, cognitiva o sensorial (Saade et al., 2024). La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el Informe sobre Formación del Profesorado para una educación inclusiva considera que existen cuatro elementos fundamentales en el profesorado que quiera llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo, estos son:

Figura 6. Elementos que debe tener el profesorado que defienda una mirada inclusiva.



Fuente: elaboración propia a partir de Jiménez (2012).

Entre ellos destaca el desarrollo profesional permanente del profesorado, la necesidad de que el docente esté en continúa formación para dar una respuesta a la diversidad de su aula adecuada, reflexionando a lo largo de su profesión con una formación inicial adecuada que sirva como base de una educación para todos y todas.

La capacitación permite al personal docente comprender mejor a todo su alumnado, ajustando sus expectativas y mejorando su desempeño en la aplicación de prácticas inclusivas, aunque esta formación no mejorará por sí misma la actitud general del profesorado hacia el alumnado con discapacidad. En consecuencia, se debe apostar más frecuentemente por metodologías que favorezcan las mejoras actitudinales, como el aprendizaje Servicio (Bandyopadhyay et al., 2021) y desarrollar más proyectos específicos de sensibilización deben ser puestos en marcha para eliminar las barreras actitudinales que, junto a tantas otras, impiden la aplicación de la verdadera inclusión en el ámbito universitario (Kisbu-Sakarya y Doenyas, 2021). Estas barreras pueden no percibirse a simple vista, como lo hace la ausencia de una rampa (barrera arquitectónica) o la falta de flexibilidad en el currículum, pero eso no reduce el impacto negativo que tiene en el alumnado que se enfrenta a ellas cada día (Bodhi et al., 2021).

Aunque no se puede pasar por alto que las tasas de exclusión se han visto reducidas recientemente, una visión más amplia de la problemática, que involucre de forma activa y participativa al alumnado que se ve más claramente afectado por estas medidas, podría arrojar más información sobre el método de afrontamiento de las barreras que se interponen en la implementación de la inclusión educativa en la educación superior (Dall'Asen & San-Martín-Ulloa, 2023; Viñas et al., 2023).

La construcción de una universidad inclusiva, por tanto, está relacionada con los ingredientes de la inclusión educativa que adapta Gómez-Hurtado (2021) al ámbito universitario. Entre ellos destaca la necesidad de *políticas y prácticas educativas inclusivas* que apuesten por potenciar la atención a todo el estudiantado sin hacer distinción con aquellos colectivos más vulnerables; el desarrollo de un currículum para todos, este currículum debe ser abierto y dinámico, atendiendo a las diferentes necesidades y siendo flexible a los cambios sociales, metodológicos y estructurales. Además, debe garantizar el desarrollo de aquellas competencias que son necesarias para desenvolverse en la sociedad actual, apostando por un currículum diversificado, interdisciplinar y funcional (Alcaín y Medina-García, 2017); la *dinamización de recursos y accesibilidad*, las prácticas inclusivas en el aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el objetivo de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje; *el uso de diferentes métodos y estrategias didácticas en el aula* favorece la atención de todo el alumnado; *promoción de la colaboración*, la colaboración es uno de los ingredientes básicos para el desarrollo de la inclusión educativa, si queremos una planificación didáctica de aula inclusivo, hay que fomentar la colaboración entre los estudiantes y desarrollar mecanismos de colaboración con otros compañeros y compañeras que nos ayuden a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula universitaria; la construcción de una cultura inclusiva es esencial para el desarrollo de los principios y valores inclusivos (Kugelmass, 2010); la actitud del profesorado, lo más importante es el deseo de hacer que suceda (Ainscow, 2012), las actitudes del profesorado ante la diversidad son esenciales para crear un aula inclusiva, responder a la diversidad conlleva tener actitudes a favor del respeto a la diferencia, considerar que estas tienen un valor positivo, que enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y que aportan una visión real a la institución educativa. Pero no solo las actitudes del profesorado son importantes, tal y como comentábamos en el punto anterior, todas las personas que componen la institución universitaria deben tener actitudes a favor de la inclusión y creer en los valores inclusivo y el *desarrollo de un liderazgo inclusivo*, líderes que se comprometan con los valores inclusivos, que promuevan una cultura inclusiva, que desarrollen prácticas y políticas inclusivas y que propicien estructuras colaborativas que favorezcan el desarrollo de todos los estudiantes.

Por ello, después de este análisis de la bibliografía, se ha llegado a la conclusión de que, para determinar si los esfuerzos que se están llevando a cabo para alcanzar la inclusión educativa en el ámbito universitario están en consonancia con las necesidades educativas de su alumnado, según los parámetros de los propios estudiantes, es necesario trabajar conjuntamente con el alumnado con necesidades educativas. Solo tomando en cuenta sus

aportaciones y considerando su perspectiva, se pueden complementar los estudios existentes y obtener una visión completa de este complejo fenómeno.

Esto se debe, en gran parte, a que generalmente los estudios que investigan este proceso están enfocados en la práctica docente y en los métodos que resultan más o menos efectivos para dar respuesta al alumnado. No considerar la posibilidad de involucrar más activamente a este colectivo en las investigaciones produce una falta de conocimiento respecto a la opinión y percepciones del alumnado, creando una gran brecha que dificulta la implementación de la inclusión de forma efectiva, pues, como indicaba Llorent et al. (2024), no se deben subestimar el efecto de las competencias sociales y emocionales del estudiante sobre su desempeño académico y su sentimiento de inclusión.

Por tanto, se deben llevar a cabo más estudios que exploren esta línea de pensamiento para seguir abriendo “*el lente estrecho con que suele mirarse el “derecho a la educación”*” (Torres, 2006, p. 1-2). Para ello, se debe tomar el DUA como la luz de guía que marcará la dirección en la que se debe seguir profundizando, pues, hasta el momento, ha demostrado ser capaz de, no solo luchar contra las barreras que se han ido irguiendo contra la inclusión, sino también que tiene el potencial de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a muchos niveles.

En definitiva, a pesar de que se están dando pasos que nos llevan lentamente hacia la inclusión en el ámbito universitario, la verdadera inclusión requiere que todos y todas asumamos una responsabilidad compartida y abogemos por los principios de la equidad y la igualdad de oportunidades, mejorando nuestra actitud en el proceso. La puesta en práctica de este tipo de cambios, que puede llevarse a cabo mediante los principios del DUA, la aplicación de metodologías didácticas activas basadas en la democracia y la educación integral, la disponibilidad de recursos inclusivos que ayuden a salvar barreras educativas y la formación permanente y completa del profesorado, nos llevará a crear una comunidad abierta que nos beneficie a todos.

Referencias bibliográficas

Abanto León, J. Y. (2022). El aprendizaje colaborativo y uso de las TIC en los docentes: revisión sistemática. *Universidad César Vallejo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/82893>

Aguilar, N. M., Moriña, A., & Perera, V. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240016>

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1) <https://acortar.link/xJOIMC>

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England. <https://acortar.link/rzIHf4>

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09506-w>

Ainscow, M. (2021). Inclusion and equity in education: Responding to a global challenge. *International handbook of inclusive education*, 75-88. <https://acortar.link/Jn2CFt>

Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818405>

Ainscow, M. & Echeita Sarrionandia, G., (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* (12), 26-46. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18038>

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66 <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>

Alcaín Martínez, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 4-19. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>

Andrade Zapata, J.S.; & López Vélez, A.L. (2023). El aprendizaje-servicio cocurricular en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio* (16), 128-158. <http://hdl.handle.net/10810/64098>

Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [3] A). Paris. <https://shre.ink/8Jaw>

Bandyopadhyay, K. R., Das, K., & Mahajan, R. (2021). Addressing diversity, equity and inclusion (DEI) through service learning in management education: insights from India. *International Journal Of Educational Management*, 36(4), 470-494. <https://doi.org/10.1108/ijem-08-2021-0327>

Blanco, R., & Duk, C. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200025>

Bodhi, R., Singh, T., Joshi, Y., & Sangroya, D. (2021). Impact of psychological factors, university environment and sustainable behaviour on teachers' intention to incorporate inclusive education in higher education. *International Journal Of Educational Management*, 36(4), 381-396. <https://doi.org/10.1108/ijem-02-2020-0113>

Brioso, N. C., & Sánchez, E. (2024). Barreras para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas. *Emergentes-Revista Científica*, 4(1), 65-72. <https://doi.org/10.60112/erc.v4i1.94>

Casaus, F. G., Muñoz, J. F. C., Sánchez, J. M., & Muñoz, M. C. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 1(1), 16-24. <https://shre.ink/8NHp>

Casement, S., Carpio de los Pinos, C., & Forrester-Jones, R. (2016). Experiencias de vida universitaria de estudiantes con Síndrome de Asperger: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 21(1), 73-89. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184328>

Castillo Rodríguez, C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 191, 1323-1327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>

Cerezo, L. (2023). La enseñanza en el nivel superior universitario y los sentidos de la inclusión educativa: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). *RAES - Revista Argentina De Educación Superior*, (26), 30-43. <https://shre.ink/8ROF>

Cisternas, M. S. (2010). *Derecho a la Educación: Marco Jurídico y Justiciabilidad*. <https://shre.ink/8ROu>

Cobeña, E. I. D., Ponce, M. E. B., Sánchez, J. L. M., Dueñas, G. L. Z., & Solórzano, F. A. M. (2023). Metodología educativa basada en recursos didácticos digitales para desarrollar el aprendizaje significativo. *MQRInvestigar*, 7(1), 94-110. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.94-110>

Corbett, J., & Slee, R. (2016). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong & Barton, L. *Inclusive education* (pp. 133-146). Routledge. <https://acortar.link/kx49kp>

Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., & Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista brasileira de educação especial*, 27. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>

Dall'Asen, T., & San-Martín-Ulloa, C. A. (2023). Inclusión Educativa desde la Perspectiva de Estudiantes con Sordera: Una Revisión Sistemática. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 159-176. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200159>

De la Caridad, G., Pino, E (2024). La educación inclusiva ante los desafíos contemporáneos. *EduMecentro*, 16 http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742024000100006&script=sci_arttext

Del Olmo Fernández, M. J. A., Villalba, M. J. S., & Olivencia, J. J. L. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(41). <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>

Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100011>

Elizondo Carmona, C. (2020). Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad. *Ediciones Octaedro, S.L. i Universitat de Barcelona, IDP/ICE*. <https://www.ub.edu/idp/web/es/node/2070>

Espinoza Freire, E. E. (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. *Conrado*, 17(80), 295-303. <https://shre.ink/8NaY>

Fernández Batanero, J. M., Román Graván, P., Montenegro Rueda, M., & Fernández Cerero, J. (2021). El impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en la Educación Superior. Una revisión sistemática (2010-2020). *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y Tecnología Educativa*, 10 (2), 81-105. <https://shre.ink/8NID>

Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(1), 11-38. <https://shre.ink/8NrU>

García-Prieto, F. J.; Delgado-García, M.; Gómez-Hurtado, I.; & Moya-Maya, A. (2021). *Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo*. Dialnet. <https://shre.ink/8ROK>

Gómez-Hurtado, I. (2021). Un modelo didáctico inclusivo. Metodologías didácticas para atender a la diversidad en la Universidad: una mirada diferente hacia los elementos curriculares. En I. Gómez-Hurtado. *Proyecto Docente e Investigador. Hacia un modelo inclusivo de universidad* (p. 73-227). Material inédito.

Gonzales Pacheco, A.J. (2021). Aplicación del Modelo Flipped Classroom para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios. *Universidad Césas Vallejo*. <https://shre.ink/8ROX>

Gutiérrez Villena, J. A., Morales Alvarado, L. Y. B., Mayhuire Jaquehua, C. Y., León Cárdenas, J. C., & Quispe Ccoyori, M. (2020). Metodología Thinking Based Learning para desarrollar las capacidades del Pensamiento Crítico. <https://shre.ink/8RO3>

Hall, J. (2018). Integration, Inclusion—What does it all mean?. In J. Coope y J. Goldbart. *Whose Choice?* (pp. 82-102). Routledge. <https://acortar.link/XfPH6H>

- Hausstätter, R. S., & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. *Inclusive education twenty years after Salamanca*, 19, 199-131. <https://acortar.link/Okoo9Y>
- Iberonex. (2023). *Informe IBERONEX: "La Inclusión en la Educación Superior"*. IBERONEX. <https://shre.ink/8ROz>
- Iniesto, F., & Bossu, C. (2023). Equidad, diversidad e inclusión en la educación abierta: una revisión sistemática de la literatura. *Educación a Distancia*, 44(4), 694–711. <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2267472>
- Jiménez, Y. (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva: Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Traducido por *Agency for Development in Special Needs Education*. Europa. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf
- Julien, G. (2024). Challenges students experience with inclusive education: Significance of listening and advocacy. *Contemporary Research in Education and English Language Teaching*, 6(1), 1–10. <http://dx.doi.org/10.55214/26410230.v6i1.801>
- Jurado, F. R. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-9. http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Comprender el valor de la educación inclusiva y su implementación: una revisión de la literatura. *Perspectivas*, 49(3), 135-152. <https://shre.ink/8Nnv>
- Kisbu-Sakarya, Y., & Doenyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research In Developmental Disabilities*, 113, 103941. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103941>
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International journal of inclusive education*, 5(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/13603110121498>
- León Guerrero, M. J., & Crisol Moya, E. (2024). *Apuntes: Atención a la diversidad en Educación Primaria*. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/89462>
- Lindner, K., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal Of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Llorent, V. J., Núñez-Flores, M., & Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning And Instruction*, 91, 101892. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
- Lopatina, H., Tsybuliak, N., Popova, A., Hurenko, O., & Suchikova, Y. (2024). Inclusive education in higher education institution: Are Ukrainian faculty members' ready for it?. *Research in Education*, 118(1), 49-72. <https://acortar.link/5voDpm>
- López, M. I. Q. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo A la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo Lledó, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2024). Inclusive education at university: a scientific mapping analysis. *Quality & Quantity*, 58(2), 1603-1627. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-023-01712-w>

Matos Duarte, M.; Smith, E.; & Muñoz, A. (2020). Danzas folclóricas: una forma de aprender y educar desde la perspectiva sociocultural (Folk dances: a way to learn and educate from the sociocultural perspective). *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 739-744. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73725>

Medina-Díaz, M. D. R., & Verdejo-Carrión, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 270-284. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>

Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de los estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.214662>

Moriña Diez, A.; López Gavira, R.; Melero Aguilar, N; Cortés Vega, M.D.; & Molina Romo, V.M. (2013) El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(3). 423-442. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5537>

Moriña, A.; Cortés-Vega, M.; & Molina, V. M. (2015). Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching In Higher Education*, 20(8), 795-806. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085855>

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105. <https://shre.ink/8VwV>

Ocampo, J. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97-114. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200097>

Ordoñez, A. M., & Pérez, J. B. G. (2022). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje. Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y/o ejercicios de aula. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. <https://shre.ink/8VZE>

Partal, C., Gorjup, M. T., & Vigier, H. P. (2023). Medición de la inclusión en la educación superior. *RAES - Revista Argentina De Educación Superior*, (26), 12-29. <https://shre.ink/8ROj>

Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European journal of special needs education*, 35(2), 254-272. <https://shre.ink/8NTg>

Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H., Silva-Peña, I., Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6). <https://shre.ink/8ROv>

Paz-Maldonado, E., & Silva-Peña, I. (2021). Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas. *Revista CS*, (34), 71-90. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4227>

Peperkorn, M.; Müller, K.; & Paulus, P. (2021). Inclusion-related demands in relation to personal and occupational resources. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1335-1354. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-021-01053-0>

Qvortrup, A., and L. Qvortrup. 2018. Inclusion: Dimensions of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education* 22 (7): 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education—a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423-439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>

Rocha Espinoza, J. J. (2020). Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 2. <https://shre.ink/8VVY>

Sanahuja, J. A. (2019). La Agenda 2030 y los ODS: sociedades pacíficas, justas e inclusivas como pilar de la seguridad. *La Agenda, 2030*, 19-64. <https://shre.ink/8Jlk>

Sanahuja Ribés, A., Moliner García, O., & Moliner Miravet, L. (2022). La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: la participación del alumnado y de las familias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 109-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100109>

Sánchez-Gelabert, A., & Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios Sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>

Sánchez-Gómez, V., & López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>

Saade, S., Bean, Y. F., Gillespie-Lynch, K., Poirier, N., & Harrison, A. J. (2024). Can participation in an online ASD training enhance attitudes toward inclusion, teaching self-Efficacy and ASD knowledge among preservice educators in diverse cultural contexts? *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 161-176. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931716>

Tenecela, M. C. P., Herrera, D. G. G., Encalada, S. C. O., & Álvarez, J. C. E. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia pedagógica en educación inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 72-101. <https://shre.ink/8Vyg>

Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? *International journal of inclusive education*, 13(6), 553-563. <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>

Torres, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. In *Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Educación Comparada "El derecho a la educación en un mundo globalizado"*, Sociedad Española de Educación Comparada, San Sebastián, España (pp. 6-8). <https://shre.ink/8JLH>

Torres, M., Monserrate, G., Siguencia, D., & Noboa, S. (2023). Historia de la educación en Ecuador: de la educación especial a la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(1), 1715-1727. doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4517

Valdés, R., & Fardella, C. (2022). El rol del equipo de liderazgo en las políticas de inclusión en Chile. *Educación Cogent*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2112595>

Valdivieso, K. D., Paspuel, D. A. V., Berrú, C. B. C., & Masa, B. D. C. R. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de ciencias sociales*, 28(5), 18-35. <https://acortar.link/h7ZuXv>

Vallina de los Ríos, I., & Pérez Navío, E. (2020). El aprendizaje basado en proyectos y las tecnologías de la información y la comunicación dentro de un centro escolar. Un estudio de caso. *Edmetic* 9(2), 116-136 <http://hdl.handle.net/10396/20439>

Vargas-Castro, K., Rojas-Ceballos, V. C., Saona-Lozano, R. V., & Pinos-Medrano, V. F. (2024). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en Ecuador. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 61-73. <https://doi.org/10.6018/reifop.580821>

Viñas Sánchez, S.; Gago Castro, M.; & Sánchez Pérez, C. (2023) *VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español | Biblioteca Fundación ONCE*. <https://shre.ink/8Oo6>

Viñas Sánchez, S.; & Andrés Gómez, P. (2021). V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad. *Fundación Universia*. <https://shre.ink/8OSU>

Wray, E.; Sharma, U.; & Subban, P. (2022). Factores que influyen en la autoeficacia docente para la educación inclusiva: una revisión sistemática de la literatura. *Docencia y Formación del Profesorado*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

Fecha de recepción: 30-3-2024

Fecha de aprobación: 2-7-2024

Relevancia del acompañamiento a ingresantes universitarios. Acciones tutoriales situadas.

Relevance of accompaniment to university entrants.

Contextualized tutorial actions

Por Diana LIS¹ y Carolina TARAYRE²

Lis, D. y Tarayre, C. (2024). Relevancia del acompañamiento a ingresantes universitarios. Acciones tutoriales situadas. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 104-120.

Resumen

Las problemáticas educativas en el nivel superior ponen de manifiesto la relevancia y necesidad del acompañamiento a estudiantes durante sus trayectorias educativas en general, con énfasis en la instancia de ingreso a la universidad que constituye una transición internivel compleja. El objetivo de este artículo, es presentar y describir desde una perspectiva cualitativa, a partir de un estudio de caso, diversas acciones planificadas por el Equipo de Tutorías del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, que fortalecen el acompañamiento a los estudiantes de primer año atendiendo a la importancia social de promover la continuidad de las trayectorias educativas. Para lograr el objetivo se inicia con una revisión de antecedentes en nuestro país sobre la problemática del ingreso a la universidad, dialogando con esas investigaciones. Luego, se realiza un breve recorrido por el contexto donde se despliegan tales acciones, la caracterización del perfil de los estudiantes, la planificación y descripción de la propuesta tutorial. Finalmente, se abordan reflexiones que enfatizan el papel primordial del apoyo a los estudiantes y abren el diálogo para pensar prácticas tutoriales innovadoras y situadas que mejoren las trayectorias en transición.

Palabras Clave Tutorías/ Universidad/ Acompañamiento/ Estudiantes/ Primer año

Abstract

Educational problems at the higher level highlight the relevance and need for accompaniment to students during their educational trajectories in general, with emphasis on the stage of admission to university, which constitutes a complex interlevel transition. The objective of this article is to present and describe from a qualitative perspective, based on a case study, various actions planned by the Tutoring Team of the Economics' Department of the National University of the South (Universidad Nacional del Sur, UNS), Bahía Blanca, Argentina, that strengthen support for first-year students, taking into account the social importance of promoting the continuity of educational trajectories. To achieve the objective, it begins with a background review in our country on the problem of entering university, dialoguing with these investigations. Then, a brief tour is made of the context where such actions are

¹Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Universidad Nacional del Sur, Argentina / dllis@uns.edu.ar

²Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Universidad Nacional del Sur, Argentina/ carotarayre@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-2080-3591>

deployed, the characterization of the students' profile, the planning and description of the tutorial proposal. Finally, reflections are addressed that emphasize the primary role of support for students and open dialogue to think about innovative and situated tutorial practices that improve trajectories in transition.

Key words Tutoring-University/ Accompaniment/ First Year/ Students.

Introducción

En la actualidad se detecta una serie de problemáticas que ponen en evidencia la necesidad e importancia del acompañamiento a estudiantes en el nivel superior, tales como: la gran heterogeneidad socio-económica, el incremento de la participación de alumnos que son primera generación de estudiantes universitarios en sus hogares, la brecha en el acceso a las tecnologías, la diversidad de escenarios por los que atraviesan los estudiantes en sus primeros pasos en el sistema de educación superior, los distintos trayectos educativos y saberes previos, las dudas en cuanto a su orientación vocacional, entre otras (Ezcurra, 2005, 2011 y 2022; Marquina, 2011; Pierella, 2019).

En la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, y en particular en el Departamento de Economía, las tutorías surgieron en el año 2009 en el marco del Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI), dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). El contexto actual con elevados índices de abandono, rezago y desgranamiento, agudizado por la pandemia, lleva a repensar las acciones en aras de visitar(nos) como institución y planificar nuevas propuestas de apoyo y contención a los ingresantes y alumnos de primer año con el propósito de sostener y apoyar trayectorias educativas.

El objetivo de este trabajo es presentar y describir diversas acciones para fortalecer el acompañamiento a los estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura (Lic.) y Profesorados (Prof.) en Economía, en el marco de la planificación del Equipo de Tutorías del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

Se utiliza metodología cualitativa y la estrategia de estudio de caso, dado que se analiza un fenómeno, las acciones tutoriales consideradas como proceso, en un contexto específico con fronteras delimitadas. En este sentido, el estudio de caso seleccionado, se considera relevante por el efecto ejemplificador que produce y por las posibilidades que brinda para fortalecer otras acciones tutoriales focalizadas en contextos diversos.

Precisamente, la estrategia o técnica de estudio de caso requiere delimitar y describir el contexto³ específico en el cual se desarrolla el caso para que el fenómeno sea considerado útil y al mismo tiempo en el “...estudio de caso es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador” (Stake, 1998: 47).

La evidencia empírica se ha construido a partir de documentos, encuestas semiestructuradas, grupos focalizados, encuentros personalizados realizados con los estudiantes ingresantes, informes y evaluaciones de acciones tutoriales, reuniones con docentes de los primeros años y equipo de gestión del Departamento de Economía y autoridades académicas de la UNS. Asimismo, las autoras del artículo ocupan un rol protagónico en las Tutorías que se consolida con la trayectoria atravesada desde los inicios, en el año 2009, la coordinación de las Tutorías y la gestión departamental en la actualidad. En este sentido, el acervo construido retroalimenta a las propuestas tutoriales y a su evaluación crítica que permite revisar y proponer nuevas acciones producto de la interpretación y la reflexividad.

Este artículo se inicia con una revisión de investigaciones relacionadas con la problemática del ingreso universitario en nuestro país en los últimos años. Luego, se presenta una breve caracterización de la Educación Superior en Argentina, en la UNS y en el Departamento de Economía en particular. A continuación, se analiza el perfil de los ingresantes, se presentan los antecedentes de las Tutorías a nivel departamental y la planificación tutorial. Por último, se abordan las reflexiones que surgen del quehacer y recorrido tutorial que pueden constituir la base de políticas educativas específicas referidas al ingreso y a las tutorías.

³Para detallar al mismo se utilizó estadística descriptiva.

Problemática del ingreso universitario en Argentina en los últimos años. Algunos antecedentes.

La problemática de ingreso ha cobrado, sin duda, suma importancia en la agenda del sistema universitario nacional. En Argentina, mientras la matrícula en el nivel educativo superior crece, la permanencia de los estudiantes es un aspecto que cuesta sostener (Santos Sharpe, 2019 y Salas et al, 2022) debido a que un alto porcentaje de los aspirantes a ingresar al sistema no pueden sortear las dificultades u obstáculos que les significa el tránsito del nivel secundario hacia el nivel superior, lo cual se acentúa en un contexto económico adverso como el de los últimos años (Ezcurra, 2022).

Un factor ineludible para comprender la evolución de la educación superior en Argentina es el impacto de la ampliación de cobertura y finalización de los estudios del nivel secundario que presiona por una mayor matrícula en la educación superior (Poggi, 2014), a lo cual puede agregarse los crecientes requisitos de capacitación frente al progreso tecnológico, así como el reconocimiento de la importancia de avanzar en la inclusión educativa. Sin embargo, si bien la educación superior en el país presenta mejoras en las últimas décadas en relación con la cobertura y el acceso, aún tiene serios inconvenientes para lograr la permanencia de los estudiantes. Además, se destaca que el aprovechamiento de la expansión del sistema educativo resulta superior entre los más favorecidos (por su nivel socioeconómico, clima educativo familiar/capital cultural, escuela de procedencia, entre otras variables) reflejando la heterogeneidad y desigualdad que caracteriza a la educación en el nivel superior -que beneficia especialmente a los sectores de mayores ingresos y de zonas urbanas- y que afectan al nivel de democratización del sistema, motivo por el cual han surgido nuevas universidades (entre ellas las del conurbano así como universidades provinciales) en aras de mejorar la equidad del sistema y superar el proceso de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2005), o de la “puerta giratoria” (Tinto, 1989).

A partir de 1983, con el retorno a la democracia, la modalidad de acceso más extendida en las universidades públicas argentinas, es el ingreso irrestricto, quedando a criterio de cada universidad los distintos requisitos de nivelación no excluyentes. Esta condición sumada a la gratuidad de las universidades públicas se refleja en el aumento significativo de nuevos inscriptos en el sistema universitario, cuya característica principal es la heterogeneidad, tanto de sus niveles socioeconómicos, como del clima educativo o capital cultural, formaciones académicas previas, expectativas, intereses, elecciones y dudas vocacionales, capacidades y habilidades desarrolladas, entre otros aspectos. Sin embargo, es de destacar que esta política de ingreso irrestricto ha surgido sin el acompañamiento de condiciones mínimas para contener la fuerte expansión de la matrícula que se dio especialmente en la última mitad de la década del 80 (Marquina et al, 2011).

En los años '90 se implementó un programa de transformación del sistema universitario que tuvo como uno de sus objetivos centrales su diversificación, lo que llevó a la creación de nuevas universidades públicas con formas de organización distintas a las de las universidades tradicionales, y de nuevas universidades privadas, incrementando la heterogeneidad y complejidad del sistema.

En el año 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior (LES), Nº 24.521, que en su art. 4º, inc. e) establece como uno de los objetivos: "Profundizar los procesos de democratización en la educación superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades". En el año 2015, se modifica la misma y en el artículo 7 se establece que el acceso a las universidades debe ser libre e irrestricto para todos lo que aprueben la educación secundaria, indicando que debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador.

Al mismo tiempo, se destaca, en la denominada reforma Puiggros de la LES (año 2015), el artículo 1, que establece a la educación y el conocimiento como “bien público” y “derecho humano personal y social” según lo establecido por la Ley de Educación Nacional 26206, el 2 y el 2 bis, donde se explicita la gratuidad y se afirma que “el Estado Nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las Universidades Nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las Universidades Privadas”.

En relación al ingreso a la universidad, la LES dejó a criterio de cada institución el establecimiento de requisitos adicionales para el acceso universitario que superaran la exigencia mínima de obtención del título del nivel secundario. En este contexto, las Instituciones Educativas de nivel Superior (IES) o sus distintas unidades académicas, han adoptado diferentes modalidades o dispositivos, así como diferentes acciones de acompañamiento para el ingreso de los estudiantes con el objetivo de facilitar la transición, disminuir los obstáculos que se presentan en esta etapa, promover la orientación para la vida universitaria, nivelar conocimientos previos, sostener trayectorias y garantizar un efectivo acceso a la universidad.

Tanto en las instituciones públicas como en las privadas actualmente existe una variedad de situaciones en torno al ingreso que incluyen mecanismos alternativos para recibir a los ingresantes. Es frecuente la existencia de cursos de nivelación (con distintas denominaciones como cursos de introducción a la universidad, seminarios de ingreso o seminarios universitarios de ingreso, taller de introducción a la vida universitaria, entre otros), así como la implementación de acciones de acompañamiento tutorial; y menos frecuente, en cambio, puede darse la implementación de mecanismos de admisión estrictos por condicionantes externos y/o internos.

En la actualidad, dentro del esquema normativo planteado por la LES, las instituciones universitarias -o unidades académicas dentro de las mismas- desarrollan distintas políticas de acceso para las carreras, conformando un abanico heterogéneo de modalidades de ingreso.

Es importante destacar que, la otra cara en relación a las facilidades de acceso y gratuidad de la educación se relaciona con las altas tasas de abandono estudiantil que se producen, principalmente en clases sociales en desventaja (Ezcurra, 2022) y durante el primer año de estudio, tramo en el cual el estudiante debe afrontar una serie de dificultades considerables. En este contexto, Tinto (1989) destaca dos períodos críticos en los que se produce principalmente el abandono: el proceso de admisión y en el desarrollo del primer año de carrera. Este mismo autor (2017) también señala la importancia de las acciones institucionales en este sentido.

En nuestro país, si bien el acceso irrestricto brinda mayores posibilidades de ingreso al nivel superior y los distintos dispositivos en esta etapa tienen por objetivo avanzar en la democratización, los altos porcentajes de alumnos que no logran superar las instancias de nivelación, así como las altas tasas de abandono y bajas de graduación demuestran que aún falta mucho para garantizar el derecho efectivo a la educación, “derecho humano, personal y social” (Art. 1), tal como lo postula la LES desde la reforma Puiggros en el año 2015.

En la Universidad Nacional del Sur, existen carreras que no tienen requisitos de nivelación, otras que sí los tienen y que requieren aprobar la/s materia/s de nivelación disciplinar, así como actividades de construcción del oficio de estudiante universitario, talleres de acompañamiento de trayectorias iniciales, entre otras.

En el caso del Departamento de Economía, tanto la Lic. como los Prof. en Economía cuentan con dos materias de nivelación, a saber: Análisis y Comprensión de Problemas y Matemática. En el primer cuatrimestre correspondiente al primer año del plan de estudios, sólo existe una materia, Fundamentos de la Economía, que no requiere haber aprobado la nivelación.

Atendiendo a que los estudiantes que ingresan a la universidad constituyen una población heterogénea, dentro de la cual cada vez más jóvenes constituyen la primera generación universitaria dentro de sus respectivos grupos familiares, es necesario repensar desde una visión integral las instancias de admisión a las universidades, así como las acciones de acompañamiento a ingresantes, en pos de mejorar su potencial inclusivo para construir un futuro con más y mejores oportunidades.

Garantizar sólo el acceso a las instituciones no supone por sí mismo una ampliación de la representación de los sectores sociales menos favorecidos entre los graduados. De hecho, en este caso, la magnitud de la cobertura que alcanza el nivel debe leerse de manera conjunta con las bajas tasas de graduación y las elevadas tasas de abandono, especialmente en el primer tramo de las carreras (Chiroleu, 2009).

En este marco, debe reconocerse la importancia de las distintas acciones de acompañamiento tutorial implementadas a nivel institucional tanto en los dispositivos de ingreso como en el primer año de la universidad. Este trabajo se focaliza particularmente en la descripción de acciones de acompañamiento a ingresantes durante el primer año de su carrera, por considerar una instancia relevante en las trayectorias y proyecto de vida de los estudiantes.

Breve caracterización de la Educación Superior en Argentina, de la Universidad Nacional del Sur, el Departamento de Economía y perfil de sus estudiantes

En la educación superior en la Argentina existen actualmente 133 universidades e institutos terciarios, de los cuales 67 son de gestión pública (61 dependen del Estado Nacional y 6 de Estados provinciales), y 65 de gestión privada; la restante es internacional. En total, 2.3 millones de estudiantes se encuentran inscriptos en carreras de grado o pregrado en la Argentina, de los cuales 1.87 millones asisten a instituciones públicas (Ministerio de Educación: Secretaría de Políticas Universitarias, 2021), es decir que el 81% de los alumnos del nivel superior está cursando actualmente en instituciones de dependencia estatal. Esto denota la vital importancia que tiene la educación pública en el nivel superior en nuestro país.

A nivel provincial, la Provincia de Buenos Aires alberga actualmente 26 de los 67 establecimientos públicos de educación superior existentes en el país. Más específicamente, en Bahía Blanca residen tres universidades de financiación estatal: la Universidad Provincial del Sudoeste (de dependencia provincial), la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y la Universidad Nacional del Sur (UNS)⁴, estas dos últimas dependientes del Estado Nacional. El foco de este trabajo está puesto en la Universidad Nacional del Sur, más precisamente en el Departamento de Economía.

Teniendo en cuenta la dinámica histórica de expansión universitaria, hasta 1955 el sector estaba conformado por las seis primeras universidades tradicionales: Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Tucumán, Litoral y Cuyo (Suasnábar, 2023). La UNS surge luego, en el año 1956, sobre la base del Instituto Tecnológico del Sur, creado en 1946. Se organiza, según lo establecido en los artículos 5 y 6 del estatuto, siguiendo una estructura departamental⁵ y tiene por objeto proporcionar una orientación sistemática a las actividades docentes y de investigación mediante el agrupamiento de disciplinas afines y la comunicación entre los docentes y los estudiantes de distintas carreras, brindando de esta manera una mayor cohesión a la estructura universitaria y tendiendo a lograr economía de esfuerzos y de medios materiales. Los Departamentos se constituyen sobre la base de disciplinas afines y son unidades fundamentales de la enseñanza universitaria que ejercen su función mediante la docencia, la investigación y la extensión. Para el funcionamiento de la Universidad, se crean áreas dentro de los mismos y se las concibe como el conjunto de asignaturas afines o componentes de una disciplina que constituyen una unidad en sus aspectos

⁴La Universidad Nacional del Sur, localizada en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina, fue creada mediante el decreto-ley Nro. 154 del 5 de enero de 1956 y tiene como antecedente al Instituto Tecnológico del Sur (ITS) que fuera creado el 9 de octubre de 1946#, con una fuerte orientación hacia las ciencias básicas y la tecnología y hacia el desarrollo de la investigación. Su origen se enmarca en un proceso de modernización de las universidades tradicionales que desde sus inicios se basa en la organización de un modelo departamental. La UNS fue la séptima universidad nacional creada en el país, siendo precedida por las de Córdoba (1613), Buenos Aires (1821), La Plata (1890), Tucumán (1912), Litoral (1919) y Cuyo (1939). Al año siguiente del surgimiento de la UNS, en 1957, se crea el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

⁵En la actualidad, la UNS cuenta con 17 Departamentos: Agronomía, Biología-Bioquímica y Farmacia, Cs. de la Administración, Cs. de la Salud, Cs. E Ing. de Computación, Derecho, Economía, Educación, Física, Geografía y Turismo, Geología, Humanidades, Ingeniería, Ing. Eléctrica y de Computadoras, Ing. Química, Química y Matemática y Escuelas Preuniversitarias (EPUNS): Superior de Comercio, Normal Superior, Escuela de Agricultura y Ganadería, Escuela de Ciclo Básico Común y Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria. Asimismo, resulta importante destacar que existen una gran cantidad (12) de institutos de doble dependencia UNS-CONICET, aspecto de la estructura que influye en la cultura organizacional y que refleja la impronta de las ideas vigentes en el momento de su creación.

docentes y de investigación. Las áreas son las unidades funcionales de los Departamentos y, en consecuencia, son las que coordinan los programas y el dictado de las asignaturas que le corresponden.

En el sistema departamental, los Departamentos constituyen las unidades básicas y administrativas de la universidad, que reúnen una comunidad de profesores e investigadores, relativamente autónomas y responsables de la docencia y la investigación en un campo especializado del conocimiento. En este contexto, es función de cada uno brindar materias propias para sus carreras específicas, así como también ofrecer materias a otros Departamentos permitiendo transversalidad del conocimiento, estas materias se denominan de servicio.

En total, la UNS ofrece 23 carreras de pregrado, 56 de grado, 76 carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados). La cantidad de alumnos regulares (activos) es de 31.795 pertenecientes a las carreras de grado y pregrado, según datos del Anuario UNS 2020.

Por otra parte, cabe destacar que la UNS recibe alumnos no solo de Bahía Blanca, sino también de la zona de influencia y de otras provincias del país. Según el Anuario UNS 2020⁶, el 58,22 % de los estudiantes son de Bahía Blanca, siendo el 88 % de la provincia de Buenos Aires⁷, el resto de los estudiantes se reparten entre las siguientes provincias: Río Negro 6,8%; La Pampa 2,2%; Chubut 1,2%; Neuquén 0,5%; Santa Cruz 0,5%; Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur 0,2%; Jujuy 0,1%; Salta 0,1%; Córdoba 0,1% y Santiago del Estero 0,1%. El 0,2 restante se reparte entre: Entre Ríos, Formosa, Santa Fe, Mendoza, Corrientes, San Juan, Chaco, San Luis, Catamarca, Capital Federal, Tucumán y La Rioja.

El Departamento de Economía fue creado el 24 de marzo de 1956 siendo una unidad fundacional de la universidad, comenzó dictando únicamente la carrera de Licenciatura en Economía convirtiéndose así en la primera institución que la dictó a nivel nacional. Esta carrera fue impulsada por Lascar Saveanu, profesor rumano, quien luego de emigrar de Europa a la Argentina, se incorporó al Departamento de Economía de la UNS.

En la actualidad en el Departamento de Economía se ofrecen tres carreras: Lic. en Economía, Profesorado en Economía y Profesorado en Economía para la Enseñanza Secundaria. Además, en el período entre 2017 y 2023, también se dictaron dos tecnicaturas universitarias, a saber: Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Agropecuarios y Tecnicatura Universitaria en Economía y Gestión de Empresas Alimentarias.

En relación a la matrícula de estudiantes, se analizará la evolución de los aspirantes a ingresantes que en el caso de la UNS son todas las personas que inician en la Dirección General de Gestión Académica su trámite de ingreso (Res. CSU 664/2012).

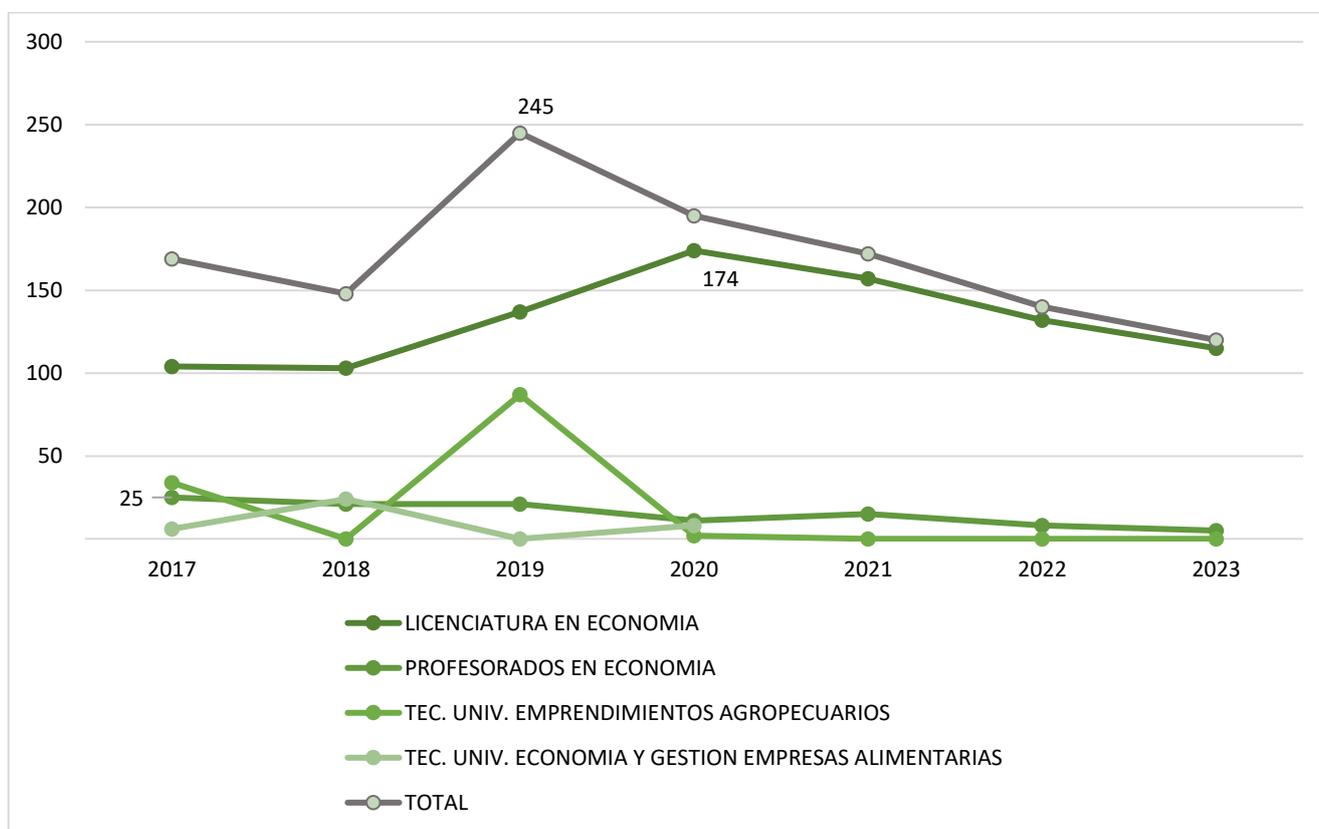
En los últimos años la evolución de la cantidad de inscripciones de aspirantes a ingresantes a las carreras del Departamento de Economía, según datos del Portal O3 (Cubos) ha sido la que muestra el siguiente gráfico:

En el gráfico se muestra que el pico de aspirantes a ingresantes en los años analizados se alcanzó en el año 2019, valor al que se llega por un aumento tanto en las inscripciones de estudiantes a la Lic. en Economía como también por el incremento que se dio en la matrícula de la Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Agropecuarios. Luego de este pico, la evolución de ingresantes desciende en forma sostenida. Es importante destacar que el valor máximo de ingresantes a la carrera de Lic. en Economía en el período considerado se dio en el año 2020 y que el valor máximo para los profesorados fue en el año 2017.

⁶El anuario estadístico de la UNS sintetiza de modo cuantitativo la situación y evolución en números a través de una serie de gráficos y tablas. Este anuario se realiza año a año y permite comparar períodos anteriores y también sirve de complemento de los análisis cualitativos. Para mayor información, puede visitarse el siguiente link: <http://www.uns.edu.ar/contenidos>

⁷ Las localidades de la provincia de Buenos Aires son las siguientes: Coronel Rosales, Coronel Suárez, Tres Arroyos, Pigüé, Coronel Pringles, Pedro Luro, Coronel Dorrego, Mayor Buratovich, Tornquist, Carhué, Hilario Ascasubi Trenque Lauquen Carmen de Patagones Monte Hermoso Médanos Darregueira Huanguelén, Villalonga, Puan, Salliqueló, Rivera, Tres Lomas, Casbas, Villa Iris, Guaminí, Saavedra, Stroeder, Pellegrini, Juan Couste y Adolfo Gonzales Chaves.

Figura 1. Evolución del total de inscripciones aspirantes a las carreras del Departamento de Economía. 2017-2023



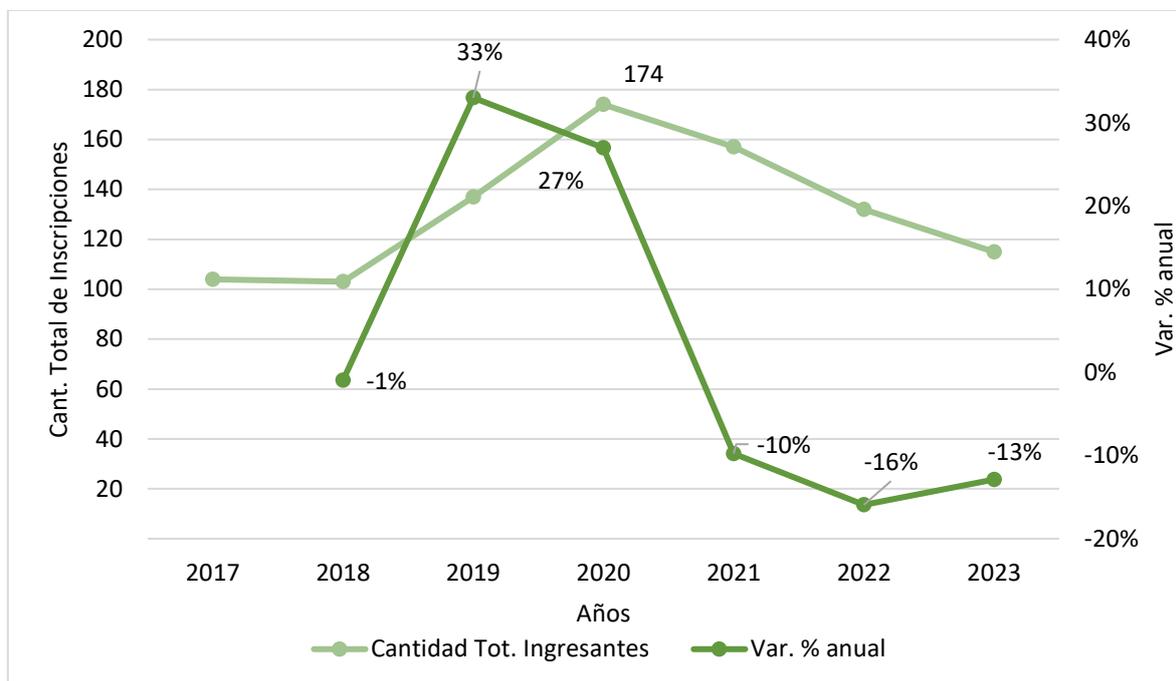
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Portal O3

De la figura anterior, se desprende que los estudiantes de la carrera Lic. en Economía tienen la mayor participación en el total de ingresantes. En promedio en los 7 años analizados representan el 80%, aunque en los últimos 3 años al dictarse sólo tres carreras (Lic. en Economía y Profesorados) esta participación relativa aumenta, alcanzando valores por encima del 90%. A continuación, se presenta un gráfico con la evolución del total de ingresantes a la carrera Lic. en Economía en el mismo período (fuente de datos: Portal O3, Cubos):

La cantidad de inscripciones de aspirantes a ingresantes a la carrera de la Lic. en Economía exhibe tasas de crecimiento negativas a partir del año 2021, donde después de alcanzar el valor máximo en el período analizado (año 2020), inicia una etapa de caída sostenida a una tasa promedio negativa del orden del 13% anual.

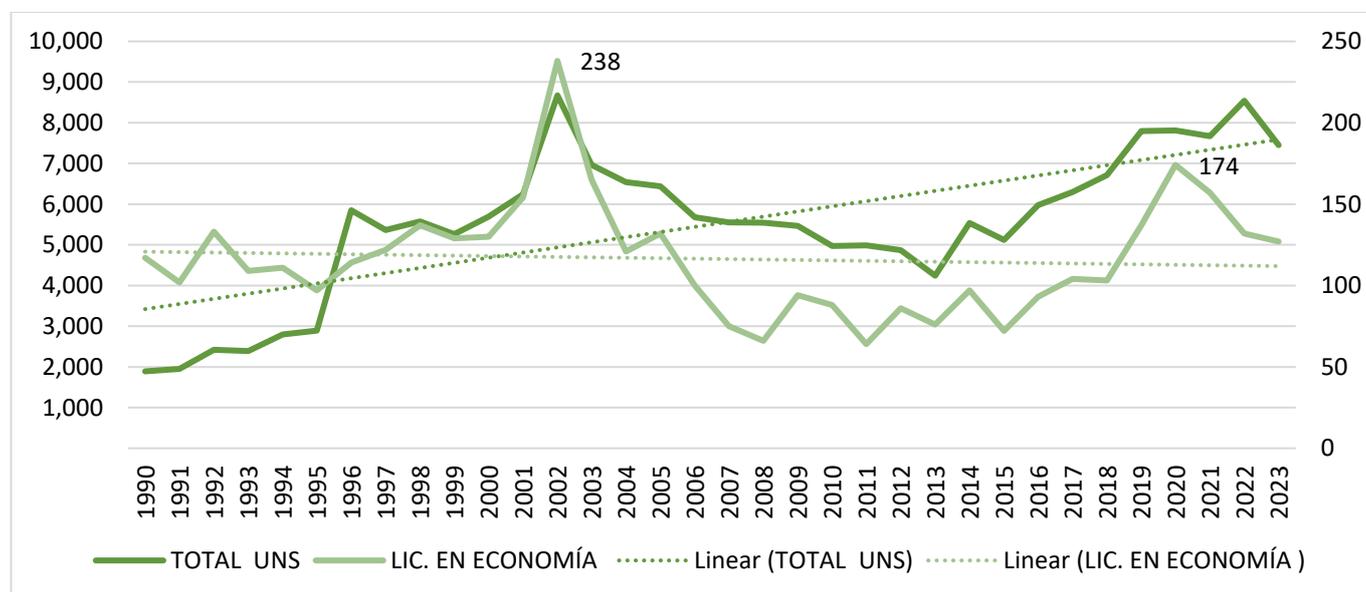
A fin de contextualizar la cantidad de estudiantes inscriptos en términos históricos, a continuación, se presenta la figura 3 -también en base a datos del Portal O3, Cubos- que refleja la evolución de esta variable (aspirantes a ingresantes) de la carrera Lic. en Economía en comparación con la evolución de la misma variable para la UNS en el período comprendido entre 1990 y 2021.

Figura 2. Evolución del total de inscripciones de aspirantes a ingreso a la carrera Lic. en Economía. 2017-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Portal O3

Figura 3. Evolución de la cantidad de inscriptos en la carrera Lic. en Economía y en la UNS (1990-2023).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Portal O3

Como se puede observar en la figura anterior, mientras que la evolución de aspirantes a la UNS muestra una tendencia ascendente, en el caso de los aspirantes a la carrera Lic. en Economía la tendencia es levemente descendente. La evolución de inscriptos en la Licenciatura en Economía presenta una trayectoria irregular. Asimismo, puede notarse la particularidad de que el máximo se alcanza en el año 2002 (238 inscriptos para Lic. en Economía) acompañando el aumento de aspirantes en la UNS que también tuvo su máximo en ese mismo año,

posterior a la fuerte crisis económica nacional del año 2001. Luego de un relativo estancamiento en los años 2006-2015, en los años 2019 y 2020 muestra tasas de crecimiento positivas para luego comenzar a decrecer, tal como se muestra en la figura 2.

Perfil de los estudiantes regulares de la carrera Lic. en Economía y de los ingresantes al Departamento de Economía

En este apartado se presenta el análisis de la evolución del perfil de los estudiantes regulares durante 5 años, entre 2018 y 2022, tomando como referencia la carrera Lic. en Economía que es la que representa la mayor participación relativa (más del 90% en la actualidad, tal como se comentara anteriormente) y el año de ingreso. Para realizar este análisis se tomó una base de datos confeccionada utilizando información provista por la Dirección General de Sistema Informáticos de la UNS (DGSi), bajo las condiciones de confidencialidad de datos establecidas por el reglamento universitario. En cuanto a la muestra seleccionada, la misma está compuesta por todos los alumnos regulares en la Lic. en Economía a julio de 2022.

Del análisis realizado, puede observarse que la participación porcentual de estudiantes provenientes de Bahía Blanca sobre el total es mayor que la de estudiantes de otras localidades en todas las cohortes. Sin embargo, esta diferencia ha ido disminuyendo durante el período de referencia. El porcentaje de estudiantes provenientes de otras localidades ha tendido a aumentar hasta casi igualarse en 2022 (año en el cual el 58% de los estudiantes son de Bahía Blanca y el 42% proviene de otras localidades).

En todas las cohortes, el grueso de la población al momento de ingresar a la carrera está constituida por adultos jóvenes (mayoritariamente entre 17 y 22 años -79% aprox. en promedio en los últimos 5 años-, seguido por la franja etaria entre 23 y 30 años con una participación relativa del orden del 16% promedio también los últimos 5 años, entre 2018 y 2022). Adicionalmente, se observa un incremento de la participación relativa de la franja etaria más joven (entre 17 y 22 años), pasando del 70% en el año 2018 al 87% en el año 2022.

Con respecto al clima educativo del hogar, el número de estudiantes provenientes de hogares con nivel educativo alto (donde el máximo nivel educativo alcanzado en el hogar es terciario completo o más) fue descendiendo a lo largo de las diferentes cohortes. Mientras que, se observa un aumento del número de estudiantes provenientes de hogares con nivel educativo medio y bajo.

En términos generales, es posible observar una caída del promedio sin aplazos del total de estudiantes a lo largo de las cohortes. Del mismo modo, el porcentaje de estudiantes que no trabajaron va descendiendo a lo largo de las distintas cohortes.

Finalmente, con respecto al género, la participación porcentual de estudiantes masculinos es mayoritaria en todas las cohortes. Además, esta diferencia ha tendido a aumentar a lo largo del tiempo. De la cohorte 2022, el 71% corresponde a alumnos masculinos y el 29% restante es femenino, mientras que para la cohorte 2018, el 61% es masculino mientras que el 39% es femenino.

Las tutorías como dispositivo de acompañamiento estudiantil

Las definiciones de tutorías, en general, coinciden en que las tutorías constituyen un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para los alumnos ingresantes a una institución, que apunta a facilitar la adaptación, apoyar al proceso de aprendizaje y mejorar el rendimiento académico (Manuale et al; 2010, ANUIES, 2000, Rodríguez Espinar, 2012).

Si las universidades persiguen el fin de incluir, sostener y apoyar proyectos de vida de quienes se inscriben en sus instituciones, las tutorías son un componente inherente de la formación universitaria y contribuyen a su logro, a través de facilitar la adaptación a la universidad, el aprendizaje y el rendimiento académico, la orientación curricular y la orientación profesional.

Tinto (1975, 1997, 2017) ha sido uno de los precursores en alertar y estudiar las causas del abandono universitario y afirma que es necesario dar un paso más, repensar y reevaluar la acción institucional –que debe valorar la diversidad– y propiciar una sinergia entre diferentes iniciativas para que las políticas sean integrales y sistémicas y atiendan a las necesidades no solamente académicas de estudiantes «no tradicionales», sino que incluya el bienestar estudiantil, becas y atención de acuerdo a las distintas necesidades de los estudiantes. Dicho de otro modo, políticas institucionales inclusivas, mecanismos y estrategias encaminadas a generar mejoras en las trayectorias académicas de la población estudiantil proveniente de sectores sociales desfavorecidos. El concepto de inclusión supone un reconocimiento de la diversidad y la necesidad de pertinencia de la oferta curricular y el acompañamiento institucional, a diferencia de «la igualdad de oportunidades» que supone una sociedad con puntos de partida homogéneos y las «políticas compensatorias» que suponen un déficit que puede ocasionar bajas expectativas y circuitos educativos devaluados.

En los últimos tiempos, ante la matrícula heterogénea que reciben las universidades, las tutorías merecen un lugar destacado dadas las demandas que reciben y en especial en la época pos pandemia que complejiza aún más esas necesidades referidas a aspectos académicos y psicológicos entre otros, en un contexto económico actual desfavorable (Ezcurra, 2022).

Como señalan Petrelli y Cabrera (2019): “Más que como objeto, hemos buscado considerar las tutorías en tanto método que nos abriera la posibilidad de conocer aspectos de la dinámica de relaciones que va haciendo institución...” (p.10). Esta consideración de las tutorías como “método” proporciona las claves para entender como la planificación situada de tutorías es una posibilidad para cumplir con los objetivos que se embeben en la definición de tutorías.

El siguiente apartado se ocupa de recorrer brevemente los antecedentes de las Tutorías en la UNS.

Antecedentes de las tutorías en el Departamento de Economía de la UNS

Las tutorías en el Departamento de Economía de la UNS, comienzan en 2009 en el marco el Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI), dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

Este programa, con una duración de tres años, tenía como objetivo primario mejorar el desempeño académico de los alumnos de primer año que redundara en una disminución de los índices de abandono de los estudios universitarios en el primer año de la carrera.

Además, el programa perseguía la actualización y perfeccionamiento del cuerpo docente en temáticas disciplinares y en temas pedagógico - didácticos relacionados con la enseñanza de las disciplinas. Asimismo, preveía inversión en equipamiento: multimedia, instrumental didáctico para laboratorios, bibliográfico y mobiliario.

Antes de la finalización del PACENI, los tutores involucrados en el mismo conjuntamente con la Asesoría Pedagógica de la UNS, solicitaron a las autoridades la continuidad del Sistema de Tutorías, solicitud que fue aprobada sosteniendo las mismas hasta la actualidad.

Así, las tutorías en el Departamento de Economía, guiadas por los objetivos de PACENI, continuaron su recorrido. No obstante, los objetivos se ampliaron debido a las necesidades que manifestaron los alumnos durante sus trayectorias. De esta manera, las tutorías hoy, atienden las demandas de los alumnos a lo largo de toda la carrera universitaria y no sólo en el primer año de la carrera.

En el presente, el equipo de tutores del Departamento de Economía de la UNS está compuesto por dos docentes y dos alumnos avanzados y, a partir de fines del 2022, se constituye una nueva figura denominada coordinador de acciones tutoriales.

Con respecto a las acciones son diversas y se reinventan en la práctica tutorial, muchas de ellas son proactivas y se realizan desde la experiencia que permitió su diseño, otras son focalizadas de acuerdo al devenir de las trayectorias estudiantiles propias. De hecho, las tutorías no sólo se ocupan de la adaptación a la vida universitaria sino también atienden problemas cognitivos, económicos, sociales, institucionales y afectivos.

Las tutorías en acción. Una propuesta de planificación

Las acciones tutoriales requieren de una planificación y un horizonte que las guíe. Esa planificación cumple el papel de organizar tareas y actividades, no obstante, la misma es flexible y situada. Es decir, cada grupo que ingresa año a año presenta distintas características en contextos cambiantes que han de tenerse en cuenta a la hora de ejecutar las diversas acciones planificadas. En este sentido, las acciones tutoriales deben considerar el perfil del ingresante para brindar propuestas y herramientas acordes a las características de los ingresantes.

La planificación ofrece la posibilidad de desplegar acciones focalizadas y orientadas. Es así que, a partir de reconocer su importancia se organiza un cronograma que atiende a distintos ejes y desde donde se postulan las actividades tutoriales. Al mismo tiempo, la organización temporal que contempla el cronograma remite al primer año que transitan los ingresantes a la universidad y la importancia que tienen esos primeros pasos que son la base de sus trayectorias universitarias.

A continuación, se detalla el cronograma general de actividades tutoriales:

Tabla 1. Cronograma anual de acciones tutoriales

Acciones tutoriales	Meses												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Organizativas, primeras difusiones y acompañamiento cursos de nivelación	■	■											
Bienvenida e integración			■										
Específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Específicas de acompañamiento de trayectorias grupales e individuales				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Comunicación y difusión	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reforzamiento de la elección vocacional y la identidad con la carrera				■	■				■	■			
Internas del equipo tutorial, revisiones, informes, etc.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Colaborativas y de integración con docentes y no docentes			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Fuente: Elaboración propia

A modo de ejemplo, se puntúan algunas de las acciones agrupadas en las categorías que se expresan en el cronograma de acciones tutoriales:

- Organizativas, primeras difusiones y acompañamiento cursos de nivelación. Reuniones internas de Equipo Tutorial, Grupo de WhatsApp, difusión por Instagram y atención de consultas, participación en los Talleres de Construcción del oficio del estudiante universitario.
- Bienvenida e integración. Almuerzo de bienvenida a ingresantes e interacción con alumnos avanzados y del Centro de Estudiantes. Acción de integración: Participación junto con alumnos de distintos años en las Olimpíadas de Economía (dispositivo de articulación interniveles que se desarrolla desde el año 2016), con el objetivo de fomentar el sentido de pertenencia al Departamento de Economía.
- Específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Revisión de resultados de los cursos de nivelación. Organización y participación de Propuestas Tutoriales con anclaje en la materia Fundamentos de la Economía que promueven estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante y en su rol activo. Grupo focalizado “Ingreso a la universidad: ¿dónde estoy y cómo sigo?” Objetivos: Alentar a la continuidad universitaria, sortear dificultades propias del ingreso universitario, organizar el plan de estudios de acuerdo a trayectorias singulares, indagar sobre dificultades. Talleres de Técnicas de Estudio. Revisión de resultados de materias del primer cuatrimestre para detectar a estudiantes con dificultades, realizar un diagnóstico para el diseño e implementación de estrategias de intervención.
- Específicas de acompañamiento de trayectorias grupales e individuales. Encuestas y relevamientos de trayectorias estudiantiles. A partir del trabajo con grupos focalizados y relevamiento de resultados de nivelaciones y de cursado para reforzar el acompañamiento individual de las trayectorias estudiantiles. Para tal fin, a partir del 2023 se creó el programa de Mentores, que consiste en asignar a estudiantes, a partir de segundo año de la carrera, una cierta cantidad de ingresantes (no más de 10) con el objetivo de generar un vínculo cercano que permita orientar, contener y transitar los primeros pasos junto a ellos.
- Comunicación y difusión. Se publican novedades e información importante diariamente en las redes sociales y se atienden las consultas que se reciben a lo largo del año. También, se presentan informes sobre las acciones tutoriales, relevamiento de datos y resultados en el Consejo Departamental del Departamento de Economía para lograr difusión entre los docentes en pos de revisar las prácticas de enseñanza según el diagnóstico relevado por el Equipo Tutorial. Participación y presentación de ponencias en distintos congresos y jornadas vinculadas con la temática que permiten compartir, generar sinergias y comunidad.
- Reforzamiento de la elección vocacional y la identidad con la carrera. Se realizan distintas charlas referidas a la actividad profesional de las carreras del Departamento de Economía y se invita a los ingresantes a las charlas sobre actualidad económica brindadas para la comunidad del Departamento de Economía.
- Internas del equipo tutorial, revisiones, informes. Durante todo el año el equipo mantiene reuniones frecuentes para tratar acerca de la planificación de acciones, resultados, elaboración de informes, etc.
- Colaborativas y de integración con docentes y no docentes. Tanto docentes como no docentes acompañan al Equipo de Tutores, brindando información sobre problemáticas particulares, colaborando con las acciones tutoriales diversas.

A partir de esta propuesta y planificación de acciones tutoriales y su implementación a lo largo de los años, es posible identificar fortalezas, oportunidades de mejora y desafíos a futuro que emergen del análisis de las prácticas situadas.

Por otra parte, la recopilación sistemática de la evidencia empírica a lo largo de los años fortalece a las prácticas tutoriales. Los testimonios de estudiantes, que han encontrado sostén en las tutorías para continuar con el proyecto de finalizar una carrera, son valiosos para quienes ocupan el rol de tutor dando aval a la importancia de las Tutorías universitarias. Estas voces representadas en citas a partir de ideas claves (Glaser y Strauss, 1967) resultan el reflejo del cumplimiento de algunos de los objetivos que se persiguen con las acciones tutoriales. A modo de ejemplo, a continuación, se presentan diversos comentarios vinculados a acciones tutoriales específicas que fomentan la grupalidad, la interacción con otros compañeros y la generación de lazos entre los estudiantes que comparten la misma carrera:

“Muy buena la propuesta tutorial, interactuar con compañeros y fomentar la solidificación del grupo está muy bueno”; “Me encantó la actividad, me sirvió mucho para conocer a mis compañeros”; “Estaría bueno que hubiera más actividades de este estilo. Por último agradezco a los tutores por responder todas nuestras dudas y brindarnos su tiempo, lo mismo a las asistentes y a la profesora”; “La idea del trabajo grupal, me pareció excelente y me dio el empujón que necesitaba para terminar de interesarme en la carrera, y muchas gracias a los tutores y profes que nos sacaron cualquier duda que se nos presentaba”; “Solamente muchas gracias por hacer actividades así porque es difícil hacer amigos y trabajar con compañeros lo hace más fácil”; “La actividad tutorial estuvo muy buena para dar una introducción a la carrera y para ayudar a que nos podamos conocer e integrar”; “Estuvo muy buena la actividad ya que no conocía a nadie y esta actividad ayudó a acercarme por lo menos un poco a chicos con los que nunca había hablado”; “Fue una buena propuesta para interactuar con nuestros compañeros y empezar a conocernos ya que vamos a tener un largo camino juntos por recorrer”; “Me gustó mucho la propuesta (...) .al momento de las exposiciones me gustó mucho poder escuchar al resto de mis compañeros, algunos que incluso no les conocía la voz”; “Me gustaría mencionar que fue una excelente actividad así nos integramos y conocimos entre todos”; “Me gustó mucho la dinámica del grupo y que nos hayamos podido comunicar de manera muy fluida en conjunto”; “Me pareció una actividad muy buena para conocernos mejor entre todos”.

En el siguiente apartado se abordan algunas reflexiones que surgen de la interacción y de la interpretación sobre la misma práctica, la experiencia acumulada vinculadas al referencial teórico.

Algunas reflexiones para seguir pensando nuevas acciones tutoriales en contexto

La problemática del ingreso a las universidades en Argentina en los últimos tiempos, presenta nuevos desafíos ante la ampliación de la matrícula, que resulta cada año más heterogénea dadas las características de nuevas desigualdades dinámicas que la pandemia ha transparentado. En este sentido, el nivel socioeconómico, el acceso a recursos educativos, entre ellos recursos materiales relativos a la tecnología, el pasaje por el nivel secundario que refleja trayectorias segmentadas, según escuela de origen, que al mismo tiempo se fragmentan a su interior acrecentando la heterogeneidad, son algunas de las dificultades que enfrentan las universidades a la hora de recibir a los estudiantes en el nivel superior. Es así que el ingreso es una problemática en sí misma que a su vez, se articula con los programas de tutorías que cada universidad despliega.

Como ya se mencionó, en nuestro país el acceso a las universidades debe ser libre e irrestricto para todos lo que aprueben la educación secundaria, aunque se indica que debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador. En este marco, se abre un gran abanico de alternativas: desde distintos tipos de dispositivos de ingreso (motivacionales, académicos, algunos más intensivos y otros extensivos), talleres de orientación profesional, cursos de orientación para la vida universitaria, entre otros. Esta diversidad en la forma de encarar la problemática del ingreso, plantea también el debate entre: fortalecer los conocimientos previos afrontando los resultados que esto implica, pese a no limitar el acceso y brindar instancias alternativas para hacerlo, y el abandono o desgranamiento prematuro al que puede dar lugar, frente al otro extremo de no exigir esta instancia de nivelación o proponer alguna acción sólo de sensibilización, que tiene como consecuencia asumir la selección implícita que esta decisión implica, lo que se ve reflejado en un abandono o desgranamiento posterior. Más allá de este debate vigente, se destaca la necesidad y relevancia de implementar acciones complementarias para acompañar la instancia de ingreso a la universidad y su complejidad y, en este punto, las acciones tutoriales representan una herramienta fundamental, aunque no la única, a la que las instituciones pueden recurrir en el marco de una mirada integral de las trayectorias educativas.

En este sentido, si se enfatiza el carácter contextual e integral que cada programa tutorial debería considerar a la hora de planificar sus acciones, se podría lograr una articulación más plena entre el ingreso y los primeros pasos

por la universidad. En esta línea, algunas universidades están adelantando el inicio de tutorías a la etapa de ingreso, aunque es importante destacar que esto requiere una planificación integral, estratégica y contextualizada.

Por otra parte, las propuestas tutoriales brindan la posibilidad de establecer un vínculo con otros compañeros, tutores y docentes, lo que constituye un apoyo que contribuye al sostenimiento de las trayectorias educativas universitarias generando redes, tal como la evidencia empírica de este artículo lo demuestra.

A nivel institucional, el contexto excepcional de pandemia nos interpeló para sostener la continuidad pedagógica y esa necesidad hizo emerger nuevas prácticas tutoriales que se fueron reformulando a partir de la detección de oportunidades de mejora que surgieron de la puesta en acción de las mismas. De este modo, se fortalecieron acciones para acompañar con especial atención a aquellos que realizan sus primeros pasos por la vida universitaria, pasaje complejo per se y que la pandemia puso aún más en evidencia. La fragilidad de las trayectorias en transición no sólo se puede atribuir a las cuestiones académicas e institucionales, sino también emocionales, afectivas, sociales, económicas, entre otras.

En este escenario y considerando el perfil de los ingresantes al Departamento de Economía de la UNS, se promovieron diversas propuestas tutoriales, dentro de la planificación situada, que fueron descritas durante el artículo y que atañen a múltiples dimensiones. Propuestas que propician la socialización y promueven la interacción temprana y participación activa de los estudiantes como principales actores involucrados, en aras de generar las bases de un vínculo que favorezca el sostén de los ingresantes, el sentido de pertenencia y fortalezca las trayectorias universitarias.

La evidencia empírica que se describe en el artículo avala seguir programando acciones tutoriales novedosas y otras que bien, pueden adecuarse año a año según las características de los ingresantes. Como señalan Petrelli y Cabrera (2019) entender a las Tutorías como “método” permite la planificación de acciones diversas situadas y contextualizadas, según cada cohorte de ingresantes a partir del diagnóstico inicial que realiza el equipo de Tutorías año a año. Esta consideración permite flexibilidad en las acciones para atender matrículas heterogéneas, en pos de incluir y acompañar trayectorias universitarias disímiles, con propuestas adecuadas y re pensadas desde las instituciones universitarias (Tinto, 2017).

El escenario actual nos invita a reflexionar sobre el papel ineludible del acompañamiento tutorial a estudiantes en general e ingresantes en particular, reconociendo su relevancia para establecer cimientos sólidos que promuevan el avance y sostén de las trayectorias educativas. En este contexto, resulta importante que las acciones tutoriales se incorporen a la actividad curricular tanto en los dispositivos de ingreso como en los primeros años, con una planificación y estructura estable que permita su jerarquización e institucionalización. Esto requiere articulación intranivel con distintas cátedras, equipo de gestión, especialistas en educación, entre otros, así como también, trabajo en equipo, formación y capacitación, planificación, alineación de objetivos, continuidad para poder revisar acciones y generar propuestas de mejora, siempre teniendo como centro de las mismas, el acompañamiento a nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Ahumada, A. (s/f). Análisis evolución del perfil estudiantes regulares de la carrera Lic. en Economía según cohorte. Trabajo realizado en el marco del proyecto de voluntariado Sigamos Estudiando denominado “Fortalecimiento de Tutorías”. Inédito.

Universidad Nacional del Sur (UNS). (2019-2020). *Anuario*. <http://www.uns.edu.ar/contenidos/411/652#anuarios>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Colección Biblioteca de Educación Superior.

Banco Mundial. (s.f.). *Indicadores*. <https://datos.bancomundial.org/indicador>

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5). <http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu.pdf>

Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107), 118-133.

Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Comp.), *Admisión a la Universidad y Selectividad Social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. xx-xx). Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Ezcurra, A. M. (2022). Abandono estudiantil y clase social. Hipótesis diagnósticas y conceptos. *RAES - Revista Argentina De Educación Superior*, 25, 176-194. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1533>

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Publishing Company. (Capítulo 3, Material traducido al castellano, inédito. Biblioteca del CEIL.)

Universidad Nacional del Sur (UNS). (s.f.). *Ingreso Universidad Nacional del Sur*. <https://www.uns.edu.ar/ingreso/info/ingreso>

Congreso de la Nación Argentina. (1995, 20 de julio). Ley de Educación Superior Nº 24.521.

Congreso de la Nación Argentina. (2015, 28 de octubre). Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior n° 27.204.

Manuale, M., Bolsi, M., Barbach, N., & Garramuño de Galuzzi, S. (2010). La formación de los alumnos tutores: un aporte para mejorar el ingreso y la permanencia en la UNL. En *1° Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías en carreras de Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas, Informáticas y afines*. Universidad Nacional de Misiones. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/AulaUniversitaria/article/.../1626>

Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Comp.), *Admisión a la Universidad y Selectividad Social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (Cap. 2). Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). [https://www.academia.edu/703299/El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los 90 las nuevas universidades del conurbano bonaerense](https://www.academia.edu/703299/El_ingreso_a_la_universidad_a_partir_de_la_reforma_de_los_90_las_nuevas_universidades_del_conurbano_bonaerense)

Ministerio de Educación. (2021). *Síntesis 2020-2021 Sistema Universitario Argentino*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_20202021_sistema_universitario_argentino.pdf

Petrelli, L., & Cabrera, V. (2019). La política como método de investigación: las tutorías como analizador de relaciones y regulaciones en la vida universitaria. *RAES*, 11(19), 52-63.

Pierella, M. P., & Santos Sharpe, A. (2019). El ingreso a la universidad pública: Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. *Propuesta educativa*, 51, 93-107.

Poggi, M. (2014). Evaluación y políticas de mejora educativa en América Latina. En G. Del Castillo & G. Valenti (Coords.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa* (pp. 17-30). México: Flasco.

Universidad Nacional del Sur (UNS). (2012). *Resolución de Consejo Superior Universitario CSU 664/2012*. <https://servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/Busqueda.asp>

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2004). *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*. Editorial Octaedro ICE. Colección Educación universitaria.

Salas, M., Di Piero, E., Graieb, A., & Mihdi, M. (2022). Ingreso y primer año en la Facultad de Ciencias Exactas-UNLP: miradas estudiantiles sobre la desvinculación y el programa de Tutorías de Primera Etapa. *Trayectorias universitarias*, 8(15), e114. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16028/pr.16028.pdf

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

Suasnábar, C. (2023). Los escenarios futuros de la universidad argentina: entre los desafíos “glonacales”, la inercia de las tendencias sistémicas y la larga ausencia de una agenda de política. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(1). <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.736>

Tinto, V. (1989). Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. *Revista de la educación Superior*, 71(18). Publicaciones ANUIS. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71>

Tinto, V. (2017). *Completando la universidad. Repensando la acción institucional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Palermo.

UNESCO. (2014). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible*. <https://sustainabledevelopment.un.org>

Fecha de recepción: 25-6-2024

Fecha de aceptación: 4-10-2024

Prácticas de liderazgo y visión prospectiva de jóvenes universitarios destacados de Mendoza, Argentina 2022-2024

Leadership practices and prospective vision in young outstanding university students in Mendoza, Argentina 2022-2024

Por Cecilia RASCHIO¹, Guillermo GALLARDO²; Carolina CORTEZ SCHALL³ y Daniela ROMANO PASTOR⁴

Raschio, C., Gallardo, G., Cortez Schall, C. y Romano Pastor, D. (2024). Prácticas de liderazgo y visión prospectiva de jóvenes universitarios destacados de Mendoza, Argentina 2022-2024. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 121-133.

Resumen

Las universidades son las responsables de formar jóvenes tanto en competencias técnicas específicas como en competencias genéricas que hoy demanda la sociedad y el mercado laboral. Los objetivos del trabajo son el de analizar las prácticas de liderazgo de jóvenes universitarios destacados de Mendoza y delimitar la visión prospectiva que motiva a dichos jóvenes a desarrollar las mencionadas prácticas. La metodología que se aplica es el diseño mixto de tipo explicativo secuencial, con una primera etapa cuantitativa y una segunda etapa cualitativa, al final se integraron ambos resultados. Los resultados demuestran que las prácticas de liderazgo de los jóvenes universitarios destacados de Mendoza responden al modelo de competencias generados por el equipo. Este modelo se creó sobre la base de bibliografía especializada complementada por propuestas del mismo, y que validaron empleadores de Mendoza. Dichos jóvenes tienen, además, una visión prospectiva destinadas a mejorar la calidad de vida de las personas y al cuidado del ambiente y, que las competencias genéricas y visión futura, las desarrollan mediante la participación en redes, grupos, voluntariados y/o equipos externos a las universidades. Además, cabe destacar que la gran mayoría de los jóvenes líderes encuestados (cuantitativamente) y entrevistados (cualitativamente) tuvieron mentores que colaboraron en su camino hacia el éxito y los alentaron frente algunos fracasos que surgieron en el mismo. Como conclusión, los jóvenes líderes universitarios son emprendedores que con su creatividad rompen las

¹ Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación y Facultad de Educación. Universidad Juan Agustín Maza, Argentina/ craschio@umaza.edu.ar/ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3699-1606>

² Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Universidad Juan Agustín Maza, Argentina/ gallardo.guillermo@gmail.com/ ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7789-6386>

³ Facultad de Educación. Universidad Juan Agustín Maza, Argentina/ schallcarolina@gmail.com/ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1442-8780>

⁴ Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación y Facultad de Educación. Universidad Juan Agustín Maza, Argentina/ dromanopastor@gmail.com/ ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2761-7841>

estructuras y alteran el *status quo*, realizando propuestas provocadoras anticipándose al futuro y desarrollan competencias genéricas que exceden las aprendidas en el ámbito educativo.

Palabras Clave Jóvenes/ Líderes/ Universitarios destacados/ Mendoza/ Argentina/ Prácticas de liderazgo/ Visión prospectiva/ Docentes mentores.

Abstract

Universities train young people both in specific technical and in generic competences demanded by societies and the labor market. This paper aims at analyzing the leadership practices of outstanding young students in Mendoza and defining the prospective vision that shapes those practices. A mixed design, sequential explanatory methodology was used, with a quantitative approach first, and a qualitative stage afterwards, to integrate both results in the last stage. Results show that leadership practices of outstanding young university students in Mendoza follow a team-generated model of competences. This model is based on specialized bibliography, and validated by Mendoza employers. These young students also share a prospective vision aimed at improving people's lives and caring for the environment. They develop their generic competences and view of the future by participating in networks, groups, NGO's and/or off-campus teams. In addition, most of the young leaders in the survey (quantitative) and in the interviews (qualitative) have had mentors who collaborated in their way to success and supported them when there were moments of failure. As a conclusion, young university leaders and entrepreneurs who break structures through creativity and, as a result, alter the status quo, making provoking proposals that anticipate the future and develop generic competences beyond those learned in the educational system.

Key words Youth, Leaders/Outstanding university students/ Mendoza/ Argentina/ Leadership practices/ Prospective vision/ Mentor teachers.

Planteamiento del problema o tema objeto de estudio

La juventud en general, y en especial, la universitaria posee un rol fundamental en el futuro del planeta, ante los grandes problemas ambientales y sociales que aquejan al mundo, son la esperanza para paliar estos males.

La presente investigación se centra en analizar las prácticas de liderazgo de jóvenes universitarios que estén estudiando y/o graduados, es decir, una población de jóvenes entre 18 a 40 años de edad y que se destaquen en los siguientes aspectos: académicos, científicos y/o tecnológicos, compromiso con la comunidad, empresariales, culturales y artísticos, deportivos, de sustentabilidad ambiental, económica y/o social.

En este artículo se comunican los resultados de una investigación financiada por la Universidad Juan Agustín Maza de la provincia de Mendoza, Argentina que se inició en abril de 2022 y finaliza el 31 de marzo de 2024, que lleva el nombre de este artículo.

Este estudio se interesa por conocer los perfiles de dichos jóvenes universitarios destacados, su formación universitaria, su visión prospectiva acerca de los retos que deben enfrentar como líderes, como ciudadanos y profesionales de Mendoza, Argentina y del mundo. Además, se indaga sobre las competencias genéricas que ellos afirman poseer. Por último, el fin de esta investigación es estudiar el rol que cumplen los docentes universitarios como mentores inspiradores desde la perspectiva de dichos jóvenes.

De allí que las principales preguntas de investigación son las siguientes: ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo y la visión prospectiva de jóvenes universitarios destacados de Mendoza, Argentina? ¿Qué rol cumplen los docentes universitarios como mentores inspiradores para estos jóvenes líderes?

Antecedentes y fundamentación teórica

En las últimas décadas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, conocida abreviadamente como UNESCO (2022) ha prestado una atención cada vez mayor al empoderamiento de la juventud. En muchas conferencias de dicha organización, incluidas la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior y la Cumbre de las Naciones Unidas sobre la Transformación de la Educación en mayo de 2022, se brindó una atención especial a la voz de las personas jóvenes. Escucharlas cuidadosamente y comprometerse con ellas propicia una mayor transformación de la educación superior, ya que pueden ser puentes entre la educación superior y los cambios esperados en la sociedad. Cuando la educación superior escucha a la juventud, estas voces tienen un carácter prospectivo respecto de los futuros escenarios (Pedró en Sabzalieva, Abdrasheva, Chacón, Gamarra Caballero y Liu, 2022).

En este marco y considerando una de las fases del proyecto de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) sobre los futuros de la educación superior, en la cual se encuesta a la juventud participante acerca de dos preguntas que vinculan la educación superior con el futuro que deparará el año 2050: ¿cómo quisiera que fuese la educación superior en 2050? ¿Cómo podría la educación superior contribuir a mejores futuros para todos en 2050? Las 279 ideas planteadas por los 120 participantes de distintos países han sido divididas en seis grandes sectores, en los que la educación superior sería accesible, innovadora, de alta calidad, sostenible, promotora del desarrollo y equitativa. En general, estas áreas relatan una historia prometedora sobre cómo pudiera ofrecerse la educación superior y lo que podría ser un estudiante de educación superior en un mundo que sigue enfrentando graves problemas ambientales y sociales (Sabzalieva y otros, 2022).

Así mismo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) destaca que el crecimiento económico de un territorio puede impulsar el progreso, crear empleos decentes y mejorar los estándares de vida de todos (ONU, 2015). El desarrollo del espíritu emprendedor en jóvenes universitarios es entonces un tema importante para el crecimiento y desarrollo económico de los países, principalmente como una solución social y económica para el problema del empleo en el mundo, y en especial, en Latinoamérica (Álava-Atiencio y Quinde-Lituma, 2023).

Uno de los papeles clave de la educación superior es apoyar al estudiantado a través del aprendizaje basado en competencias, es decir, mediante un aprendizaje situado y que lleva consigo un saber ser, un saber hacer y un saber nutrido de conocimientos puestos en juego como una experiencia educativa que permita visualizar de una manera más clara las prácticas de liderazgo, el espíritu emprendedor, la resolución de problemáticas y la visión prospectiva de la juventud para la elección entre los posibles y numerosos caminos futuros. El compromiso tanto de jóvenes como de docentes universitarios es trabajar en conjunto para crear los espacios de aprendizaje significativos, planes a mediano y largo plazo y, en el cual, reine una conciencia ambiental, inclusiva e intercultural que asegure que la educación superior del mañana sea una meta que todos puedan transitar, aspirando al progreso y el bienestar social del entorno en el que se desenvuelvan en ese futuro.

Teniendo en cuenta que los y las estudiantes, que tienen la posibilidad de atravesar por la formación universitaria, en realidad, se preparan para ser líderes sociales en los distintos ámbitos según el perfil de egresado de su carrera de base que seguramente, van a ir completando y especializando con estudios de posgrado.

Cada vez que un joven asciende en sus estudios debe asumir un mayor compromiso con valores y deben tener una visión más amplia que la de su propia disciplina. Sus docentes, de los cuales muchos de ellos y ellas se transforman en sus mentores e inspiradores mediante sus clases, no deben solo brindar una formación técnica específica, sino también educar en nuevas actitudes y compromiso con valores que respondan a las necesidades y demandas de un mundo mejor enmarcados en los ODS 2030, a pesar de las grandes dificultades por las que atraviesan como ciudadanos globales en el que impera la complejidad.

Frente al mundo actual que se caracteriza por ser caótico, complejo e impredecible, ante los rápidos cambios que acontecen cotidianamente, los docentes universitarios, para transformarse en mentores inspiradores de los jóvenes, deben tener en claro los nuevos paradigmas científicos y el tipo de formación multidisciplinar que esto implica.

Krupatini (2011) explica que para entender la complejidad es necesario comprender la diferencia entre la física clásica y la física cuántica:

La realidad es un plano. El enfoque de la física clásica newtoniana nos muestra un universo mecánico, predecible. Un universo en equilibrio, ordenado, compuesto por objetos identificables separados entre sí por un espacio distinguible, con una clara separación entre el observador y lo observado, y con una dinámica causa-efecto lineal. La precisión y la exactitud de la medición son posibles y claves para el análisis.

La realidad adquiere volumen. El enfoque contemporáneo -que ha incorporado, entre otros los postulados de la física cuántica y de la relatividad- nos presenta un universo más dinámico, impredecible, en donde la relación entre los objetos no es lineal, la separación entre observador y observado no es tan clara, el universo adopta formas no regulares, y donde el espacio no es tan plano como creemos. La pauta, la forma, los sentidos más profundos y menos precisos forman parte crucial del nuevo escenario. Estamos en lo multidimensional (p. 24-25).

El paradigma newtoniano-cartesiano que sostiene que el mundo es mecánico, predecible y dual no responde a todos los interrogantes y ni da respuesta a todas las problemáticas que afligen al planeta. Se impone una nueva visión del mundo multidisciplinar basada en el nuevo paradigma científico de la física cuántica, en el enfoque sistémico, en el paradigma de redes, en la teoría del caos, en la teoría de la relatividad, en el estudio de los sistemas simbólicos e impulsada por los inminentes avances tecnológicos y su gran impacto en nuestras interrelaciones sociales, que intenta dar nuevas explicaciones a este mundo tal como se nos presenta.

Y así como la ciencia invade todas las ideas y formas de interactuar, también influye en la manera de interpretar el rol de los líderes dentro de las organizaciones y de la sociedad y de su formación, en este caso, universitaria.

En dicho contexto, se establece una diferencia profunda entre el concepto de liderazgo surgido desde el paradigma newtoniano y el que ha surgido de los nuevos paradigmas y supuestos científicos vigentes en la actualidad, que considera que se necesita dar el paso del antiguo concepto de liderazgo, quien era el de un operador calificado de la organización que arma las piezas de la misma, al nuevo concepto de líder, que es el de ser un transmisor, un alto faro radial de la información, pulsando mensajes a todas partes (Wheatley, 1997).

En este contexto, la sociedad y sus empleadores, demandan de las universidades la preparación de jóvenes, no sólo en las competencias técnicas específicas de las carreras de las cuales egresan; sino, y principalmente, en todas aquellas competencias genéricas y multidisciplinares: tales como el liderazgo, el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales efectivas, la adaptabilidad al cambio, la gestión del tiempo, la gestión de proyectos, la resolución de problemas, el aprender continuo, el manejo de tecnologías, la comunicación, la proactividad, el autoconocimiento y la gestión de la propia carrera, la resiliencia, la anticipación del futuro, entre otras.

Los jóvenes líderes poseen estas competencias que en términos simples pueden sintetizarse en lo que Romaní y Rivera (2017) expresan de la siguiente manera “es necesario lograr la autogestión que es la motivación intrínseca que cada líder debe tener para lograr sus objetivos y para obtenerla es necesario que conozca sus propias emociones y la claridad de sus propósitos” (p. 98), para poder transmitirlos y contagiarlos a sus futuros colaboradores.

Los autores González y Rada (2017) sostienen que la potenciación de los jóvenes como líderes transformacionales, representa una posibilidad para producir innovaciones en las instituciones universitarias y en la sociedad, ello implica preparar a los jóvenes por medio de las carreras y cursos continuos a medida, como herramienta de enseñanza en un aprendizaje mediador, participativo y socioformativo.

Diseño y metodología

El tipo de diseño general aplicado en la investigación es el siguiente, según Hernández Sampieri y otros (2014): diseño mixto de tipo explicativo secuencial.

Dicho diseño se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La combinación mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera. Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio. Se puede dar prioridad a lo cuantitativo o a lo cualitativo, o bien otorgar el mismo peso. En este estudio se otorgó el mismo peso a ambos tipos de datos (cuanti y cualitativos).

En otras palabras, se utilizaron los resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos. Además, al darle importancia también a los datos cualitativos, el estudio utilizó para caracterizar casos a través de ciertos rasgos o elementos de interés relacionados con el planteamiento del problema, y los resultados cuantitativos sirvieron para orientar en la definición de una muestra guiada por propósitos teóricos o conducida por cierto interés.

Primera etapa: cuantitativa

El tipo de diseño cuantitativo es no experimental transversal, se les aplicó una encuesta por cuestionario semiestructurada a jóvenes universitarios entre 18 y 40 años destacados en alguna de las áreas en las cuales se

desempeñan: de la empresa (emprendedores), científicos, políticos, voluntarios, del ámbito artístico y cultural, deportivo, tecnológico, educativo, entre otros.

Dicho cuestionario fue validado mediante consulta a nueve expertos y a través de una experiencia piloto llevada a cabo por colegas de la Universidad Franz Tamayo (UNIFRANZ) dirigidos por el Lic. Ítalo Parra, quienes calcularon su nivel de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach dando por resultado 0,959, es decir, altamente fiable.

Se utilizaron redes que agrupan jóvenes universitarios, contactos y muestreo por bola de nieve hasta cubrir un alto porcentaje de los mismos, hasta el momento se han encuestado 49 jóvenes destacados.

Se analizaron los datos cuantitativos y se los comparó con otros estudios semejantes.

Segunda etapa: cualitativa

El tipo de diseño de la investigación cualitativo es desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada.

Los actores bajo estudio fueron jóvenes universitarios destacados de Mendoza, que forman parte de grupos, equipos y/o redes que promueven el cambio social y de empresas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Los tipos de muestreo son los siguientes: el de participantes voluntarios (jóvenes destacados que accedan a la entrevista) y el de bola de nieve (en la cual un informante clave nos contacta con otro informante clave de sus equipos de trabajo o conocidos con iguales características). Los líderes entrevistados pertenecen a los distintos ámbitos antes mencionados. En total, hasta el momento se han entrevistado a 13 jóvenes líderes.

Las técnicas e instrumentos cualitativos a emplear son las siguientes:

- Bitácora de campo: se registraron todas las actividades realizadas vinculadas a la investigación.
- Observación participante: se documentaron todas las percepciones del equipo de investigación acerca de las entrevistas y de los escenarios de las mismas.
- Entrevistas a jóvenes destacados líderes de redes, equipos, grupos, emprendimientos, empresas, organizaciones en general dedicadas a transformar la sociedad.
- Análisis documental.

Se desarrolló la triangulación de métodos y de investigadores.

En cuanto al análisis de datos cualitativos se desarrolló el Método Comparativo Constante, propio de la Teoría Fundamentada y se lo complementó con una bitácora de análisis.

El software de análisis de los datos cualitativos que se empleó es el Atlas. Ti

Tercera etapa: análisis e interpretación de los datos cuanti y cualitativos

En una tercera etapa se llevó a cabo el análisis e interpretación tanto de los datos cuantitativos como de los cualitativos.

Se realizó una comparación y se integró ambas perspectivas para explicar el fenómeno bajo estudio: las prácticas de liderazgo y visión prospectiva de jóvenes universitarios destacados de Mendoza.

Resultados y/o discusión de resultados

Los resultados demuestran que las prácticas de liderazgo de los jóvenes universitarios destacados de Mendoza responden al modelo de competencias generados por el equipo. Este modelo se creó sobre la base de bibliografía especializada complementada por propuestas del mismo, y que validaron 61 empleadores de Mendoza.

El modelo de competencias de liderazgo juvenil del siglo XXI (Raschio y otros, 2022) consiste en 16 habilidades complejas, a las cuales se las clasificó en 4 categorías: visión o tipos de pensamientos, socialización, acción y bienestar.

En la Tabla N°1, se exponen dichas competencias.

Tabla 1. Modelo de competencias de liderazgo del siglo XXI

	Categorías	Competencias
Liderazgo como gestión del entusiasmo propio y de los colaboradores	Visión	Pensamiento global y complejo
		Pensamiento prospectivo estratégico
		Creatividad e innovación
		Pensamiento crítico
	Socialización	Trabajo colaborativo
		Flexibilidad y apertura al cambio
		Empatía y altruismo
		Comunicación efectiva
	Acción	Proactividad y transformación de la realidad
		Aprendizaje continuo
		Manejo eficiente de la tecnología
		Gestión del tiempo
	Bienestar	Autoconocimiento
		Gestión de las emociones
		Resiliencia
		Conciencia ambiental, inclusiva e intercultural

Fuente: Raschio y otros, 2022.

Teniendo en cuenta este modelo, se elaboró una encuesta por cuestionario dividida en dos secciones.

La primera sección tiene tres partes: a) preguntas sobre datos demográficos y de estudios y trabajo, b) cuestionario semiestructurado sobre las prácticas de liderazgo y c) 2 preguntas sobre la visión prospectiva y, la segunda sección consiste en una escala Likert con dos ítems por cada competencia mencionada en la Tabla N°1 y con 4 posibilidades de respuesta (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo).

a) Datos demográficos, estudios y trabajo

Los jóvenes universitarios destacados encuestados poseen entre 18 a 40 años de edad.

Respecto al género, el 49% fue masculino, el 51% fue femenino. En la opción otros, nadie la señaló.

En el rubro de la empresa en la que se desempeña, hubo una gran variedad: en total 21 tipos de organizaciones y, las que más se repiten, son empresa de servicios (14,3%), institución de salud (14,3%), empresas de tecnologías (12,2%) y Asociaciones civiles (10,2%, conocidas como ONG).

En cuanto al nivel educativo máximo alcanzado, existió una gran variedad, siendo el universitario completo el principal (36,7%) y universitario incompleto, ya que muchos aún están cursando sus estudios (26,5%). Cabe destacar, que existe un alto porcentaje de jóvenes líderes encuestados con posgrados concluidos (24,5%).

b) Prácticas de liderazgo

En esta sección de la encuesta, en la primera consigna se les solicitó que mencionen 3 características personales: las que más se repitieron fueron las siguientes: perseverancia, resiliencia, creatividad, empatía, buena comunicación, proactividad, trabajo en equipo, compromiso, entre otros aspectos. Cabe señalar algunas características interesantes de los jóvenes encuestados que se mencionaron solo una vez: “aprendiz”, “autodidacta”, “curioso”, “empoderada”, “visión prospectiva”. Uno de ellos señaló “delegar aunque duela”.

Del total de jóvenes líderes destacados, el 53,1% creó una o más empresas. El resto se destaca dentro de una organización como colaborador dependiente.

Respecto de las prácticas de liderazgo, se amplió la información con la aplicación de la entrevista semiestructurada cualitativa, obteniendo los siguientes resultados:

Ante la pregunta, si sos un joven innovador en una organización que es propia o una actividad científica, cultura, empresarial, educativa, etc. o aunque no sea tuya cuenta cómo fue tu trayectoria, cómo lograste destacarte en tu lugar de trabajo u ocupación.

Uno de los aspectos que permitió a una de las entrevistadas fue su formación y capacidad para aplicar todos sus conocimientos:

“Actualmente trabajo para una empresa de contenido escrito digital, en Paris. Llegué aquí a partir de una maestría en Marketing internacional que realicé en Normandía (Francia), justo después de terminar mis estudios en comunicación social en la universidad J.A. Maza.

Trabajo como manager de contenido para países de habla hispana e Italia. Mis conocimientos en redacción y periodismo, combinados con mis conocimientos en MKT, me han permitido desarrollarme en este puesto creando estrategia digital Search Engine Optimization (Optimización para motores de búsqueda). Se trata del conjunto de estrategias y técnicas de optimización que se hacen en una página web para que aparezca orgánicamente en buscadores de Internet como Google, Yahoo o You Tube. Esta estrategia la aplico para diferentes marcas deportivas de todo el mundo.”

Otro de los aspectos fue demostrar la capacidad requerida para la tarea encomendada, que en este caso, es asesorar y buscar financiamiento a proyectos de investigación que buscan obtener patentes de sus propuestas para la cura de enfermedades infecciosas y oncológicas:

“...el proyecto actual, estoy junto a más científicos, que ellos en la academia descubrieron investigando un nuevo método para curar enfermedades. Ellos se dedicaban al mal de chagas que es una enfermedad con mucho impacto social. Pero claro, difícil de financiar porque la parte económica, los inversores por ahí no les llamaba tanto la atención, entonces este método que ellos utilizaban, fuimos investigando, fuimos viendo qué era más fácil de aprobar, estuvimos charlando con empresas. Yo les empecé a ayudar, como gratuitamente, como asesorando, como venía haciendo digamos, el año pasado (2022), durante todo el año pasado estuve gratis ayudándolos, hasta que me dijeron si me quería sumar al equipo, compartiendo el capital accionario, porque no me podían pagar digamos, como que yo soy dueña de una parte de la empresa, igual que los científicos fundadores y, buenos los hitos ahora son probar, además tenemos ahora pruebas muy buenas en cáncer de piel, en melanoma, con el mismo método de modelos de laboratorio, ahora estamos utilizando software utilizar herramientas de medicina de precisión y utilizar inteligencia artificial aplicada a la biología para entender, bueno, qué tipo de cáncer si tiene y cuál es la mejor terapia y usar nuestro método, que usamos para el chagas, para el melanoma en esa detección temprana de cáncer .

Entonces, bueno, estamos dedicándonos, como les digo, a enfermedades infecciosas y a enfermedades oncológicas. En etapa de investigación, y los hitos son sacar la primera patente con las pruebas de laboratorio que vamos a tener a fin de año. (2023)”

Otro entrevistado, también sostuvo lo relevante que es demostrar la competencia requerida, en este caso es la creatividad: *“...mi puesto de trabajo es redactor creativo, una de las habilidades que debería tener este puesto es la creatividad, la innovación, la originalidad y la búsqueda constante, mi puesto mi actividad trata de buscar constantemente novedades y diferentes acciones para realizar con marcas. Entonces tengo que estar constantemente pensando en la originalidad y en la innovación tanto como para terceros como para la agencia en sí misma.”*

Además, se les consultó sobre cuáles habían sido las dificultades que tuvieron que superar para alcanzar el éxito. Los 49 jóvenes encuestados señalaron los siguientes factores:

Referidos al contexto, por ejemplo *“cambios rotundos en la macroeconomía con incertidumbre en el corto plazo sobre la nueva política”*;

Relacionados con superiores o factores organizacionales, que fueron los más señalados: *“tuve que enfrentar dificultades “bolucráticas” [término manifestado por el joven]. Muchos papeles y trámites que suelen debilitar la idea principal que uno expone”; “romper barreras simbólicas y culturales”; “enrolar a personas que piensan diferente”; “los superiores no siempre están dispuestos a innovación en algunos casos en yacimiento”; “romper con el status quo y el ‘las cosas siempre se han hecho así’”; “que confíen en mi propuesta”; “la resistencia al cambio o el prejuicio de mi edad haciendo referencia que por ser joven no tengo la experiencia suficiente para opinar”, entre otros.*

Referidos a compañeros de trabajo, *“trabajar con gente es lo más difícil”; “la dificultad fue que la gente no está acostumbrada a los cambios”, “la adaptación de los empleados a los nuevos cambios”.*

Referidos a sí mismo, *“falta de experiencia”, “poder lograr esa confianza para avanzar hacia cosas desconocidas, tomar riesgos”; “avanzar con ideas innovadoras requiere coraje, ya que el miedo a lo desconocido es un factor importante; “dificultad de salir de la zona de confort, poder efectivizar el cambio”; “definir el modelo de negocios, hacer un market fit con recursos escasos”; “demostrar conocimientos a pesar de ser joven y recientemente graduada”, “tuve dificultad al integrarme al ecosistema, y además no entendía nada de negocios”; “falta de visión y de toma de riesgos”; “poder conocer los métodos de ventas y organizarme con todas las tareas, sobre todo el manejo de redes”; “resiliencia y perseverancia: la creación de una startup y la propuesta de innovación requieren una mentalidad resiliente. Enfrentar rechazos, fracasos y obstáculos es parte del proceso” y “obtener financiamiento” (cuatro respuestas). Y 6 contestaron que no tuvieron ninguna dificultad o que tuvieron la necesidad de “transmitir un plan claro de acción con los fundamentos de mi decisión”, “cuando propuse alguna innovación no tuve mayores dificultades, ya que la flexibilidad de la empresa fue siempre muy abierta”.*

Frente al interrogante, ¿qué aspectos u oportunidades te impulsaron a generar nuevas ideas? Respondieron los 49 jóvenes líderes y señalaron las siguientes:

Una de las oportunidades surgió de los clientes o destinatarios del servicio o proyecto de emprendimiento, por ejemplo, *“las necesidades que surgen durante las diferentes atenciones a pacientes en lugares alejados y de difícil acceso”; “dar soluciones a clientes, mediante el análisis de datos y herramientas de gestión para el manejo de conversaciones, de MKT, Ventas y Atención al Cliente”.*

Condiciones propicias, entre las que señalaron: *“necesidad de transformar los negocios o circuitos”; “procesos que no funcionan o no generan impacto”; “las posibilidades que brindan los permanentes cambios siempre abren espacios para la innovación”; “la oportunidad de poder ayudar a construir una sociedad mejor por medio de la acción directa”.*

Una de las entrevistadas señaló lo siguiente como oportunidades:

“La generación de nuevas ideas en el campo de la biotecnología y la innovación se ha visto impulsada por varios aspectos y oportunidades que he identificado a lo largo de mi trayectoria:

Necesidad de soluciones innovadoras: La biotecnología es un campo en constante evolución, y la necesidad de soluciones innovadoras para abordar problemas de salud, medio ambiente y otros desafíos globales siempre ha sido una fuente de inspiración. Identificar áreas donde se requiere innovación me motiva a buscar nuevas ideas.

Acceso a tecnologías exponenciales: Mi formación en Singularity University y mi exposición a tecnologías exponenciales me han brindado una perspectiva única sobre el potencial transformador de la tecnología en diversos campos. Esto me ha impulsado a explorar cómo aplicar estas tecnologías de manera creativa en la biotecnología.

Colaboración interdisciplinaria: Trabajar con equipos interdisciplinarios, que incluyen científicos, ingenieros, emprendedores y otros profesionales, abre oportunidades para el intercambio de ideas y la generación de soluciones innovadoras. La diversidad de perspectivas estimula la creatividad.

Compromiso con la mejora continua: La pasión por la mejora continua y la búsqueda constante de oportunidades para hacer las cosas de manera más eficiente y efectiva son motores constantes para la generación de nuevas ideas. Siempre estoy buscando cómo innovar y optimizar procesos.”

Y, por último, señalaron aspectos relacionados con desafíos personales, tales como: *“ganas de que las cosas funcionen mejor y no acostumbrarme a las cosas como son”, “desafíos o procesos estancos”; “el reconocimiento hacia mi trabajo y dedicación me impulsaron a mantener la posición en el mercado y las ganas de superación y crecimiento personal”; “la necesidad de mantenerme actualizado y dentro del mercado laboral internacional”; “siempre tuve el espíritu emprendedor desde muy chica siempre estuve en el mundo del emprendimiento y el liderazgo”; “conciencia de moonshots: la comprensión de moonshots, es decir, objetivos audaces y transformadores, me ha llevado a buscar ideas que tengan un impacto significativo a largo plazo. Esto me inspira a pensar más allá de los límites convencionales”; “observación y aprendizaje: estar atento a las tendencias emergentes en biotecnología y otros campos me permite identificar oportunidades antes que otros. La curiosidad y el aprendizaje continuo son esenciales para generar nuevas ideas”; “visión de futuro: tener una visión de futuro en la que la humanidad se expanda a través del cosmos y enfrente desafíos desconocidos me motiva a pensar en cómo la biotecnología puede desempeñar un papel crucial en esa visión. Esto me lleva a concebir ideas a largo plazo y visiones transformadoras”; “mi crecimiento personal”, entre otros.*

c) Visión prospectiva

Frente al interrogante prospectivo, ¿cómo imaginas tu vida en el futuro a largo plazo?

Las respuestas se clasificaron en 4 categorías, señaladas a continuación:

La visión prospectiva en el mundo laboral, tales como *“...tranquila y desempeñándose en el ambiente de la salud, ya sea pública o privada”; “poder llevar a cabo las metas laborales y tranquilidad económica”; “...llegar a un punto en que se pueda sostener un ritmo laboral bueno combinado con bajo estrés”; “progresando y con un trabajo estable”; “me imagino asesorando y dando capacitaciones en relación a mi actividad deportiva.*

Prospectiva de aspectos personales, *“con tiempo libre para crear”; “una vida tranquila cerca de la naturaleza sin tanto ruido, una vida simple disfrutando de mi familia/ amigos y las pequeñas cosas”, “...me imagino feliz y tranquila con mi vida personal y laboral; “trabajando de lo que me gusta, viajando y logrando objetivos deportivos también”; “...formando una familia y trabajando por una patria más justa”; “...Solamente persigo mi felicidad personal y de la gente que me rodea; “ser una persona de influencia positiva en los entornos en los que esté”.*

Prospectiva de éxito y reconocimiento, *“siendo Gobernador de Mendoza”; “...haciendo lo que me gusta fuera de la Argentina, creciendo y siendo exitosa”; “viviendo afuera ayudando sobre salud mental y bioquímica y teniendo cadenas de laboratorios en Argentina”; “posicionado en un puesto de trabajo que implique conducción”.*

Y la prospectiva altruista y trascendente, en la cual se mencionan las siguientes respuestas: *“...debido a mi optimismo militante, persiguiendo nuevas formas de mejorar el desarrollo humano en la región (vía pública o privada). Actualmente con incertidumbre sobre los lineamientos que tienda la geopolítica y más aún sobre la macroeconomía argentina”; “visualizo un futuro marcado por la innovación y la creación de soluciones impactantes en biotecnología. Como CEO de BioSpi, aspiro a liderar el desarrollo de tecnologías biotherapéuticas y vacunas avanzadas que aborden problemas globales de salud y sostenibilidad. También me veo como mentor, capacitando a la próxima generación de líderes en biotecnología y fomentando una mentalidad exponencial y moonshot en la comunidad científica. A nivel más amplio, nuestra visión en BioSpi es explorar el espacio y desarrollar soluciones biotecnológicas para la vida en otros planetas. Creemos en un futuro interplanetario para la humanidad y nos esforzamos por contribuir a la supervivencia y prosperidad de nuestra especie en el universo”* (Entrevista a una joven líder premiada a nivel internacional por la NASA, actualmente desempeñando sus tareas en el Instituto Tecnológico de Massachusetts, conocido como MIT, de allí su visión tan elevada).

d) Modelo de competencias de liderazgo del siglo XXI

Respecto de las 16 competencias demandadas por el mercado laboral agrupadas en 4 categorías, todas fueron señaladas como desarrolladas, pero algunas de ellas tuvieron mayor puntaje:

- 1) Dentro de la visión o tipos de pensamientos, se destacó casi por el 100% el pensamiento global y complejo, y el pensamiento crítico
- 2) Respecto a la socialización, se enfatizó en un 100% el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva
- 3) Referido al accionar, se priorizó la proactividad y transformación de la realidad, y el aprendizaje continuo (en un 100%).
- 4) Respecto del bienestar, en un 92% la resiliencia y la conciencia de ambiental, inclusiva e intercultural.

Los jóvenes líderes, ya sea emprendedores o personas destacadas en una empresa o institución poseen las competencias demandadas por el mercado laboral, de allí su inserción exitosa en el mismo. Muchos de ellos fracasaron varias veces antes de obtener el éxito.

e) Mentores

Ante la pregunta, ¿has tenido algún/a líder o mentor/a que siempre te apoya/n e impulsa/n a mejorar?

Casi el 90% afirma que ha tenido uno/a o más mentores/as. Entre los cuales señalaron a familiares, a docentes de secundaria y/o universidad y a jefes o líderes del mundo laboral.

Y al consultarles ¿cuáles son los principales consejos que te ha/n dado tu/s mentores/as? En cuanto a los consejos, las respuestas hacen referencia en las siguientes 4 categorías:

Consejos referidos a las relaciones interpersonales, por ejemplo: *“mantener una comunicación cordial, directa, fluida y de respeto mutuo entre compañeros”; “ser estratégico con las palabras que se usan, dar siempre razones y comunicar efectivamente”; “construye relaciones sólidas y redes profesionales”; “aprende de la diversidad y fomenta equipos diversos;*

Sugerencias referidas a valores, tener *“preparación y persistencia”; “constancia, voluntad y humildad”, “actúa con ética y mantén la integridad en todo momento”; “ser perseverante, constante y motivadora”;*

Consejos respecto del comportamiento cotidiano: *“calmar mi ansiedad”; “invierte en aprendizaje continuo y mantente actualizado”; “la pasión por tu trabajo es clave para el éxito”; “prioriza el impacto positivo sobre las*

ganancias financieras”; “evaluar las posibilidades de solución ante los problemas o dificultades que se presentan; “que me siga capacitando”; “continuar innovando, lograr capacidad de ahorro para invertir, manejar mejor las redes, estar continuamente activa en ellas”;

Relacionados con la inspiración por metas más altas: “animarme”; “trabajar duro, hacer cosas nuevas. Ser original y dedicado, intentar hasta lograr resultados óptimos”; “el esfuerzo, que me voy a caer 30 veces pero que lo bueno va a llegar, que siga luchando por lo que quiero”; “que de vez en cuando me despegue del día a día para planificar a futuro”; “hagas lo que hagas, realiza siempre lo mejor posible (4to acuerdo tolteca)”; “nunca darse por vencido”; “sé resiliente y perseverante en el camino del emprendimiento y la innovación en biotecnología”; “tener un plan A, B, C e incluso un plan D; y nunca dejar de trabajar, a pesar de que sea difícil”; “confianza en uno mismo y no tener miedo al error. Tener visión estratégica y prologada en el tiempo”; “hacer que las cosas sucedan...”, entre otras tantas respuestas en esta categoría.

Los consejos hacen referencia a tener buenas relaciones interpersonales, tener valores y comportamientos de innovación y una conducta ejemplar y que persigan metas más altas que el común de las personas.

Conclusiones, limitaciones del estudio y prospectiva.

Como conclusión, la mayoría de los jóvenes líderes universitarios destacados son emprendedores o innovadores dentro de las organizaciones donde se desempeñan laboralmente, y con su creatividad rompen las estructuras y alteran el *status quo*, realizando propuestas provocadoras anticipándose al futuro y desarrollan competencias genéricas que exceden las aprendidas en el ámbito educativo.

En su camino han tenido fracasos o rechazos de sus propuestas o muchas veces les faltó una fuente de financiamiento, pero eso no los detuvo sino, mediante su proactividad y perseverancia, lograron cumplir sus sueños y/o proyectos.

Dentro de la visión prospectiva, los jóvenes se imaginan a largo plazo desde formar una familia y viajar por el mundo, extender el impacto de la propia empresa, hasta la creencia en un futuro interplanetario para la humanidad y desde el ámbito de organismos internacionales y el MIT como institución tecnológica afirma una de las jóvenes “nos esforzamos por contribuir a la supervivencia y prosperidad de nuestra especie en el universo”.

Respecto del modelo de competencias demandadas por los empleadores para los líderes del siglo XXI, la mayoría de los jóvenes sostienen que en mayor o menor medida poseen todas las incluidas en el modelo. Las mayormente elegidas tienen que ver con la socialización: trabajo colaborativo y comunicación efectiva y con la acción: proactividad y transformación de la realidad y el aprendizaje continuo; respecto del bienestar: resiliencia y conciencia ambiental, inclusiva e intercultural.

Las que poseen un menor puntaje son en la visión: el pensamiento prospectivo estratégico y en la acción: la gestión del tiempo, esta última, muchos manifestaron que era un aspecto a mejorar.

La mayoría aspira a seguir estudiando y al aprendizaje continuo (una de las competencias señaladas como relevantes por estos jóvenes encuestados).

Por último, y como propuesta del equipo, se piensa que la educación para un desarrollo sostenible debe incluir en sus diseños curriculares el aprendizaje del planeamiento prospectivo estratégico, en el cual se promueva la reflexión sobre las acciones del presente cómo influyen en el futuro y se señale lo importante que es generar ideas innovadoras e incorporar las competencias demandadas por la sociedad y las habilidades de emprendedorismo. Principalmente, la mencionada competencia destinada a generar empresas u organizaciones que busquen la transparencia y medir sus impactos sociales y ambientales (certificación B) y que tengan como objetivo contribuir a la economía circular, tendiente a aprovechar al máximo los recursos materiales de los que disponemos alargando

el ciclo de vida de los productos. La idea surge de imitar a la naturaleza, donde todo tiene valor y todo se aprovecha, donde los residuos se convierten en un nuevo recurso.

Referencias bibliográficas

Álava-Atiencie, N. G., & Quinde-Lituma, M. E. (2023). Análisis explicativo del liderazgo transformacional en el perfil emprendedor social de jóvenes universitarios. *Formación universitaria*, 16(2), 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000200049>

González, N., & Rada, N. (2017). Estrategias para la potenciación de líderes transformacionales juveniles. *Revista de ciencias sociales*, 23(1), 81-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219714>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Krupatini, S. (2011). *Y ahora qué hacemos ante la complejidad. Un abordaje teórico-práctico para la gestión de empresas y gobiernos en entornos turbulentos*. Granica.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible, Objetivo 8*. Recuperado de <https://www.un.org/>

Raschio, C., Gallardo, G., Cordoba, S., Opel, G., García, S., Cortez Schall, C., Marchigán, M., Porta, J., Flores Kemec, A. y Vargas, L. (2022) Modelo de competencias de jóvenes líderes del siglo XXI validado por empleadores. *Revista En la mira. La educación superior en debate*, 3(5), 14-21.

Romaní, Ú., & Rivera, J. (2017). El liderazgo resonante desde la perspectiva de la educación intercultural en los estudiantes de pregrado. *Ciencia y Desarrollo*, 20(1), 97-104. <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/CYD/article/view/1412/1383>

Sabzalieva, E., Abdrasheva, D., Chacón, E., Gamarra Caballero, L., & Liu, B. L. (2022). *La educación superior que queremos: las voces de la juventud sobre los futuros de la educación superior*. UNESCO IESALC.

Wheatley, M. J. (1997). *El liderazgo y la nueva ciencia. La organización vista desde las fronteras del siglo XXI*. Granica.

Fecha de recepción: 31-3-2024

Fecha de aceptación: 10-7-2024

“Comunicar la escucha”: un modelo de investigación-creación para la formación de grado

“Communicating a Listening”: an Artistic Research Model for Undergraduate Students

Por Juan Pablo LLOBET VALLEJOS¹

Llobet Vallejos, J. P. (2024). “Comunicar la escucha”: un modelo de investigación-creación para la formación de grado. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 134-149.

Resumen

Existe actualmente, en diversas universidades, institutos y centros de investigación afines a las artes, un acentuado interés por la investigación-creación, enfoque que sostiene la práctica artística como método principal de generación de datos, y cuyos resultados exhibe tanto en forma de producciones artísticas como de comunicaciones escritas de carácter académico. Una dificultad que se plantea en estos contextos reside en generar recursos pedagógicos que ofrezcan a estudiantes de grado los conocimientos necesarios para realizar actividades de investigación desde esta perspectiva. Este artículo presenta los resultados de un proyecto PIADT-Iniciales (UNTREF, 2022-2023), enfocado en proporcionar una solución a esta problemática. Este proyecto consiste en la revisión crítica de una experiencia de investigación-creación que venimos abordando con estudiantes de música desde 2019. Expone, en primer lugar, la experiencia objeto de revisión, desarrollada a partir de la propuesta de un dispositivo heurístico —que denominamos “comunicar la escucha”— para producir piezas artísticas partiendo de la construcción y análisis de un archivo de materiales que mantienen relaciones transtextuales con una obra preexistente. Según la consigna correspondiente, la actividad se completa con un escrito referido al proceso de su resolución. En segundo lugar, presenta los resultados de la revisión crítica y expone su incidencia en una reformulación de la consigna orientada a facilitar su inserción en otros contextos. La experiencia se propone, así, como modelo apto para introducir en la investigación-creación a estudiantes de carreras artísticas y para fortalecer su capacidad de construir argumentos sobre la legitimidad de la práctica artística como forma de producción de conocimiento.

Palabras Clave Investigación creación/ Investigación artística/ Educación artística/ Educación superior/ Didáctica de la investigación.

Abstract

Currently, various universities, institutes and research centers related to the arts, express their interest in Artistic Research, an approach that employs artistic practice as the main method of generating data, and whose results are

¹ Instituto de Investigaciones en Arte y Cultura “Dr. Norberto Griffa”, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / jplobetv@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0000-8267-5113>

exhibited both in the form of artistic productions as well as written communications of an academic nature. A difficulty that arises in these contexts lies in generating pedagogical resources that offer undergraduate students the knowledge necessary to carry out research activities from this perspective. This article presents the results of a PIADT-Iniciales project (UNTREF, 2022-2023), focused on providing a solution to this problem. This project consisted in the critical review of an Artistic Research experience that we have been practicing with music students since 2019. It exposes, first of all, the experience under review, developed from the proposal of a heuristic device — which we call “Communicating a Listening” — for the production of artistic pieces based on the compilation and analysis of an archive of materials with transtextual relationships with a pre-existing work. According to the corresponding instructions, the activity is completed with a writing assignment referring to the resolution process. Secondly, it presents the results of the critical review and exposes its impact on a reformulation of the instructions aimed at facilitating its insertion in other contexts. The experience is thus proposed as a suitable model to introduce artistic career students to Artistic Research and to strengthen their ability to build arguments about the legitimacy of artistic practice as a form of knowledge production.

Key words Artistic Research/ Research in Arts/ Arts Education/ Undergraduate Education/ Research Teaching

Introducción

Este artículo reúne los resultados del proyecto de investigación “Modelo para el desarrollo de prácticas de investigación-creación por parte de estudiantes de grado de carreras artísticas” (PIADT-INICIALES, UNTREF, 2022-2023). El proyecto surge del interés de diversos institutos y centros de investigación dependientes del Instituto de Investigación en Arte y Cultura “Dr. Norberto Griffa” (IIAC-UNTREF) —CEIArte, IDECREA, MATERIA— por el enfoque de investigación llamado investigación-creación —alternativamente, investigación artística, investigación en artes, investigación a través del arte. Dicho interés se evidencia tanto en la fundamentación de sus actividades, como en los eventos científicos y publicaciones originados en ellos y, excede, además, el ámbito de estos institutos y centros para alcanzar a las universidades que ofrecen carreras en las diversas ramas de las artes. Una problemática que se desprende de este es la de generar recursos pedagógicos para que estudiantes de grado de carreras artísticas puedan adquirir los conocimientos metodológicos y epistemológicos necesarios para la realización de actividades de investigación desde este enfoque. Se considera fundamental que, al momento de realizar sus trabajos de graduación, cuenten con estos para proponer un proyecto basado en sus competencias artísticas, y realizar una sólida argumentación sobre el aporte efectivo de su investigación a la construcción de conocimientos en el área. Lxs² docentes de formación de grado en artes podemos atestiguar que, actualmente, la mayoría de lxs estudiantes llegan a la instancia de graduación sin ideas claras sobre cómo articular su experiencia como artistas con las demandas propias de la producción académica. Verificamos también que este problema afecta seriamente el futuro de lxs graduadxs en artes: limita sus posibilidades de acceso a becas u otros estímulos para realizar estudios de posgrado y/o participar en proyectos de investigación. Afecta, además, indirectamente, las prioridades y capacidades productivas de los institutos y centros de investigación artística, al quedar la formación de recursos humanos bajo su responsabilidad —para una ampliación sobre estos temas, sugerimos consultar, por ejemplo, un estudio de caso centrado en la Facultad de Arte de la UNICEN (García y Pacheco, 2019).

Si bien suelen existir en las carreras de grado asignaturas orientadas a la realización de trabajos de graduación y/o a la formación en metodología y epistemología, consideramos que inculcar el interés y el hábito por la investigación es una tarea que debe asumirse también en otras materias. Un obstáculo importante en este sentido es la falta de modelos específicos de investigación-creación, perspectiva que, como señalaremos, no se caracteriza por una metodología única sino que admite diversas formas de abordaje. En tal sentido, y atento a la disociación que suelen experimentar muchxs graduadxs entre su producción académica y su producción artística, el proyecto que nos ocupa sostiene que podrá resolverse en la formación de grado, en la medida en que se adopten modelos apropiados para realizar prácticas de investigación-creación en diversas materias de la carrera.

Desde este enfoque, dicho proyecto se centró en la revisión crítica de una experiencia que venimos realizando con estudiantes de música del Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la Universidad Nacional de las Artes (DAMuS-UNA) desde 2019. En ella se propone el uso de un dispositivo heurístico, que hemos denominado “comunicar la escucha”, para producir piezas artísticas de formatos diversos —música, instalación, videoarte, performance, entre otros— a partir del análisis de un archivo constituido por una selección de materiales que mantienen vínculos diversos con una obra preexistente —una pieza musical del repertorio canónico, en las primeras versiones de la actividad. La tarea involucra, además, la articulación por escrito de un análisis sobre las relaciones transtextuales entre las piezas resultantes y la obra de referencia. Consideramos que esta experiencia puede servir como modelo para tareas de investigación-creación por parte de estudiantes de diversas orientaciones artísticas y fortalecer su capacidad para construir argumentos sobre la legitimidad de la práctica artística como forma de producción de conocimiento. El presente trabajo expone los resultados del proceso de revisión crítica que nos ha permitido llegar a formular una consigna para lxs estudiantes y prever aquellos problemas que lxs docentes pueden encontrar al adoptarla para otras materias.

² Adhiriendo a lo expresado en un documento reciente originado en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) (Bonnin et al., 2022), adopto formas del lenguaje inclusivo.

Organizamos la exposición en cinco secciones, con sus respectivas subsecciones. En Antecedentes, describimos el enfoque de investigación-creación y cómo se ha incorporado en diferentes espacios, incluyendo los de formación. Luego, reponemos el contexto en el que se originó nuestro modelo y la experiencia de su primera aplicación. En Encuadre teórico, recuperamos conceptos de la Semiótica, el Análisis del Discurso y la Archivística que permitieron llevar adelante la revisión de la actividad y que especifican sus posibles aportes en la construcción de conocimientos. En Metodología, detallamos el diseño de la revisión crítica y los métodos adoptados. En Resultados, resumimos el proceso de trabajo para, a continuación, especificar tres áreas de revisión que permitieron llegar a una formulación definitiva de la consigna para su adopción en otros contextos. En Conclusiones, compartimos algunas consideraciones sobre el potencial y las limitaciones de nuestra propuesta.

Antecedentes

La investigación-creación en general y en la formación de grado

La diversidad de contextos en los que se emplea el concepto de investigación-creación, así como la multiplicidad de agendas disímiles en las que aparece involucrado, conlleva una imposibilidad de dar definiciones metodológicas y epistémicas únicas del enfoque. De acuerdo con López-Cano (2020a, p. 135), comprender los sentidos que adquiere el término demanda observar la constitución de los diversos campos profesionales autónomos en torno al mismo. Si bien esto es atendible, resulta necesario también dar algún tipo de definición parcial del enfoque, por motivos pragmáticos. Consideramos que, más allá de sus diferencias, los autorxs consultados coinciden en el hecho de que lo que distingue a la investigación-creación de otros enfoques es el lugar de la práctica artística en el proceso (Impett et al., 2019; López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014a; Stévance y Lacasse, 2013). Por este motivo, definimos la investigación-creación como una práctica orientada a la producción de conocimientos que emplea la práctica artística como método principal de generación de datos y cuyos resultados se exhiben tanto en forma de producciones artísticas como de producción escrita de carácter académico. Sobre este último punto, aunque existen posturas que pretenden homologar el trabajo artístico con la investigación —“mi obra es mi investigación” (López-Cano y San Cristóbal, 2014b)—, los autorxs consultados consideran que la dimensión conceptual de los trabajos de investigación-creación debe ser articulada verbalmente a través de producción escrita. Stévance y Lacasse (2013) van aún más lejos cuando sugieren que, para que una práctica creativa pueda ser considerada investigación, la producción teórica que la sustenta debe descansar sobre un marco teórico bien documentado y en saberes compartidos por la comunidad académica. Desde nuestro punto de vista, la definición ofrecida garantiza el carácter dinámico de la relación entre investigación y arte, que es una característica fundamental de este enfoque para De Assis y D’Errico (2019). Como señalan estos autorxs, lo importante en estos procesos es que la dimensión discursiva se redefine y desarrolle en paralelo a la práctica y que la práctica produzca a su vez su propio discurso. En esta misma dirección, López-Cano y San Cristóbal Opazo (2014a) afirman que en la investigación-creación se construye un vínculo directo entre las prácticas y la reflexión académica dentro de un “bucle de retroalimentación” que tiene como fin la creación de nuevas formas de abordaje artístico y nuevas conceptualizaciones de orden estético, técnico y teórico sobre el campo.

No pretendemos aquí trazar la historia de la investigación-creación, pero sí nos parece importante señalar que, en el intento de delimitar un campo de acción específico para el concepto, muchos autorxs parten de una diferencia establecida por un texto clásico de Frayling. En “Research in Art and Design” (1993), el autor distingue entre la investigación “en arte” —*into art*—, “para el arte” y “a través del arte”. En un texto muy citado y publicado originalmente en 2006, Borgdorff (2012) retoma esta distinción pero la reformula como “sobre artes” —*on the arts*—, “para las artes” y “en artes”, respectivamente. La diferencia entre estas prácticas radica en los problemas, metodologías y resultados que las caracterizan. Para estos autores, la investigación académica tradicional — histórica, estética, sociológica, política, cultural— sobre las artes corresponde a la primera categoría. Con

investigación “para las artes”, se refieren a aquella actividad destinada a producir técnicas o instrumentos cuyo fin es la aplicación en prácticas artísticas. Por último, Borgdorff emplea la expresión “investigación en artes” —el “a través del arte” para Frayling— para designar aquellas formas de la práctica que incorporan la actividad artística como método. En estas investigaciones, la práctica artística es parte integral tanto del proceso de investigación como de los resultados.

López-Cano y San Cristóbal (2021) proponen agrupar las diferencias entre objetivos, modos de trabajo, producción y discursos de los diversos contextos de la investigación-creación bajo la noción de “escenas de trabajo”. Lxs autorxs conciben la escena como “el espacio físico y simbólico en el que interactúan personas, infraestructuras, reglas explícitas e implícitas, producción artística y académica y compromisos artísticos y laborales” (p. 89). Reconocen cuatro escenas fundamentales: investigación artística profesional, artistas que investigan, artistas universitarios e investigación artística formativa. Este parcelamiento de las actividades de investigación-creación permite una caracterización más clara y ordenada del lugar que ha ido ocupando el enfoque en Europa y América Latina (López-Cano, 2021). En Europa, se reconoce cierta estabilidad en términos educativos e institucionales, incluyendo la presencia de políticas de promoción y financiamiento de la investigación. Esta estabilidad está dada no solamente por la existencia de prestigiosos centros dedicados a la investigación-creación —por ejemplo, el *Orpheus Instituut* de Bélgica—, sino también por la existencia de la *Society for Artistic Research*, que mantiene su propia revista y archivo dedicados al enfoque. Estos centros funcionan como garantes de la escena profesional. Por su parte, la Liga Europea de Institutos Artísticos, fundada en 1990, ha intentado unificar criterios sobre el diseño de programas de doctorado en artes a través del documento “Los principios de Florencia”. Sin embargo, esta estabilidad ha sido interpretada como un riesgo para la independencia y el desarrollo pleno del enfoque, dado que los criterios adoptados han tendido a derivarse de las exigencias propias de la investigación académica tradicional (Henke et al., 2020, p. 12). En otras palabras, en Europa, la investigación artística ha tendido a importar modelos teóricos y metodológicos y criterios de evaluación y difusión propios de otras disciplinas. Esto la coloca en desventaja frente a los enfoques de investigación establecidos anteriormente. Más allá de esto, la estabilidad de la escena profesional europea se evidencia en la cuantiosa producción de libros, artículos y piezas artísticas que se producen bajo el rótulo del enfoque. Dentro de esta producción, destacamos los esfuerzos de los investigadorxs del *Orpheus Instituut* por proponer metodologías concretas y fundamentarlas epistemológicamente (de Assis, 2018; D’Errico, 2018; Schwab, 2018). En cuanto a la escena formativa, destacamos el trabajo de López-Cano y San Cristóbal, quienes han producido numerosos artículos y libros con el objetivo de facilitar a estudiantes de grado y de posgrado un primer acercamiento al trabajo de investigación desde la perspectiva que nos ocupa (2014a; 2020b).

En América Latina, la escena profesional todavía se encuentra en etapa incipiente: no existen revistas especializadas ni asociaciones dedicadas exclusivamente a la investigación-creación. Sin embargo, existen ya algunas iniciativas destinadas a poblar esta escena. López-Cano menciona la Red Latinoamericana de Investigación en Artes (RedLIA), con sede en la Universidad de las Artes de Ecuador. En el caso de Argentina, durante 2023, la Universidad Nacional de las Artes organizó el primer congreso explícitamente dedicado a trabajos realizados desde esta perspectiva. Como se mencionó al comienzo de este artículo, los institutos y centros dependientes del IIAC-UNTREF también han expresado su interés por la investigación-creación. En síntesis, se perciben múltiples esfuerzos —no del todo coordinados— por construir un espacio profesional para la práctica. Con respecto a la escena formativa —en la que este artículo se inscribe—, numerosas universidades locales y de otros países de América Latina —UNTREF, UNA, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Rosario y numerosas universidades en Colombia, Chile, Brasil, Puerto Rico— permiten realizar trabajos de grado o posgrado desde esta perspectiva. Muchas veces, la elaboración de los mismos es asistida mediante cursos orientados a satisfacer inquietudes tanto teóricas como metodológicas. Así, durante el año 2022, el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral organizó el seminario “Epistemología y metodología de la investigación-creación en música” dictado por el Mg. Brianza. En 2023, López-Cano dictó “Investigación a través de la práctica artística en música”, seminario para el Doctorado en Artes de la UNA. Por último, la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba, Argentina) ofrece, a partir de 2024, una Maestría en Investigación a través de la Práctica

Artística (Dir. Dra. Siragusa). También en esta dirección, destacamos algunas publicaciones referidas a esta misma problemática (Asprilla, 2013; Azaretto, 2017; Quaranta, 2017; Ballesteros Mejía y Beltrán Luengas, 2018; Benavente Morales, 2020). Si bien estas publicaciones ofrecen muchos recursos para explicar, ejemplificar y evaluar los aportes del enfoque, no se ocupan de la didáctica de la investigación-creación en la instancia de grado. Es, precisamente, pretensión de este trabajo contribuir a cubrir esta laguna.

Comunicar la escucha: trabajos finales de Análisis de Repertorio Sinfónico (DAMuS-UNA)

Con el fin de proporcionar a estudiantes de grado del DAMuS-UNA un primer acercamiento a la investigación-creación, en el año 2019 diseñamos una consigna de trabajo final que llevó como título “Comunicar la escucha”. Esta propuesta fue aplicada originalmente en la materia Taller de Música Sinfónico-vocal. Entre los objetivos de la materia, buscábamos promover una perspectiva performativa sobre la práctica musical (Llobet Vallejos y Stocco, 2020). La reflexión sobre la ejecución musical desde la performatividad enfatiza los aspectos creativos de la misma, aún cuando se trata de prácticas basadas en materiales preexistentes, como en el caso de la música clásica. Para que este énfasis no quedara solo en una argumentación teórica, propusimos una actividad que comprometiera las capacidades artísticas y reflexivas de lxs estudiantes en su vínculo con el repertorio canónico. El material de trabajo seleccionado fue la Novena Sinfonía de Beethoven, por dos motivos. En primer lugar, porque es la pieza del repertorio sinfónico que encarna más cabalmente una historia rica en resignificaciones performativas, como demuestran sus múltiples apropiaciones en contextos diversos —actos políticos oficiales, manifestaciones de protesta, eventos deportivos, producciones artísticas de alcance masivo e impronta popular, producciones destinadas a circuitos más elitistas. En segundo lugar, porque es un material que tiende a alentar aquella actitud reverencial frente al canon que dictamina posturas reproductivistas en la performance³ y borra los agenciamientos inherentes en todo trabajo de creación o recreación (Leech-Wilkinson, 2016).

Durante la cursada de la materia, mostramos a lxs estudiantes cómo la Novena ha sido utilizada de maneras divergentes y con objetivos múltiples a lo largo de su historia. Abordamos cuestiones referidas a historia de la recepción, análisis formal, prácticas interpretativas, tecnología y música, memoria e historia, política y música, perspectiva de género y música, entre otros temas. Todos estos fueron abordados a partir de textos, piezas musicales y audiovisuales relacionados con la Novena Sinfonía. Con el fin de poner en práctica lo aprendido en clase, les propusimos entonces realizar un ejercicio de investigación-creación que expresara por medio de una performance musical alguna de las cuestiones conversadas. La consigna fue presentada de manera bastante general. En pocas palabras, lxs estudiantes tenían que hacer una apropiación artística de algún fragmento de la Novena. No especificamos si esto implicaba una recomposición del material, la incorporación de otros lenguajes artísticos, tampoco si debía necesariamente tomarse el sonido de la obra, ni ninguna otra pauta que aclarara la consigna. Fue deliberadamente abierta. Ante las dificultades que experimentaron para pasar a la acción, incorporamos a las clases la lectura de un texto de Szendy (2003) que hace referencia a la necesidad de oyentes y músicxs de “hacer escuchar su escucha”. El texto de Szendy cuestiona las distinciones tradicionales entre compositor, intérprete y oyente y menciona explícitamente los arreglos y transcripciones como una forma de “hacer escuchar la escucha”. Así, el autor plantea la pregunta sobre “el espacio de apropiación” que las obras reservan para oyentes e intérpretes. Estas ideas resultaron tan esclarecedoras para lxs estudiantes a la hora de interpretar la consigna, que decidimos utilizar la expresión “comunicar la escucha” como título de la actividad.

El objetivo de documentar la resolución de la consigna y extraer algunas conclusiones hizo necesario un trabajo autoetnográfico de parte de lxs estudiantes. Pedimos entonces que acompañaran su trabajo artístico de un breve escrito en el que explicitaran qué escucha de la obra les interesaba comunicar, cómo habían decidido hacerlo y por

³ Utilizamos el término “performance” en lugar del tradicional “interpretación” para referirnos a la actividad de tocar música. En línea con la perspectiva de los Estudios de Performance y estudios musicológicos recientes, consideramos que es necesario llamar la atención sobre esta actividad como un evento que involucra aspectos más allá de la relación con un texto (Llobet Vallejos y Stocco, 2020).

qué. De esta manera, la experiencia se acercó —aunque sin demasiado rigor epistemológico en la elaboración textual— a las perspectivas mencionadas sobre la investigación-creación que demandan que las piezas artísticas estén acompañadas por un discurso teórico para poder ser entendidas también como productos de investigación. El resultado fue la producción de un conjunto de piezas artísticas que, en muchos casos, demandaron de sus autorxs un involucramiento en competencias que van más allá de su formación específica. Los trabajos presentados en aquella ocasión consistieron en: una canción para voz y piano, un video musical con bandoneón, un corto de ficción, una instalación, un video musical con técnicas de manipulación electrónica de los sonidos, una pieza de música electroacústica, una grabación sonora manipulada con técnicas de producción musical, dos performances musicales con aspectos teatrales. Las producciones se presentaron en varias instancias durante las últimas clases del cuatrimestre y el debate ayudó a lxs estudiantes a profundizar sobre sus procesos creativos. Como método cualitativo de evaluación de los trabajos, recurrimos a un análisis semiótico de tipos de escucha (Llobet Vallejos, 2023a) que permitió clasificarlos y establecer relaciones entre las diversas formas de responder a la consigna. Con el fin de documentar la producción y de mostrarles que la investigación y la producción musical no pertenecen a mundos irreconciliables, propuse a lxs estudiantes participar en el 2do Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística (2019, Universidad Nacional de Rosario). La ponencia presentada (Llobet Vallejos et al., 2021) expande lo resumido aquí y contiene los textos elaborados por cada unx de ellxs. Desde 2019, seguimos aplicando esta consigna en nuestras clases de Análisis de Repertorio Sinfónico (DAMuS-UNA). Como resultado, hemos ido conformando un corpus con las piezas de lxs estudiantes y sus textos de reflexión sobre las relaciones de su trabajo con la Novena y con temas abordados en clase.

Encuadre teórico del modelo

El objetivo de esta sección es desarrollar teóricamente algunos aspectos de la actividad descrita, observados en el proceso de revisión que se explicará más adelante. Según lo expuesto, esta actividad requiere la construcción de un *archivo* formado por documentos que mantienen relaciones *transtextuales* con una obra preexistente. Requiere, en segundo término, la identificación de *regularidades discursivas* entre dichos documentos —conceptualizadas como *escuchas* de la obra—, como también la elaboración de un nuevo *relato* o *montaje* expresado tanto en una nueva pieza artística como en un trabajo escrito. En última instancia, la actividad apunta a que, a través de la metáfora de “comunicar la escucha”, lxs estudiantes puedan explicar cómo sus nuevas piezas dialogan con los discursos que circulan acerca de la obra preexistente y proponer nuevos puntos de vista sobre su contenido o factura estética. La nueva pieza puede entenderse entonces como el resultado de “comunicar una escucha” informada y crítica de la obra. En tal sentido, sostenemos que contribuye al conocimiento acumulado acerca de la misma. A continuación, nos detenemos sobre cada uno de los aspectos mencionados con el fin de encuadrarlos teóricamente.

Durante las primeras prácticas con la actividad, el paso inicial estuvo en manos del docente y consistió en la recopilación de una cantidad de documentos que pudieran relacionarse con la Novena Sinfonía de Beethoven. En otras palabras, el docente construyó un archivo para la materia que sirvió tanto a los fines de organizar las clases como a los de proporcionar materiales de consulta para la elaboración de los trabajos finales. La noción de *archivo* implícita en esta afirmación supone la expansión del término desde la consolidación de la disciplina archivística a fines del siglo XIX a la actualidad (Colman, 2022). En otras palabras, no nos referimos aquí a un archivo de naturaleza institucional o estatal, sino a una colección de documentos realizada por un individuo para conformar un “archivo personal”. A partir de una articulación entre la noción de práctica de Althusser y la semiótica de Peirce, Acebal (2023) propone que el trabajo con el archivo puede entenderse como una práctica social con tres instancias articuladas: una política, una material y una teórica. La práctica política hace referencia a la relación del archivo con la memoria sociocultural. La instancia material, involucra los procesos de recopilación, almacenamiento y transformación de los materiales, incluyendo también el diseño de formas de interacción con el archivo para el público general. La teórica, contempla los procesos de organización o sistematización del archivo, la clasificación

de los materiales y su catalogación. Estas tres instancias de la práctica archivística permiten profundizar las reflexiones sobre la actividad propuesta e identificar algunas líneas de indagación para futuros trabajos.

Refiriéndonos primero a la práctica material del archivo, observamos que los documentos recopilados son de naturaleza diversa y requieren, en muchos casos, transformaciones que permitan las interacciones posibles en el espacio del aula. Para dar un ejemplo quizás extremo, algunas películas son recortadas y combinadas para el armado de videos pedagógicos que incluyan análisis y comentarios del docente y de otros autorxs. Por otra parte, el aula virtual que ofrece el DAMuS cumple la función de domiciliación (Derrida, 1997) del archivo. No podemos profundizar sobre estas cuestiones aquí, pero es evidente que las particularidades de este espacio condicionan también las formas de interacción con los materiales. En cuanto a la práctica política, los documentos presentados a los estudiantes durante la cursada funcionan como soportes de memorias socioculturales que estructuran formas de “pensar, sentir y concebir la realidad” (Guasch, 2011, p. 25) en torno a la obra de referencia. Las críticas, comentarios en foros o plataformas de *streaming*, análisis y reelaboraciones artísticas de las obras de arte, otorgan a éstas significados sociales más o menos estabilizados. Luego, en tanto los documentos recopilados pueden ser concebidos como soportes de discursos que mantienen relaciones transtextuales con la obra de referencia, es preciso detenernos en la instancia teórica de la práctica de archivo. En esta instancia, las relaciones entre estos discursos permiten ver el conjunto de documentos recopilados no como una mera reunión de materiales, sino como un corpus coordinado, un aspecto definitorio de los archivos, según Guasch.

Genette (1989) define la relación de transtextualidad como “todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” (p. 9-10). Distingue cinco tipos: *intertextualidad* —presencia de un texto en otro—; *paratextualidad* —la relación del texto con títulos, subtítulos, prefacios, prólogos, notas al pie, ilustraciones y también con los borradores, esquemas y proyectos previos de la obra—; *metatextualidad* —textos críticos, textos que incluyen al texto sin citarlo o nombrarlo—; *hipertextualidad* —obras derivadas, transformaciones, imitaciones—; y *architextualidad* —estatuto genérico del texto, señalado o no por recursos paratextuales (p. 10-16). Como señalamos más adelante, las primeras versiones de “comunicar la escucha” proponían, como parte de la consigna, la recopilación de documentos de recepción de la obra de referencia. Sin embargo, y como resultado del proceso de revisión —ver Resultados—, consideramos que estos tipos de relación transtextual son más productivos para la actividad. La razón de esto radica en que la recepción implica necesariamente un orden temporal, es decir, no es posible pensar en documentos originados antes de la obra como parte de la recepción de la misma. Sin embargo, entendemos que ciertos documentos, trascendentes para la significación social de una obra, no necesariamente se producen como reacciones directas a la misma. Por ejemplo, indudablemente, el poema de Schiller “An die Freude” (1786) es de importancia capital en los significados que ha adquirido la Novena Sinfonía de Beethoven (1824), aunque le antecede temporalmente. Finalmente, la práctica teórica del archivo involucra, además, algún tipo de organización de estos materiales. Desde nuestro punto de vista, las regularidades discursivas (Foucault, 2002, p. 47) que emergen del análisis de los documentos pueden entenderse en términos de diferentes tipos de “escucha” de la obra en cuestión. Aludimos a la idea de Szendy de que, cuando estamos frente a la música, es común que tengamos la necesidad de “hacer escuchar nuestra escucha” (2003, p. 3): de reclamar el “espacio de apropiación” que las piezas musicales nos reservan como oyentes y/o intérpretes. Así, cada uno de estos documentos es considerado como el soporte o rastro material de una “escucha” —en sentido metafórico— de la obra. Entendida de esta manera, la idea de “comunicar la escucha” funciona en dos sentidos: en primer lugar, como una herramienta conceptual que permite reconocer en los documentos diversas formas de vinculación con la obra preexistente; en segundo lugar, como un dispositivo heurístico para la construcción de nuevas piezas que dialogan con ella. A partir del análisis semiótico y hermenéutico de los documentos —conceptualizados entonces como “escuchas” de la obra— se procede a realizar la nueva pieza artística.

Volvemos a la reflexión sobre la práctica material del archivo para señalar, entonces, que a partir de estos documentos es posible realizar operaciones de “montaje” —recortes, selecciones, jerarquizaciones y puestas en relación— de diversos tipos (Glozman, 2020), dando como resultado narrativas diferentes sobre el significado que

las obras adquieren a partir de su circulación social. Lo más importante de estas operaciones es que pueden generar un efecto de “extrañamiento” (p. 7) que desarticula narrativas hegemónicas en torno a la obra de referencia —esto es particularmente notable en el caso del repertorio de la música clásica. Esta apropiación de los materiales de archivo puede ser entendida como una estrategia particular de “activación” de los mismos (Acebal, 2023). La estrategia puede realizarse con intereses de reproducción, neutralización o profanación de estos, cuestión que abre interrogantes acerca del “poder arcóntico del archivo” (Derrida, 1997). Como señala Mbembé, “el destino final del archivo está, por lo tanto, fuera de su propia materialidad, en el relato que hace posible” (2020, p. 3). En otras palabras, la recopilación y análisis de los documentos vinculados con la obra hace posible la construcción de relatos críticos que tienen en cuenta diferentes puntos de vista sobre la misma. El relato —en forma de la nueva pieza artística y el escrito que la acompaña— puede posicionarse repitiendo los discursos de mayor circulación o que más peso han tenido históricamente en ciertos contextos, pero también puede rescatar voces marginalizadas e incluso subvertir el archivo. En el ámbito de la música clásica, la apertura de una discusión en este sentido es importante, especialmente porque se suele presuponer un modo de relación reproductivista en la performance del repertorio. En otro trabajo, hemos empleado algunas de las propuestas teóricas articuladas aquí para reflexionar críticamente sobre esta cuestión (Llobet Vallejos, 2023b).

Metodología

Como señalamos, el proyecto tiene por objetivo la revisión, sistematización y modelización de la experiencia de investigación-creación —que denominamos “comunicar la escucha”— para su incorporación a materias de formación de grado en carreras artísticas. Entre sus objetivos específicos, destacamos:

- Tutorar a un estudiante en la puesta en práctica de la actividad.
- Realizar una observación detallada de dicha práctica, documentando sus etapas.
- Realizar una revisión crítica de la actividad a partir de lo observado.
- Construir un marco teórico que permita interpretar sus aportes a diversas áreas de conocimiento.
- Sistematizar y modelizar la experiencia mediante una reelaboración de la consigna.

Organizamos el trabajo en dos etapas:

1. Implementación: puesta en práctica de la actividad, observación y documentación del proceso.
2. Modelización: análisis de los datos obtenidos, revisión crítica y sistematización.

Para la realización del trabajo, se incorporó a Tomás Paradela Campos, estudiante de Licenciatura en Artes Electrónicas (UNTREF). Dado que, originalmente, la actividad estaba pensada para estudiantes de música, esta incorporación requirió una adaptación de la consigna desde la primera etapa. Puntualmente, tanto la selección de la obra preexistente como la construcción del archivo con materiales relacionados con esta quedaron en manos de Tomás. Durante la primera etapa, coordinamos encuentros periódicos que funcionaron como contexto artificial específicamente generado para la observación. En estos encuentros, asumimos el rol de observador participante, concentrándonos en compilar los datos que fueron arrojando estas sesiones. Al mismo tiempo, despejamos dudas que se fueron presentando al estudiante, quien, a su vez, respondió preguntas orientadas a profundizar sobre sus decisiones en la resolución de la consigna. La observación, guiada por el objetivo general del proyecto, se enfocó en tres aspectos: la descripción del modelo, el estudio de su inserción pedagógica en la formación de grado y la evaluación de su potencial para la producción de conocimientos en las áreas involucradas —específicamente, las técnicas de investigación documental para la conformación del archivo, el análisis semiótico y hermenéutico de los documentos con el fin de reconocer diferentes tipos de “escucha”, y la “activación” de los materiales mediante la práctica artística. Las observaciones fueron registradas en un cuaderno de campo conforme a una técnica

semiestructurada con las tres categorías mencionadas: *descripción, inserción pedagógica, contribución al conocimiento*.

En la segunda etapa, sometimos los registros a un proceso de codificación que nos permitió identificar los aspectos que requerían revisión. Las etiquetas más empleadas fueron “supuestos ontológicos y epistemológicos”, “instrumentos y métodos”, “formulación de la consigna”. A continuación, resumimos los resultados del trabajo de revisión y detallamos algunos problemas que surgieron durante la etapa de implementación de la actividad.

Resultados y discusión

Organizamos esta sección en dos partes: una síntesis de la actividad de Tomás, y la presentación de los resultados y reflexiones según las tres categorías que guiaron la revisión: la descripción del modelo, su inserción pedagógica y sus contribuciones al conocimiento.

La práctica de Tomás

En el contexto de la materia del DAMuS-UNA, la consigna original se formulaba en estos términos:

La actividad final consiste en un trabajo de investigación artística sobre la Novena Sinfonía de Beethoven. Empleando la idea de "comunicar la escucha" (cfr. Szendy, 2003), deben crear una pieza artística en cualquier formato que les permita expresar sus ideas sobre un fragmento de la obra o sobre la obra en general, apoyándose en los materiales vistos en clase. La consigna es deliberadamente abierta y se ofrece más como un disparador para su creación y reflexión que como una pauta rígida sobre cómo trabajar.

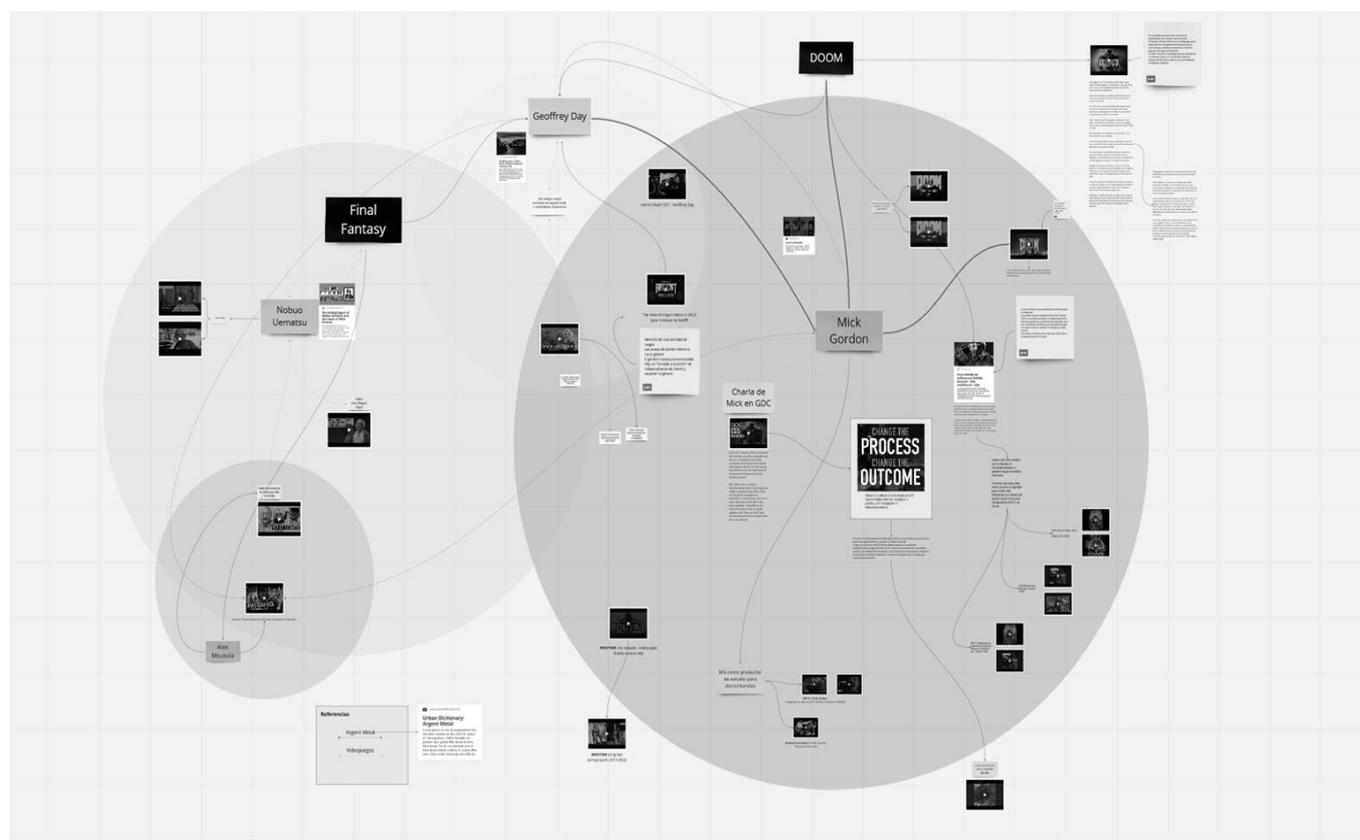
Se espera que a través de este trabajo puedan encontrar nuevas formas de relacionarse con las obras del repertorio y que puedan explicar cómo fue su proceso para llegar a los resultados. A esos fines, la pieza debe ser acompañada de un escrito que explique qué “escucha” trataron de expresar en sus producciones, qué preguntas o reflexiones los orientaron en las decisiones que involucra su elaboración y cualquier otra información que permita a otros construir recorridos similares. Será valorada especialmente la inclusión de referencias al texto de Szendy y/o a otros materiales que hemos abordado en la cursada. El texto deberá tener como máximo una extensión de una página A4 (flexible). La producción artística resultado de su investigación no necesariamente debe ser una pieza terminada. Con una "maqueta" que pueda mostrarse como referencia y que sirva para tener una buena idea de en qué dirección seguiría trabajando será suficiente.

Cuando comenzamos a trabajar con Tomás, le impartimos esta consigna, haciendo algunas salvedades. Por una parte, debía reemplazar la Novena de Beethoven por una obra de su propio interés; por otra, en vez de trabajar con materiales reunidos por nosotros, le encomendamos recopilar materiales sobre la recepción de la obra en un sentido amplio. Más allá de estas primeras enmiendas, decidimos conservar la idea de “comunicar la escucha” y le compartimos el texto de Szendy (2003) para introducirlo en el problema de la apropiación de las obras. Como adelantamos, algunos aspectos de esta consigna fueron reformulados a partir del trabajo de revisión.

Para su trabajo, Tomás seleccionó la banda sonora de Mick Gordon para el videojuego *DOOM 2016*. Luego, junto con las críticas a este videojuego en la *web*, recopiló videos que analizan dicha banda y videos que la relacionan con producciones de otros para videojuegos o películas, y también algunos discos de *argentmetal*, género musical derivado de la banda sonora en cuestión. Por iniciativa propia, reunió estos materiales en un tablero de *Miró* — plataforma que facilita la diagramación de redes conceptuales enriquecidas (ver Figura 1). El tablero le permitió identificar relaciones entre estos materiales de recepción y clasificarlos según diferentes grados “de cercanía”. Agregó, además, lecturas vinculadas con las etapas iniciales de su Trabajo Final de Grado (TFG) para la Licenciatura en Artes Electrónicas. Es así cómo pudo asumir una concepción personal de la idea de “comunicar la escucha” a

partir de combinar la lectura del texto de Szendy con una lectura de *Los fantasmas de mi vida* de Mark Fisher y una conferencia del creador de la banda sonora de referencia. Finalmente, su escucha de la pieza se enfocó en las interacciones entre el arte y lo lúdico, un tema que constituye el núcleo de su TFG. Específicamente, se detuvo en cómo la banda sonora del *DOOM 2016* adopta el método de “mezcla en tiempo real”, que le da a la música un carácter generativo cuando está insertada en el contexto del videojuego, adaptándose a las decisiones del jugador.

Figura 1. Tablero virtual *Miró* que reúne los materiales recopilados y el análisis de las relaciones entre estos.



Fuente: Puede recorrerse en este [link](#).

En paralelo al proceso de reflexión sobre lo recopilado, fue experimentando en *Ableton Live* —software de composición musical— con técnicas inspiradas en Gordon y, a partir de la retroalimentación conceptual de su análisis, con un modo de emular el aspecto generativo de la banda sonora en funcionamiento a través de la “vista de sesión” de Ableton y un controlador MIDI. Resultó así una sesión de Ableton Live que puede aplicarse para musicalizar de forma dinámica sesiones de juegos de rol transmitidas vía *streaming* (ver Video 1). Actualmente, en su TFG, está enfocándose en explorar los posibles puntos de contacto entre los juegos de rol transmitidos por *streaming* y las artes electrónicas. Para resumir la interacción entre los diversos elementos que fundamentan su escucha y su producción artística, Tomás elige una frase de Mick Gordon: “cambiar el proceso para cambiar el resultado”.

Video 1. Demostración de la sesión compuesta para musicalizar dinámicamente sesiones de juegos de rol



Fuente: [link alternativo](#).

En el trabajo escrito, explica su relación cambiante con la consigna, las decisiones que fue tomando para su resolución, su análisis de los materiales recopilados y su propia concepción de la noción de “comunicar una escucha”. En cuanto a la dinámica de trabajo y a la actitud de Tomás durante el proceso, se mostró entusiasta al comunicar sus puntos de vista, a la vez que receptivo y dispuesto a incorporar los aportes de su director. Tendió, sin embargo, a rechazar pautas rígidas y a buscar la originalidad en sus planteos. El escrito y estas observaciones dan lugar a una reflexión sobre sus aptitudes como investigador y la medida en que estas inciden en el trabajo de revisión. En este sentido, consideramos que estas constituyen importantes condiciones que hacen, de la presente, una puesta a prueba ideal de la adaptabilidad del modelo propuesto.

Algunos ejemplos de la manera en que las decisiones de Tomás requirieron adaptaciones de la consigna:

1. La elección de la obra no descansó en una categoría o género de producción artística equiparable a nuestra experiencia anterior con la actividad. Una banda sonora de un videojuego tiene características particulares que la alejan de los géneros musicales propios de la música en vivo o en disco. Concretamente, la composición se desarrolla en paralelo con el avance del juego, adaptándose momento a momento a las decisiones del jugador. En otras palabras, la elección de Tomás contradice nuestros supuestos sobre la ontología de las obras de arte.
2. Los materiales recopilados por Tomás, que incluyen textos como el de Fisher y otros que enfocan cuestiones de la creatividad, no son encuadrables bajo el rótulo de “documentos de recepción”. Decidimos, entonces, ampliar la consigna para facilitar estas inclusiones. Esta adaptación nos permitió observar que nuestra experiencia previa con la actividad era conceptualizable de manera más precisa mediante la noción de transtextualidad que explicamos anteriormente.
3. El escrito de Tomás fue más extenso que lo propuesto en la consigna. Necesitó 6 páginas en A4 y siguió una organización bastante cercana al esquema académico: introducción —con descripción del problema, contextualización, esbozo de hipótesis y objetivos—, metodología, resultados y conclusiones. Según sus palabras, avanzar en la escritura del texto le sirvió para terminar de tomar decisiones sobre la elaboración de su propia obra y sobre su comprensión de la obra preexistente.

Revisión del modelo

Sobre la descripción

La observación realizada nos permitió reelaborar la descripción de la actividad desde perspectivas teóricas específicas sobre el archivo, las relaciones entre textos y la escucha —ver Encuadre teórico en Antecedentes.

Sobre la inserción pedagógica

Presentamos aquí la reformulación de la consigna de trabajo:

Comunicar la escucha — una actividad de investigación-creación

Esta actividad se propone como un acercamiento a la investigación-creación. Esta forma de investigar se caracteriza por el empleo de la práctica artística como método principal de generación de datos. Los resultados se exhiben tanto en forma escrita como mediante la presentación de piezas artísticas.

En esta actividad en particular, el objetivo es investigar de qué manera una producción artística propia “comunica una escucha” de una obra preexistente. Consta de tres etapas, sin un orden temporal lineal:

- Seleccionar una obra de arte preexistente y construir un archivo personal con materiales de cualquier tipo que guarden relación con la misma. Esta relación puede tomar diversas formas, desde citas explícitas a la obra a asociaciones más indirectas con sus características estéticas, sus medios de producción o los discursos en los que participa.
- Analizar los vínculos entre la obra y los materiales y organizar el archivo mediante etiquetas. Las etiquetas agrupan los materiales en diferentes tipos de “escucha” de la obra.
- Realizar una pieza artística que se apoye formal, material o conceptualmente en el archivo y los diferentes tipos de escucha identificados en las etiquetas. La pieza se acompaña con un escrito que explicita el proceso de investigación y la “escucha” de la obra que comunica.

Para el escrito, se recomienda tener en cuenta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la finalidad del escrito? ¿Qué contiene y cómo está organizado?
2. ¿En qué consiste la actividad realizada? ¿Qué entiende por “comunicar la escucha”?
3. ¿Qué obra se eligió para la realización de la actividad? ¿Qué pieza artística se produjo durante la investigación?
4. ¿Qué pasos se siguieron para resolver la consigna? ¿Cómo puede caracterizarse el archivo construido y las relaciones de los materiales acopiados con la obra de referencia?
5. ¿Cómo se realizó la nueva pieza? ¿Qué escucha de la obra de referencia buscó comunicar con su pieza? ¿Cómo orientó este objetivo sus decisiones artísticas?
6. ¿En qué sentido la realización de esta actividad contribuye al conocimiento de la obra de referencia?

Para la entrega, el escrito puede tener entre 3 y 6 páginas A4 con fuente Arial 11 e interlineado simple. Para la inclusión de referencias, gráficos y tablas se recomienda seguir normas APA.

Esta reformulación constituye una mejora sustancial respecto de la consigna original, en tanto:

- ya no se especifica una obra determinada como punto de partida;
- el marco teórico adoptado aporta mayor claridad a esta versión al establecer una organización en tres etapas;
- los contenidos del escrito quedan puntualizados mediante preguntas orientadoras y recomendaciones de extensión y formato.

Por otro lado, hemos procurado mantener la consigna lo suficientemente abierta para hacerla operativa en diversos contextos: no se determinan los medios para la realización de la nueva pieza, ni se fuerza la adopción de criterios específicos para el etiquetado de relaciones entre los materiales. Esperamos, así, garantizar la adaptabilidad de la actividad a los requisitos particulares de las diversas materias en las que pueda incorporarse.

Sobre la contribución al conocimiento

En términos generales, el objetivo de la actividad continúa siendo el de facilitar un acercamiento a la práctica de la investigación-creación. La resolución de la consigna puede presentar oportunidades para profundizar en cuestiones

de epistemología, ontología y metodología desde una experiencia práctica que involucra las competencias artísticas propias de estudiantes de carreras de artes. Entonces, la actividad ofrece, por un lado, una forma de incorporar conocimientos sobre el diseño de proyectos de investigación, como la formulación de preguntas y objetivos, la determinación de una metodología y la explicitación de los resultados. Enfrenta, así, a lxs estudiantes con la dificultad de explicitar el rol de la práctica artística dentro de este proceso. Por otro, provee un espacio para reflexionar acerca de tres aspectos de la práctica artística: el diseño de las piezas artísticas, su materialización en contextos específicos, los significados que adquiere en diversos contextos. Un espacio construido de forma tal que la práctica artística adquiere una dimensión crítica por estar inmersa en un “bucle de retroalimentación”: ¿Cómo contribuyen los materiales del archivo al diseño de una nueva pieza? ¿Qué reflexiones surgen de la elaboración de esta pieza sobre los materiales del archivo y la obra de referencia?

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos presentado una actividad para favorecer la adquisición de conocimientos sobre la investigación-creación desde una perspectiva eminentemente práctica. Mediante una consigna de trabajo anclada en las competencias artísticas de estudiantes de artes, se proponen una serie de etapas comparables a los requerimientos tradicionales de la investigación académica. La actividad en cuestión se originó en una materia de análisis del repertorio de la música clásica, pero una revisión sistemática permitió ampliar su formulación para incluir otros ámbitos artísticos. También hizo posible una descripción en términos teóricos de las decisiones involucradas en su diseño y una reflexión sobre su inserción pedagógica y sus potenciales contribuciones al conocimiento de lxs estudiantes.

La actividad no pretende ser un sustituto de clases de metodología de la investigación, sino más bien un complemento orientado a alentar una actitud crítica en la práctica artística en general. Por esta razón, consideramos que el contexto ideal de inserción de la misma son clases en las que la práctica artística es el foco. Sin embargo, entendemos lo impracticable de esta sugerencia: estas materias suelen concentrarse en la resolución de dificultades técnicas particulares; es común que lxs docentes se sientan insegurxs explorando el contacto de la práctica con otras disciplinas y hay también obstáculos ideológicos para proponer actividades que desacralizan obras canónicas (Leech-Wilkinson, 2016). De cualquier manera, la propuesta es útil para desestabilizar la habitual oposición entre teoría y práctica que domina los espacios educativos artísticos. Con este fin, nosotros continuamos aplicando esta consigna en la materia Análisis del Repertorio Sinfónico (DAMuS-UNA) y hemos adoptado una variante en Estructuras Sonoras y Visuales (UNTREF). En nuestra experiencia, la incorporación a materias de análisis favorece la comprensión y reflexión crítica sobre los métodos y objetivos de la práctica analítica. Por supuesto, cada contexto requiere adaptaciones particulares para compatibilizar la actividad con los contenidos de la materia. Por ejemplo, en el caso de Estructuras Sonoras y Visuales, la etapa de construcción del archivo personal contempla una reflexión más profunda sobre la práctica archivística. Además, la producción del escrito está más pautada, demandando la incorporación de las perspectivas analíticas trabajadas en clase a la descripción de la propia práctica artística. En esta dirección, la implementación de las relaciones de transtextualidad de Genette en el contexto de la actividad propuesta puede constituir una oportunidad para el desarrollo de una práctica artística crítica, consciente de las posibles conexiones entre obras diversas y del potencial creativo que esto representa.

En última instancia, esperamos que este artículo funcione como estímulo para el diseño de actividades semejantes y para la discusión académica acerca del potencial de las mismas para contribuir al desarrollo de competencias de investigación en lxs estudiantes de artes en general. Volviendo sobre lo dicho por López-Cano respecto de la falta de iniciativas coordinadas para construir una escena profesional de investigación en el entorno latinoamericano, consideramos que brindar herramientas formativas es un paso fundamental en esta dirección. Nuestro objetivo en este escrito ha sido hacerlo intentando clarificar algunas formas en las que la práctica artística puede ser una forma legítima de producción de conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Acebal, M. (2023). Las singularidades del archivo. *deSignis*, 39, 67-76. <http://dx.doi.org/10.35659/designis.i39p67-76>
- Asprilla, L. (2013). *El proyecto de creación-investigación*. Institución Universitaria del Valle Del Cauca.
- Bonnin, J. E., Dvoskin, G., Lauria, D., López García, M., Salerno, P., Tosi, C. y Zunino, G. M. (14 de junio de 2022). ¿Qué dice la lingüística sobre el lenguaje inclusivo? UBAfilo. <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/%C2%BFqu%C3%A9-dice-la-ling%C3%BC%C3%ADstica-sobre-el-lenguaje-inclusivo>
- de Assis, P. (2018). *Logic of experimentation*. Leuven University Press.
- de Assis, P. y D'Errico, L. (2019). Introduction. En P. de Assis y L. D'Errico (Eds.), *Artistic research: Charting a field in expansion* (pp. 1-11). Rowman & Littlefield International.
- Azaretto, C. (Coord.). (2017). *Investigar en arte*. EDULP.
- Ballesteros Mejía, M. y Beltrán Luengas, E. M. (2018). *¿Investigar creando?: una guía para la investigación-creación en la academia*. Universidad El Bosque.
- Benavente Morales, C. (Ed.). (2020). *Coordenadas de la investigación artística: sistema, institución, laboratorio, territorio*. CENALTES.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden University Press.
- Colman, A. (2022). Los archivos (de la represión). En Vitale, A. (Ed.), *Rutinas del mal: estudios discursivos sobre archivos de la represión*. Eudeba.
- D'Errico, L. (2018). *Powers of Divergence: An Experimental Approach to Music Performance*. Leuven University Press.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo*. Trotta.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art research papers*, 1, 1-5.
- García, L. y Pacheco, A. (2019). La profesión académica en el campo de las artes: estudio de caso en una universidad estatal de Argentina. *RAES*, 11(19), pp. 61-73.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Taurus.
- Glozman, M. (2020). La construcción de archivos discursivos: entre la teoría del discurso y las prácticas de montaje. *Revista LUTHOR*, 44, 1-12.
- Guasch, A. M. (2011). *Arte y archivo, 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Akal.
- Henke, S., Mersch, D., Strässle, T., Wiesel, J. y van der Meulen, N. (2020). *Manifiesto of Artistic Research*. DIAPHANES. <https://doi.org/10.4472/9783035802665>
- Impett, J., de Assis, P., Beghin, T., Laws, C. y Vaes, L. (2019). *Artistic Research in Music – an Introduction* [MOOC]. edX. <https://www.edx.org/es/course/artistic-research-in-music-an-introduction>
- Leech-Wilkinson, D. (2016). Classical music as enforced utopia. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 325-336.

Llobet Vallejos, J. P. (2023a). Escucha e interpretación: un modelo semiótico peirceano para el análisis de la escucha. *El oído Pensante*, 11(2). <https://doi.org/10.34096/oidopensante.v11n2.13332>

Llobet Vallejos, J. P. (2023b). *Del museo imaginario al archivo musical: la música clásica como práctica de archivo* [ponencia]. XI Congreso argentino de semiótica 2023. Área Transdepartamental de Crítica de Artes (UNA), Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Llobet Vallejos, J. P. y Stocco, P. (2020). Reorientando la música: Un abordaje peirceano de la performance musical. En M. T. Dalmaso y C. Guerri (Eds.), *Proceedings of the 14th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS)* (Vol.1, pp. 243-257). IASS Publications y Libros de Crítica. <https://doi.org/10.24308/IASS-2019-1-020>

Llobet Vallejos, J. P., Figueroa, L., Lucangioli, J., Martínez, U., Nacif, M., Pola Cappellari, F., Prebisch, A. y Valverde, M. (2021). Comunicar la escucha: una experiencia de investigación artística en música en educación superior. En G. A. Alonso (Ed.), *II Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2019* (pp. 414-427). Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

López-Cano, R. (2021). Investigación artística en música en Latinoamérica. *Quodlibet. Revista de Especialización Musical*, 74, 139-167. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2020.74.779>

López-Cano, R. (2020a). Investigación artística en tránsito. *Resonancias*, 24(46), 135-140. <https://doi.org/10.7764/res.2020.46.7>

López Cano, R. (2020b). La evaluación de la investigación artística formativa. *Revista Académica Estesis*, 8(1), 28-41. <https://doi.org/10.37127/25393995.80>

López-Cano, R. y San Cristóbal, Ú. (2021). Investigación artística en música: Cuatro escenas y un modelo para la investigación formativa. *Quodlibet. Revista de Especialización Musical*, 74, 87-116. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2020.74.777>

López-Cano, R. y San Cristóbal Opazo, Ú. (2014a). *Investigación artística en música*. ESMUC.

López-Cano, R. y San Cristóbal, Ú. (2014b). Entre “musicología encubierta” y “mi obra es mi investigación”: Mapeando el espacio de la investigación artística en música. *A Contratiempo: revista de música en la cultura*, 23.

Mbembé, A. (2020). El poder del archivo y sus límites. *Orbis Tertius*, 25(31), e154. <https://doi.org/10.24215/18517811e154>

Quaranta, D. (Coord.). (2017). *Creación musical, investigación y producción académica*. CMMAS.

Schwab, M. (Ed.). (2018). *Transpositions: Aesthetico-epistemic operators in artistic research*. Leuven University Press.

Stévance, S. y Lacasse, S. (2013). *Les enjeux de la recherche-crédation en musique*. Presses de l'Université Laval.

Szendy, P. (2003). “Yo escucho” (preludio y dirección). En P. Szendy, *Escucha: una historia del oído melómano* (pp. 17-27). Paidós.

Fecha de recepción: 31-3-2024

Fecha de aceptación: 10-7-2024

La universidad metaestable. Individuar la formación como pedagogía política

The metastable university. Individualize training as political pedagogy

Por Héctor Ariel FERUGLIO ORTIZ¹

Feruglio Ortiz, H. A. (2024). La universidad metaestable. Individuar la formación como pedagogía política. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 150-162.

Resumen

Las tecnologías digitales tuvieron un crecimiento exponencial durante la pandemia del covid-19 que llevo a la necesidad de integrarlas en forma definitiva en las prácticas educativas. Sin embargo, este fenómeno no solo aceleró la incorporación de tecnologías digitales en los procesos de formación, también llevo a los docentes en muchos casos a replicar un vínculo instrumental con estas herramientas. Una reflexión sobre las problemáticas emergentes a partir de estos vínculos educativos con las tecnologías implica una ontogénesis de la tecnicidad que nos permita desafiar el pensamiento arraigado sobre la técnica que obstaculiza la posibilidad de transformación. En la actualidad la educación universitaria requiere una pedagogía política desactive los automatismos profesionales y revitalice el espíritu formativo en una sociedad mediatizada que se ha convertido en una plataforma pedagógica. Nuestro trabajo pretende recuperar los aportes del proyecto pedagógico de Gilbert Simondon para proponer un conjunto de reflexiones que nos permitan repensar los vínculos docentes con las tecnológicas. El objetivo es argumentar la necesidad de construir una nueva mentalidad técnica que desborde los vínculos instrumentales en la formación educativa generados por la gubernamentalidad algorítmica para recobrar el espíritu transformador de la universidad frente al poder modulador del capitalismo digital.

Palabras Clave Aceleración/ tecnología/ universidad/gubernamentalidad/formación

Abstract

Digital technologies had exponential growth during the covid-19 pandemic, which led to the need to definitively integrate them into educational practices. However, this phenomenon not only accelerated the incorporation of digital technologies in training processes, it also led teachers in many cases to replicate an instrumental link with these tools. A reflection on the emerging problems from these educational links with technologies implies an ontogenesis of technicality that allows us to challenge the ingrained thinking about technique that hinders the possibility of transformation. Currently, university education requires a political pedagogy that deactivates professional automatism and revitalizes the educational spirit in a mediated society that has become a pedagogical platform. Our work aims to recover the contributions of Gilbert Simondon's pedagogical project to propose a set of reflections that allow us to rethink the teaching links with technology. The objective is to argue the need to build a

¹ Universidad Nacional de Catamarca, Argentina / giovanniferuglio@gmail.com

new technical mentality that goes beyond the instrumental links in educational training generated by algorithmic governmentality to recover the transformative spirit of the university in the face of the modulating power of digital capitalism.

Key words: Acceleration/ technology/ university/ governmentality/ training.

Introducción

El devenir digital es un fenómeno que avanzó en forma exponencial en los últimos años y se amplificó durante la pandemia del covid-19. La urgencia de sostener un sistema de formación durante ese periodo impulsó a muchos docentes a incluir dispositivos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas. Este incremento de la mediación digital puso al desnudo, no solo una marcada desigualdad sociotécnica, sino una asimetría histórica en la educación superior que se multiplica más allá del vínculo de los docentes con la tecnología. Reflexionar sobre los problemas emergentes en el rol docente a partir de esta asimetría estructural implica desbordar el paradigma del trabajo como principal fuente de alienación para situarnos en una ontogénesis del ejercicio mismo de la tecnicidad. Para realizar esta operación precisamos la apertura del sistema reflexivo a partir de un nuevo paradigma de inteligibilidad que nos permita construir una pedagogía política alternativa. El desarrollo de un proyecto pedagógico que nos oriente a transformar aquellos automatismos profesionales que impiden activar ese espíritu formativo en las instituciones universitarias. Consideramos que muchos de los automatismos en las tareas docentes son administrados en gran parte por la lógica capitalismo académico (cognitivo) que modula las potencias productivas a través de su infraestructura sociotécnica. Como afirman Blanco y Ruffini (2019) la universidad emerge hoy como un campo privilegiado para la instalación del capital humano como dispositivo. Un dispositivo que tiende a convertir al ser humano en una máquina, en un capitalista o un emprendedor, subsumiendo bajo lo económico todo ámbito de la vida. Este diagnóstico se produce en el marco de una política académica atascada en los juegos históricos de poder de la normatividad jurídico-discursivo que permanece como una expresión política que evidencia sus límites para hacer frente a la automatización creciente de los saberes². Dentro de este contexto, recomponer los circuitos de transindividuación erosionados por las industrias de servicios puede convertirse en un primer movimiento para impulsar el surgimiento de un nuevo espíritu formativo. Un primer movimiento que nos permita salir del espíritu conservativo que obtura la posibilidad de crear alternativas al poder modulador del capitalismo.

La educación hace tiempo que ha dejado de ser un fenómeno estrictamente áulico, puramente institucional y exclusivamente académico para volverse un fenómeno tecno-social. “Nosotros, los adultos, hemos transformado nuestra sociedad del espectáculo en una sociedad pedagógica en la cual la competencia aplastante, vanidosamente inculta, eclipsa la escuela y la universidad. Por el tiempo de audiencia y de atención, por la seducción y la importancia, los medios se han apoderado desde hace tiempo de la función de enseñanza” (Serres, 2013, p.20). Michel Serres, hace casi una década nos advertía que los niños viven en lo virtual, que la mediación tecnológica estaba cambiando sus capacidades (no conocen, ni integran, ni sintetizan) respecto de las generaciones anteriores, que tienen otra cabeza y habitan otro espacio. Hacer el ejercicio de pensar con qué expectativas, conocimientos y motivaciones llegan actualmente estos jóvenes a la universidad, nos obligaría a preguntarnos a quién, cómo y para qué los estamos formando. Repensar las figuras que orientan el ejercicio docente puede constituir un espacio de reflexión pedagógico-política para comprender el estado de situación actual de la universidad como agente de transformación. Este trabajo pretende elaborar un primer movimiento reflexivo que nos permita identificar los efectos de la gubernamentalidad algorítmica en los procesos de formación de la universidad como agente transformación política. En primer lugar, analizaremos el desplazamiento desde el moldeado disciplinar a la modulación del control. En segundo lugar, plantearemos la necesidad de un desplazamiento desde la formación como modelamiento a la individuación como formación, como alternativa pedagógica política. Finalmente en tercer lugar intentaremos mostrar la posible efectuación del proyecto de la individuación como formación en la práctica docente a partir del desplazamiento desde el rol de profesor como pieza del autómatas a los acoplamientos del *cyborg* educador. Esta orientación reflexiva propone el proyecto pedagógico de Gilbert Simondon como una alternativa política al poder modulador del gobierno algorítmico. Una filosofía de lo transindividual que nos permita recuperar el estado de tensión necesario para reparar los circuitos de transindividuación erosionados por el

² Stiegler (2016) lo presenta como un vasto proceso de proletarianización cognitiva y afectiva que implica también la pérdida de saberes: saber-hacer, saber-vivir, saber-teorizar. Un fenómeno que alimenta la lógica de la economía política actual ya que sin esos saberes ningún saber será ya sabido” (p.43).

capitalismo digital. Para operar como un espacio de mediación transformadora la universidad necesita recuperar esa condición que comparte con otros seres vivos y artificiales: su metaestabilidad.

Del moldeado disciplinar a la modulación del control

En su análisis sobre disciplina y biopolítica en Michel Foucault, Pablo Rodríguez (2019) nos permite identificar cómo las tecnologías del encierro hacen posible la figura de hombre como objeto y sujeto de conocimiento. Esta configuración estudiada por el pensador francés, donde la analítica de la finitud se vuelve historia social, encontrará en las tensiones de su pensamiento sobre las ciencias humanas los brotes de la biopolítica. La biopolítica abrirá una nueva esfera de análisis en el pensamiento foucaultiano a partir de la distinción entre cuerpo-máquina y cuerpo-especie como dos polos para el ejercicio de un nuevo poder sobre la vida (p. 41). Este retorno de Foucault a las ciencias humanas permitirá el desarrollo de esta nueva configuración de conocimiento en al menos cinco ramas edificadas sobre la base de una ambigüedad en la definición de la vida misma. Desde la perspectiva de Pablo Rodríguez (2019) estas investigaciones derivan en dos polos, uno biológico, que entrama las ciencias de la vida con los discursos y prácticas de poder (población, racismo y sexualidad), y otra ligada a la biopolítica de la fuerza del trabajo (modos de producción capitalista), en contacto estrecho con los análisis de la disciplina, que se orienta hacia la gubernamentalidad. “La gubernamentalidad se desprende las biopolíticas de la seguridad, del medio ambiente y del público cuando se enfocan en las artes liberales de gobierno que surgieron en el siglo XVII, precisamente cuando habían surgido el trabajo, la vida y el lenguaje desde fondo oscuro de la episteme moderna” (Rodríguez, 2019, p.44). Este desprendimiento de la biopolítica se orientará a mirar la población, la estadística y el público, como figuras producto del vínculo entre el trabajo, la vida y el lenguaje con las técnicas liberales de gobierno. De este modo, podemos observar en Foucault un desplazamiento desde la disciplina hacia el tema de la seguridad, como espacio para pensar la relación entre saber y poder. Desde la gubernamentalidad es posible ver la relación cambiante entre individuos y estado, y la categoría de seguridad se vuelve mucho más adecuada a este nuevo diagnóstico. La seguridad es centrífuga (tiende a ampliarse), mientras que la disciplina es centrípeta (funciona aislando el espacio). La seguridad usa el conocimiento de la población, busca la ley que las regula para modular acciones, mientras que la disciplina reglamenta. De este modo, a diferencia de la disciplina que prescribe (prohíbe hacer), la seguridad de los procesos sociales modula (dejar hacer). Mientras que anatomopolítica (disciplina) aborda la conducta a partir del cuerpo-máquina y la biopolítica de la relación cuerpo-especie, la gubernamentalidad lo hace desde el gobierno. Pero un gobierno que no se limita abordar las relaciones de poder en la clave moderna de la disciplina y la biopolítica, se amplía al gobierno del alma en el sentido que le atribuye el cristianismo (p.47).

Para Pablo Rodríguez (2019), dentro de este decurso foucaultiano es posible encontrar algunos cabos sueltos y también pistas que pueden situarnos en una dirección correcta para comprender el presente. A partir de estos cabos sueltos dejados por Foucault y las pistas de Deleuze, nos encontramos con un trabajo arqueológico que nos permitirá pensar un nuevo a priori histórico y la emergencia de nuevos dispositivos de poder. Me parece interesante mirar este extraordinario esfuerzo de Rodríguez para pensar la nueva episteme, como gesto en el sentido que lo plantea Simondon, puede constituir una fuente inagotable de normatividad, pero que no prescribe la tensión operatoria, sino que la implica. Si bien, los *mass media* entraron en la consideración de Foucault, como complemento de las formas de control social tendiente a conformar ese nuevo orden interior, lo hicieron en forma tardía. Deleuze en su “Posdata sobre las sociedades de control” nos aporta una mirada bastante precisa del desplazamiento de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, que se inicia con la crisis del encierro como tecnología de poder. Una tecnología de poder que está siendo reemplazada paulatinamente por el poder de la tecnología de la información. Estas tecnologías se despliegan de la mano de nuevos modos de subjetivación que emergen a partir de un sistema de control social basado en la regulación espontánea (pp. 52-53). El lugar de la información dentro de este proceso supera bastante todo reduccionismo tecnológico, para expresar en su funcionamiento dos lógicas diferentes. En las sociedades disciplinares tendríamos la lógica del moldeado, ligado a

las tecnologías de encierro de las instituciones (norma estable – resultado final). Por otro lado, en la lógica de la modulación (un concepto de inspiración simondoniana), no hay un resultado definitivo, sino que opera bajo un criterio de deformación universal (norma variable – estado metaestable). Según Pablo Rodríguez (2019) la información organizará un nuevo juego entre el trabajo, la vida y el lenguaje, que hará estar estallar la episteme moderna, sobre la base de una transformación histórica del capitalismo ligado a estos desplazamientos (p.54). Este proceso permitirá el desarrollo de una lógica de poder que se edificará a partir de nuevos modos de subjetivación ligados a la noción deleuzeana de lo dividuo.

La polarización entre dos esferas de análisis como la biología y la gubernamentalidad como parte del análisis biopolítico, se relacionan con la posibilidad de ubicar la biología molecular, como espacio de descripción de la biopolítica actual, y las nuevas formas de gubernamentalidad (gobierno algorítmico). “Dicho de otro modo, el recorrido de esa polarización en la actualidad requeriría entrar en los meandros de una nueva episteme para salir de allí con una nueva biopolítica molecular, que se constituirá entre las sociedades de control, en la zona más estrictamente anatomopolítica, y las nuevas formas de individuación ligadas a lo dividuo, en el área de subjetivación” (Rodríguez: 2019, p. 57). Este movimiento deriva en la búsqueda de un punto de articulación entre las dos hipótesis de la arqueología foucaultiana, una restringida (fin de la episteme moderna a partir de una reagrupación del lenguaje) y una general (los tres campos empíricos que configuran la episteme se mueven conjuntamente hacia otra configuración). Una operación que implica retomar el proyecto arqueológico para describir no solo estos movimientos, sino también esos campos de saber no tematizados cuyos objetos están ligados a las tecnologías de la información y la comunicación. “Ocurre que el recurso de la teoría de los actos de habla se encuentra en el punto de convergencia de las hipótesis según Deleuze: el ser del lenguaje se reagrupa siguiendo el movimiento de los tres campos empíricos, pero porque estos se vuelven al compás de este nuevo a-priori histórico” (Rodríguez, 2019, p. 57). El conjunto de enunciación comienza a moverse y dispersarse entre los seres vivos y artificiales (máquinas, animales, plantas) desprendidos de la figura de lo humano en imágenes asignificantes. En el caso del mundo de lo artificial, la problematización del “se habla” encontrará en la cibernética de Norbert Wiener un universo epistémico donde la información ocupa un lugar central en los estudios sobre la comunicación y control en animales, seres humanos y máquinas³. De este modo comienza a emerger una nueva episteme que monta sobre ciertos conceptos rectores ligados a un espacio asociado en movimiento (regularidades y dispersiones), nociones como comunicación, información, organización y sistema (p. 88). Conceptos que bajo el fondo común de la información no solo dejarán de lado la figura de lo humano, sino abrazarán la figura de la máquina para conformar una nueva episteme, resonando sobre la episteme moderna desde las ciencias posthumanas.

El desplazamiento de las sociedades disciplinares que producían cuerpos- máquinas hacia las sociedades de control que producirán cuerpos – señales se hará posible mediante la informatización (p. 352). Esto implica la conversión de toda existencia en un dato que puede ser usado para diversos fines a partir de una duplicación basada en los modelos tecnológicos que activan la comunicación. Las tecnologías de la información provocaron un fenómeno capaz de multiplicar la vigilancia más allá de límites topológicos de las tecnologías de encierro disciplinario, que pretendían lograr que el sujeto vigilado se auto-vigilase (conformando una interioridad introspectiva). Si nos situamos en la mirada de Rouvroy-Bers (2016) sería importante señalar que el campo de acción de este “poder” del gobierno algorítmico no se sitúa en el presente, sino en el futuro, aquello que podría advenir. “Llamamos gubernamentalidad algorítmica, globalmente, a un cierto tipo de racionalidad (a)normativa o (a)política que reposa sobre la recolección, la agrupación y el análisis automatizado de datos en cantidad masiva de modo de modelizar, anticipar y afectar por adelantado los comportamientos posibles” (Rouvroy y Berns: 2016, p. 96). Esto determina un poder que se ejerce sobre las propensiones antes que sobre las acciones cometidas, a diferencia de las formas de represión penal o las reglas que rigen la responsabilidad civil. Encontramos aquí una diferencia entre la normatividad jurídico-discursiva establecida antes de toda acción sobre los comportamientos frente a los que ésta

³ Pablo Rodríguez (2019) también le otorga un papel importante cercano a la Cibernética a la Teoría general de sistemas cuyo representante es Ludwing Bertalanffy (p.86)

ejercía una coerción⁴, y la normatividad estadística en donde la normatividad nunca está dada de antemano y resiste a toda discursividad en una retroalimentación forzada por los comportamientos mismos, una cuestión que parece hacer imposible toda forma de desobediencia (p.106).

Desde la mirada de Rouvroy y Berns (2016) poner la gubernamentalidad algorítmica bajo la óptica de la ontogénesis simondoniana radica en comprender que en la actualidad las nuevas formas de gobierno se ejercen sobre las relaciones, y no sobre los cuerpos. Una ontología del devenir como la de Simondon, que se distancia de la ontología clásica de la sustancia, permite ver tanto los efectos del gobierno algorítmico, como los efectos que su reforma nocional produce en el campo de lo político. La noción de sistema metaestable se vuelve una categoría fundamental para pensar la teoría de la individuación como formación dentro de un proyecto pedagógico político alternativo. La individuación no implica el encuentro entre una forma y una materia que existen como términos constituidos, sino la resolución en un sistema metaestable donde forma, energía y materia preexisten como potenciales. Para que exista comunicación se precisa de una pluralidad de sistemas casi cerrados en estado de equilibrio metaestable que contengan múltiples transformaciones en potencia, una disparidad de órdenes de magnitud. Desde una perspectiva transindividual, para Rouvroy-Bers la existencia de este “común” implicaría una heterogeneidad de órdenes de magnitud, una multiplicidad de regímenes de existencia, de escalas de realidad dispares. Al evacuar toda forma de disparidad, el problema del gobierno algorítmico radica en que forcluye toda posibilidad de individuación de lo transindividual, neutralizando la posibilidad de lo común. Entre los procesos de modulación del gobierno algorítmico que forcluye lo común y los proyectos emancipatorios que disputan lo común en la normatividad jurídico-discursiva, la filosofía de lo transindividual puede ser un camino alternativo de expresión. La propuesta de retomar el proyecto simondoniano de una pedagogía política alternativa tiene como propósito reconstituir esos circuitos de transindividuación. Para llevar a cabo esta transformación se precisa de un desplazamiento desde la concepción de la formación como modelamiento del proyecto moderno a la individuación como formación como alternativa a la sociedad pedagógica del gobierno algorítmico.

De la formación como modelamiento a la individuación como formación

En una conferencia realizada durante el mes de abril en la Universidad de Stanford (California), Jacques Derrida afirma que la universidad moderna debería ser sin condición. “Dicha universidad exige y se le debería, además de lo que se denomina libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho a decir públicamente todo lo que exige una investigación, un saber un pensamiento de la verdad” (Derrida, 2001, p. 10). Desde esta perspectiva, la universidad incondicional debería ser un lugar que permite oponerse a los grandes poderes que limitan la democracia (Estatales, económicos, mediáticos, ideológicos, religiosos, culturales), pero también un lugar donde nada está resguardado del cuestionamiento. Por lo tanto, esta profesión de fe sobre una universidad sin condición propuesta por Derrida se edifica a partir del derecho a decirlo todo públicamente, aunque sea como experimentación o ficción. “Dar la palabra, someterla a crítica, suscitar el acontecimiento: del orden de lo performativo, no sólo de lo declarativo. Es la intención de promover la deconstrucción, la resistencia, el cuestionamiento a todo lo que impide la autonomía, aunque aparezca velado: no se ve, pero se escucha” (Vargas Guillé y Gil Congote: 2013, p. 35). Una incondicionalidad que habilita el derecho a decir y a cuestionar todo, supondría también un sin poder o un sin defensa, que en su autonomía la dejaría expuesta. Como afirman Ruffini y Blanco (2017), es necesario una deconstrucción de la antigua noción de soberanía universitaria para pensar otras topologías, debido a las transformaciones en las condiciones de la vida, en la producción del conocimiento; y en el trabajo académico. Desde la perspectiva de Derrida (2001), si la universidad sin condición ya no habita solo el espacio físico institucional que conocemos como universidad, ni el profesor representa totalmente su ejercicio, deberíamos buscar los lugares donde pueda anunciarse (p. 76). En este punto

⁴ Siempre estaba la posibilidad no obedecer a riesgo de sanción

resulta interesante mirar cierta ironía que la efectuación de la universidad sin condición se haya vuelto total en la sociedad pedagógica del gobierno algorítmico. Un sistema de producción de saber que desborda toda condición dada de antemano (es auto-modulado), y tampoco precisa de la intervención humana. El avance de esta sociedad se inscribe en el marco de esa perspectiva tecno-liberal que pretende industrializar la vida sobre la base de la inteligencia artificial y robótica como modelo de desarrollo. Como afirma Eric Sadin (2018), más allá de un modelo económico, lo que se pone en juego en estas perspectivas es un modelo civilizatorio que deposita su fe en la organización algorítmica de la sociedad, y que conlleva la prescindencia de nuestro poder de decisión. Por lo tanto, deberíamos preguntarnos ¿son las plataformas digitales un espacio donde la profesión de fe logra anunciarse?, ¿Las nuevas tecnologías de poder usan la incondicionalidad como estrategia de ejercicio del gobierno algorítmico?, ¿son únicamente humanos los portadores de esa voz que se anuncia en las plataformas digitales?

Estas preguntas nos conducen a pensar qué universidad es posible pensar en el marco de una sociedad donde la figura de la humano como objeto de estudio primordial ha comenzado a ser abandonada. La formación como modelamiento de las instituciones universitarias ha comenzado a ser sustituida por una formación como modulación de la sociedad pedagógica del gobierno algorítmico. El proyecto utópico de una universidad sin condición constituye una alternativa a la normatividad jurídico-discursiva de los regímenes disciplinarios, pero no a las tecnologías de la información del gobierno algorítmico. La normatividad estadística del gobierno algorítmico ha metabolizado la incondicionalidad como garantía de autonomía sustituyéndola por un poder basado en la modulación. El problema del gobierno algorítmico radica en lo siguiente: debido a su capacidad de multiplicar los espacios digitales de expresión, genera la ilusión de suscitar acontecimiento, de ofrecer la capacidad para performar, de volver pública la profesión de fe. Sin embargo, el costo de la sociedad pedagógica es muy alto. Estas dinámicas de producción, características de la economía de plataformas, se orienta a acumular datos, usarlos como materia prima, y ofrecer a cambio información comportamental útil a los usuarios, que se desentienden de la necesidad de tomar decisiones que implican un proceso de formación. Desde esa apariencia inofensiva, el gobierno algorítmico produce una realidad en el proceso mismo en que la registra. Frente al modelo pedagógico moderno de la formación como modelamiento, que opera sin mucha transformación en la universidad, y la multiplicación de los espacios de formación como modulación estadística del gobierno algorítmico, que mercantiliza la utopía de la universidad sin condición, se precisa de una alternativa pedagógica política.

Desde la perspectiva de Vargas Guillé y Gil Congote (2015) la excelencia en la formación como proyecto pedagógico político en Simondon, es una alternativa a la pedagogía afirmativa (Moderna) que comprende la formación como modelamiento (p. 68). El esquema de formación como modelamiento es una pedagogía tendiente homogeneizar, masificar y arrasarse con la singularidad, opuesta a la individuación que abandona todo sustancialismo que pretenda instituir un esquema único para representar el mundo. La individuación está ligada a la aparición de fases en el ser que son las fases del ser que implica la operación consumándose. En este devenir, la información no está proporcionada de antemano, ni a nivel de la tropística o a nivel transindividual, implica una tensión entre dos órdenes de magnitud, que adquiere significación a través de la operación de individuación. La información conforma aquello por lo que la incompatibilidad de un sistema no resuelto deviene dimensión organizadora en la resolución. Provoca un cambio de fase en un sistema en una operación que va desde el estado preindividual que se individualizará según la organización descubierta. Según Simondon, el individuo es el ser capaz de transformar una operación en estructura para dar sentido a la modificación operación-estructura. Esta transformación se puede realizar de dos modos, uno continuo, vinculado al aprendizaje, el adiestramiento y la adquisición de hábitos, y otro, de manera discontinua a través de sucesiones cuánticas.

Como afirma Combes (2017), en el enfoque simondoniano el sujeto es un ser tendido hacia lo colectivo, su realidad es la de una vía transitoria, el sujeto es individuo y algo diferente que individuo. Esto implica que toda pretensión de resolver la tensión de forma intrasubjetiva está condenada al fracaso. Por ejemplo, la experiencia de la angustia es una manifestación del intento del sujeto de resolver por sí mismo la experiencia de la tensión entre lo preindividual y el individuo, individualizar todo lo preindividual de una vez para vivirlo integralmente. Sin embargo, en la angustia el sujeto siente que existe como problema planteado a sí mismo, y hace de la tensión entre lo individual y lo preindividual una experiencia dolorosa. Esta tensión vivida por el sujeto es aquello que lo impulsa a ir más allá

de él mismo a buscar su resolución. No es como ser individuado que el sujeto pueda ser condición de lo colectivo, ni tampoco por una disposición a la socialidad. Para poder dar cuenta de ese complejo pasaje a lo colectivo Simondon utilizará el concepto de lo transindividualidad. En la afectividad y la emoción esta la latencia de lo colectivo, en la tensión entre lo individual y lo preindividual. Esta latencia no acontece como una actualización de las potencias (*dynamis*) que devienen *energeia*. Advenir a lo colectivo le exige al individuo una transformación, individuar la parte preindividual que lleva consigo.

En la experiencia transformadora de lo transindividual encontramos una forma diferente a la experiencia de la angustia para transitar la soledad. Siguiendo el análisis de Combes (2017), si la experiencia de la angustia comienza mediante una auto-afección por su parte preindividual y acaba con la disolución de sus estructuras individuales, la experiencia de lo transindividual recorre la soledad como un medio poblado de relaciones, sustraída de la relación común con los otros, encontrando una naturaleza distinta. Solo un acontecimiento excepcional es capaz de resolver la modalidad funcional de la relación con el otro (p.72). Cuando un sujeto asoma destituido de su función social aparece como algo más que su individualidad. La constitución de lo colectivo implica destituir aquello de la comunidad que impide la percepción de la existencia de lo preindividual en uno mismo y el encuentro con lo transindividual. Romper con las identidades, las funciones y las redes generadas por el capitalismo cibernético a partir de la modulación de los seres informacionales nos permitirá destituir esa relación funcional con los otros, y con nosotros mismos como otro. A comienzos de la década de 1950, Gilbert Simondon ya había empezado a hablar de "objetos técnicos" como el terreno de mediación entre los seres humanos y la naturaleza" (Esposito, 2016, p.128). Los objetos técnicos contienen realidad humana impresa en signos de la inteligencia necesaria para resolver los problemas que emergen entre los hombres. Si nuestros cuerpos son el puente flotante que nos conectan con los objetos técnicos, estos no solo portan características funcionales y simbólicas, sino también signos corpóreos, depositados en los actos de invención.

La implicación metapolítica que Simondon deriva de esta caracterización del objeto técnico difícilmente se pasa por alto. Solamente cuando el objeto técnico se emancipe de su reducción servil a simple instrumento en manos del hombre, la dominación de aquellos que controlan la tecnología sobre aquellos que se limitan a tolerarla también llegará a su fin" (Esposito, 2016, p. 129). Una implicación política que se manifiesta en el pensamiento simondoniano en una pedagogía alternativa que se expresa en la idea de formación como individuación. "La formación como proyecto político pedagógico es el ensamble de estas dimensiones: imaginación e invención, tomadas como un horizonte del sí mismo, pero, a su vez, como un proyecto colectivo" (Vargas Guillé y Gil Congote, 2015, p. 88). Desde la fenomenología de la individuación de Vargas Guillé y Gil Congote, deberíamos pensar la universidad como un escenario de individuación que se concreta en lo psíquico (un mundo simbólico que tiende un puente entre lo emotivo e instintivo), para inaugurar esa tendencia hacia a lo transindividual, lo colectivo, lo común. "En esta universidad que se funda en la individuación, no se trata sólo de formar para que el otro elija un camino, sino de considerar en todos los ámbitos de formación el lugar del entorno como un "entre" que vincula lo individual, en sus determinaciones, con las contingencias, los acontecimientos que suscitan siempre nuevas posibilidades en el encuentro" (Vargas Guillé y Gil Congote, 2013, p.45). La alternativa pedagógica política de un proyecto de formación como individuación, para disputar ese espacio de poder en la práctica, podría darse mediante un desplazamiento de la figura del profesor como pieza del autómatas a los acoplamientos humano-máquina del cyborg educador.

Del profesor como pieza del autómatas a los acoplamientos humano-máquina del cyborg educador

La necesidad de pensar un proyecto pedagógico que nos permita una universidad metaestable tiene como propósito crear entornos de aprendizaje donde la invención sea la forma primordial para la resolución de problemas. "Adaptar un ser a una sociedad metaestable es darle un aprendizaje inteligente que le permita inventar para resolver problemas que se le presentaran en toda la superficie de las relaciones horizontales" (Simondon,

2017, p.232). Pensar un proyecto pedagógico que tienda reconstituir los circuitos de transindividuación que provocan un estado metaestable necesario para producir transformaciones, también implica revisar algunas figuras bajo las cuales se efectúan prácticas docentes. La alternativa pedagógica política impulsada por Simondon podría expresarse en la distinción básica nietzscheana entre educador y profesor. El educador genera el entorno de aprendizaje para auto-educarse con el fin de acceder al saber por uno mismo, mientras el profesor se dedica a transferir esquemas de conocimiento sin participar (Gonzalo Aguirre, 2016, p. 173). Esta distinción puede rastrearse en el debate histórico entre cultura (asociada a la formación histórica alemana) y civilización (asociada a la instrucción racional francesa). Una oposición que condicionó el pensamiento sobre la técnica y la educación durante el siglo XIX y al menos la primera mitad del XX. Por un lado, se colocará a la cultura como un saber humanista (formación histórica) y por otro, la civilización como un saber técnico (instrucción racional). Desde la perspectiva simondoniana esta distinción es problemática porque excluye a los objetos técnicos de la esfera de la cultura, cuando cultura y civilización deberían ser consideradas como símbolos recíprocos. Este devenir operativo permite que el utilizador pase a tomar el lugar del constructor, para lo cual debe coincidir con el esquematismo inscripto en el ser técnico. El utilizador en su vínculo con el objeto técnico, debe ser capaz de comprenderlo, pensarlo y amarlo, como si fuera el propio constructor. Las implicaciones meta-políticas del proyecto formativo de Simondon son bastantes interesantes. Siguiendo el pensamiento de Gonzalo Aguirre (2015), dejar atrás la distinción entre enseñanza práctica vinculado a los obreros y teórica ligada a los burgueses, nos permitiría explorar una tercera vía compartida para salir del estado de alienación que nos empuja hacia una asimetría instrumental (p.181). Esta alienación no se reduce a un tipo de relación directa dentro de la lógica del trabajo, sino con la separación del objeto con el cual se relacionan. El problema surge cuando se reduce el objeto a una relación de utilidad que lo coloca en un estado de esclavitud. Esto bloquea la posibilidad de reconocer las fuerzas creativas contenidas en esos objetos y esos conjuntos técnicos. Orientarnos en el rastro de esta pedagogía implicaría como primer paso, liberar a los objetos técnicos de su carácter utilitario y esclavizante y establecer un nuevo vínculo que permita reconocer la fuerza inventiva que ellos transportan.

Liberar los objetos técnicos de la esclavitud utilitaria nos permitiría redefinir nuestros vínculos con las máquinas para no replicar estas asimetrías. En el caso de la práctica docente, la distinción elaborada por Darío Sandrone (2020), entre el autómatas y el *cyborg* nos permitirá completar el espíritu del proyecto pedagógico simondoniano, expresado en la distinción entre profesor y educador. Según el filósofo argentino la tensión entre el *cyborg* y el autómatas se remonta a los debates del siglo XIX, en torno al lugar del trabajo humano dentro del moderno sistema de fábricas. El matemático inglés Charles Babbage (reconocido como el padre de la computadora) proyectó una máquina diseñada que tendría la capacidad de insertarse en el sistema productivo mediante la realización de parte del trabajo intelectual. Su propósito era diseñar un gran híbrido hecho de máquinas y trabajadores humanos. La referencia contrapuesta al proyecto de Babbage usada por Sandrone, será el médico, químico y catedrático escocés Andrew Ure, quien desde una perspectiva diferente, anunciaba un futuro donde el sistema de máquinas se convertiría en un autómatas (compuesto de muchos órganos mecánicos e intelectuales). Dentro de este sistema, los trabajadores humanos ya no tendrían un rol activo en los mecanismos, sino un rol de vigilancia y la asistencia como una especie de pastores de las máquinas. Desde esta perspectiva Babbage y Ure constituyen dos figuras conceptuales que permiten establecer dos figuras en tensión y contradictorias sobre las máquinas en la era industrial: el *cyborg* y el autómatas. “Por un lado, en el *cyborg*, que trata de describir Babbage, persiste la idea de un intercambio equitativo entre máquina y humano, en el cual ambos evolucionan y cambian simultáneamente en una dinámica dialéctica virtuosa. Por otra parte, el autómatas, proyectado por Ure, plantea la asimetría total entre humano y máquina, donde el primero se vuelve una pieza pasiva de la segunda que, a su vez, se transforma en un ser extraordinariamente autónomo que deviene sujeto de la producción” (Sandrone, 2020, p. 21).

Siguiendo el rastro latouriano de la noción de sintagma para dar cuenta de los ensamblajes entre humanos y no humanos, Sandrone coloca la figura de Babbage del lado del *cyborg*, en tanto propicia la asociación entre humanos y máquinas, y la figura de Ure del lado del autómatas, en tanto se enfoca en la automatización del proceso (la sustitución de humanos por autómatas). Ambas figuras han permitido el desarrollo de diferentes perspectivas críticas durante el siglo XIX. Desde la perspectiva de Marx, la figura del autómatas se volverá un espacio para abordar

los procesos de producción a la luz de la economía política. Sin embargo, durante el siglo XX se producirá una transformación de esos automatismos rígidos que regulaban las máquinas de las fábricas descritas por Marx. La noción de información ligada a un sistema metaestable en la ontogénesis simondoniana está orientada a abandonar el modelo sustancialista e hilemórfico mediante una reforma nocional. Para explicar la interacción entre humanos y máquinas la información se volverá clave a la hora de desbordar los límites de la teoría económica y la teoría energética. No reducir a las máquinas a un mero automatismo según su finalidad permitirá abordar sus esquemas de funcionamiento, su capacidad de regulación y también su función reguladora de los comportamientos humanos. En el acoplamiento entre humanos y máquinas la operación de información implica la activación de esa zona mixta que pone en relación los estados metaestables. En el esquema simondoniano el receptor de la información ocupa un rol central por su realidad mixta. Una realidad donde interactúan la estructura (energías locales) y los aportes de la energía incidente. Cuando esta zona mixta está en relación con los estados metaestables le otorga a la información incidente una eficacia para iniciar transformaciones en el receptor.

Para Simondon (2009) la información es la fórmula de la individuación, no dada de antemano, sino descubierta en el mismo proceso (p. 36). Pero esta operación además de la información necesita de la gnosís, que jamás es totalmente informacional, también contiene una parte motivacional. Esto genera el círculo funcional de la comunicación donde encontramos la percepción (o contacto sensible) y la acción (o simple reacción) en las conductas vinculadas al nivel de organización y complejidad de un sistema. La noción de motivación es comprendida como el equivalente psíquico de una energía potencial que implica tendencia, aspiración, una mirada hacia el porvenir y la transformación. La motivación se diferencia de la afectividad, que puede ser vuelta al pasado como una añoranza, pero no comporta una motivación intensa. Aquello que contiene tanto la capacidad formalizante de la modulación como la fecundidad de los procesos asociativos de las operaciones transductivas son los actos de invención organizadora. Para la filósofa Muriel Combes (2017), la invención es una modalidad de la transindividualidad la que se constituye mediante la realidad preindividual depositada en el objeto técnico inventado. Y este objeto técnico devendrá portador de información para que otros sujetos puedan agenciar por intermedio del objeto sus capacidades inventivas y organizadoras con las del inventor (pp. 125-126). El sujeto para Simondon (2009) es el ser individuado que mantiene un resto preindividual. Un resto que alcanzará plenitud en relación, transindividuándose por medio de la técnica. Por lo tanto, en la invención podemos encontrar la aparición de una compatibilidad extrínseca entre el medio y el organismo y entre subconjuntos de la acción. Se produce un feed-back en un circuito que va del régimen a la organización de los medios y de los subconjuntos siguiendo un modelo de compatibilidad (pp. 158-159). Dentro de este circuito, la comunicación entre dos órdenes de magnitud (problema - resultado), se convierte en la raíz de solución a partir de mediaciones heterogéneas. La invención cumple dentro de este proceso su función de sistema de transferencia entre órdenes de magnitud diferentes, que no es el simple encuentro entre elementos constituidos previamente, sino el efecto de una resolución de problemas. “A diferencia del operario de máquinas descalificado y encerrado en la fábrica que imaginaba Marx, el “hombre técnico” (sic) de Simondon, es cualquier ciudadano formado con múltiples saberes y habilidades para operar con máquinas y generar entornos *cyborgs* apropiados. En ese sentido, no es necesario que el humano quede reducido a vigilante o a esclavo de una tropa de autómatas” (Sandrone, 2020, p. 24).

Debido al avance de la tecnología, las relaciones entre naturaleza y cultura han comenzado a ser interpeladas desde diversas posiciones que oscilan entre el humanismo (cuyo eje central es la postulación de una especie de naturalismo implicado en la idea de un estado humano natural, sin contaminación tecnológica) y el antihumanismo (que postula una perspectiva culturalista que rechaza de cuajo la presencia de una naturaleza no mediada, es decir, primigenia). El escenario tecno-cultural contemporáneo se encuentra imbricado en esta especie de bipolaridad, cuya presencia parece tornarse irreductible hacia ninguno de sus polos. La cuestión radica en comprender que en la actualidad nos encontramos con un “binomio indisoluble” marcado por un fuerte proceso de hibridación que pretende eliminar esta bipolaridad. A partir del proceso de incorporación y acoplamiento de las tecnologías han comenzado a emerger figuras como *cyborg*, una nueva forma de existencia que reviste una configuración híbrida. Por lo tanto, los espacios de formación deberían operar como medio técnico de vida tendiente a transformar el medio y transformarse con él, mediante la puesta en comunicación de diversos órdenes de magnitud. Desde esta

perspectiva, la comunicación es el motor del aprendizaje y los medios técnicos que hacen posible la comunicación en la actualidad son los celulares, las notebooks y tablets, y los medios conectados en la era del internet de las cosas. Como afirma Sandrone (2020), en este contexto que aceleró la mediación digital en los procesos de formación un buen docente sería la figura del “intérprete de las máquinas” y no un mero “pastor de las máquinas”. “Cada docente o cada comunidad de docentes, crea su *cyborg* local, lo sepa o no, en la manera que organiza las interacciones entre individuos técnicos y humanos, para que juntos generen aprendizajes que serían difíciles de lograr entre humanos solos o solo entre máquinas” (Sandrone, 2020, p. 29). Tendríamos en la figura del *cyborg* educador (intérprete de las máquinas) de Sandrone una complementación del concepto de educador en Simondon, mediante un acoplamiento virtuoso entre humanos y máquinas. Contrariamente, en el concepto de profesor como autómeta (pastor de las máquinas), encontraríamos la figura el operario proletarizado del gobierno algorítmico.

En la sociedad actual la economía de plataformas articulada por el poder modulador del gobierno algorítmico impulsa un *cyborg* planetario que sustituye el intérprete de máquinas como ciudadano técnico, por el operario del capital. Desde esta perspectiva, el principal desafío formativo de las instituciones radica en lograr transmitir una mentalidad técnica que acople las tecnologías a necesidades e intereses locales, y los desacople de los monopolios corporativos. Si pretendemos una universidad con un proyecto pedagógico político que reactive los procesos de transindividuación erosionados por el gobierno algorítmico, deberíamos empezar por crear entornos de aprendizaje capaces de provocar un efecto de formación. Estos entornos de aprendizaje en el marco del devenir digital acelerado por la pandemia, nos obliga a repensar la práctica docente a partir de nuevos acoplamientos virtuosos del *cyborg* local. Dichos acoplamientos se producen en un contexto donde las tecnologías de poder se articulan sobre una nueva episteme que pone en disputa la administración de estos acoplamientos.

Consideraciones finales

Las mediaciones digitales en los procesos de formación se amplificaron en modo exponencial durante la pandemia del covid-19. Esto incrementó la necesidad de incorporar la mediación tecnológica en los procesos formativos. Dicho fenómeno no solo aceleró la incorporación de tecnologías en las prácticas docentes, también replicó una asimetría presente en nuestros vínculos con los dispositivos tecnológicos. Una asimetría estructural que nos sirvió como punto de partida para elaborar un recorrido reflexivo sobre el estado actual de la formación universitaria como agente de transformación. Este recorrido se edificó a partir de tres desplazamientos que nos permitieron arribar a las siguientes consideraciones:

- a) En la actualidad podemos identificar el surgimiento de una nueva episteme y de nuevos dispositivos de poder basados en el gobierno algorítmico y la optimización de la vida. Esta forma de gobierno se presenta como una alternativa formativa para conformación de lo común, pero en realidad obtura los procesos de transindividuación que requiere lo colectivo. Por ello, se hace necesario un proyecto pedagógico político alternativo que nos permita crear nuevos lazos sociales, capaces de reconstituir estos circuitos erosionados por la economía política del capitalismo de plataformas.

Primera conclusión: Un proyecto pedagógico que pretenda operar como agente de transformación local en una sociedad articulada por la economía de plataformas debe recomponer los circuitos de transindividuación necesarios para reactivar su metaestabilidad.

- b) El desplazamiento desde la noción de formación como modelamiento a la individuación como formación. La sociedad pedagógica impulsada por el gobierno algorítmico está sustituyendo la formación moderna (disciplinaria) mediante un proceso de descentralización del saber. Sin embargo, esta multiplicación de espacios de formación no realiza la utopía de una universidad sin condición capaz de desbordar las constricciones institucionales del poder disciplinario. El gobierno algorítmico metaboliza la incondicionalidad en una normatividad estadística al servicio de la economía de plataformas de las

corporaciones. La propuesta pedagógica política de Gilbert Simondon nos permitió mostrar una alternativa a la formación como modelamiento de la educación moderna, pero también un funcionamiento operativo posible para disputar al gobierno algorítmico el poder para modular los acoplamientos humano – máquina.

Segunda conclusión: Un proyecto pedagógico que pretenda disputar la capacidad de modulación al poder corporativo de la economía de plataformas debe liberar a los objetos técnicos de su estado de esclavitud para redefinir la histórica asimetría estructural entre humanos y máquinas.

- c) El desplazamiento desde el rol de profesor como pieza del autómeta a los acoplamientos humano – máquina del *cyborg* educador. La distinción entre profesor y educador, complementada en las figuras del autómeta y del *cyborg*, nos permitió identificar dos figuras en tensión. Estas figuras representan dos modelos de nuestro vínculo con la tecnología que permiten identificar tanto las formas de replicación de la asimetría y como las formas alternativas. La figura del *cyborg* local propuesta por Sandrone, puede constituir un modo de efectución del proyecto pedagógico de Simondon en la actualidad, y también una alternativa al *cyborg* planetario que promueve las corporaciones económicas del capitalismo contemporáneo.

Tercera conclusión: Un proyecto pedagógico que pretenda un nuevo modelo formativo debería promover la figura del *cyborg* educador frente a la figura del profesor autómeta modulado actualmente por la lógica de producción del *cyborg* planetario de las corporaciones.

A modo de conclusión podemos afirmar que gran parte de las instituciones formativas conservan una gran parte del sentido moderno de formación en crisis por la sociedad pedagógica del gobierno algorítmico. El objeto técnico como principio de inteligibilidad nos permite ver por analogía la asimetría estructural presente en nuestros vínculos pedagógicos a partir del incremento de la mediación tecnológica. El espíritu conservativo de los sistemas universitarios en la Argentina sostiene una idea de formación que no solo reproduce las asimetrías estructurales existentes, sino también impide la posibilidad de disputar al poder modulador del gobierno algorítmico los procesos de subjetivación. Si pretendemos que universidad vuelva a operar como agente de transformación capaz de producir subjetividades que desborden lo individual hacia lo colectivo, precisamos que recupere su condición metaestable: la individuación como formación.

Referencias bibliográficas

Aguirre, G. (2015). Simondon como educador. Una lectura transductiva en clave latinoamericana. En J. Blanco, D. Parente, P. Rodríguez y A. Vaccari (Eds.), *Amar a las máquinas. Cultura y técnica en Gilbert Simondon* (pp. 175-196). Prometeo.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI.

Bardin, A. (2010). *Epistemología e política in Gilbert Simondon. Individuazione, tecnica e sistemi sociali*. Edizioni Fuoriregistro.

Blanco, J., & Ruffini, L. (2019). La universidad fragmentaria: Conocimiento, técnica y política en el mundo contemporáneo. En D. Cabrera (Ed.), *Cosas confusas*. Editorial Tirant lo Blanch.

Combes, M. (2017). *Simondon. Una filosofía de lo transindividual*. Cactus.

Deleuze, G. (1999). *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. Pretextos.

- Derrida, J. (2001). *La universidad sin condición*. Editorial Trotta.
- Esposito, R. (2016). *Las personas y las cosas*. Eudeba y Katz Ediciones.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Gil Congote, L. (2013). Universidad e individuación: Fenomenología de la individuación y de la formación como transducción de información. En A. M. Ruiz Gutiérrez (Comp.), *Universidad e investigación* (pp. 31-47). Grupo de Investigaciones en Derecho (GRID).
- Gil Congote, L. (2019). Individuación, sujeto y aprendizaje. *Dois pontos*, 16(3), 43-56. <https://doi.org/XXXX>
- Rodríguez, P. (2016). Enciclopedismo, tecnología y educación: El nuevo estadio de la cultura según Gilbert Simondon. *Revista Q*, 10(20), enero-junio. <https://doi.org/XXXX>
- Rodríguez, P. (2018). Gubernamentalidad algorítmica: Sobre las formas de subjetivación en la sociedad de los metadatos. *Revista Barda*, 4(6), 14-35. <https://doi.org/XXXX>
- Rodríguez, P. (2019). *Las palabras en las cosas: Saber, poder y subjetivación entre algoritmos y moléculas*. Cactus.
- Rouvroy, A., & Berns, T. (2016). Gubernamentalidad algorítmica y perspectivas de emancipación: ¿La disparidad como condición de individuación a través de la relación? *Adenda filosófica*, 1.
- Sadin, E. (2018). *La siliconización del mundo: La irresistible expansión del liberalismo digital*. Caja Negra.
- Sandrone, D. (2020). Cyborg educador. *Propuesta Educativa*, 29(54), 18-30. <https://doi.org/XXXX>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Simondon, G. (2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.
- Simondon, G. (2009). *La individuación*. Cactus.
- Simondon, G. (2016). *Comunicación e información*. Cactus.
- Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica*. Cactus.
- Stiegler, B. (2016). *Para una crítica de la economía política*. Capital Intelectual.
- Vargas Guillén, G., & Gil Congote, L. (2015). Excelencia, excedencia e individuación: El problema de la formación como despliegue de la tecnicidad. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 65-90. <https://doi.org/XXXX>

Fecha de recepción: 3-7-2024

Fecha de aceptación; 18-10-2024

Currículum y producción de saberes de enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz

Curriculum and production of teaching knowledge at the Universidad Nacional de José C. Paz

Por Lucía PETRELLI¹, Rosario AUSTRAL² y Silvia STORINO³

Petrelli, L., Austral, R. y Storino, S. (2024). Currículum y producción de saberes de enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 163-181.

Resumen

La fundación de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) se inscribe en el proceso de creación de universidades que tuvo lugar en nuestro país entre los años 2009 y 2015. El anclaje territorial y la impronta inclusiva con la que fueron creadas posibilitaron el acceso al nivel a un sector de la población que, en términos generales, no lo había hecho previamente. Al mismo tiempo, emergieron nuevos desafíos y formas de concebir y desarrollar la enseñanza universitaria. En relación al proceso referido, en este artículo analizamos una serie de prácticas y sentidos que se construyen sobre la enseñanza en el contexto de la UNPAZ y de la carrera de Abogacía en particular. Para ello hacemos foco en dos aspectos, de manera relacionada: en primer lugar, en la dimensión curricular, analizando los modos en que esas orientaciones gravitan en las perspectivas de profesoras y profesores sobre la enseñanza y su despliegue; en segundo lugar, en los procesos de producción situada de saberes ligados a la transmisión de contenidos (saberes de enseñanza). Nuestro posicionamiento teórico entrama una concepción de enseñanza en la cual se resalta su carácter histórico-social y político-institucional (Rockwell y Mercado, 1990; Terigi, 2004), una mirada del currículum en tanto orden regulador de las prácticas pedagógicas (Gimeno Sacristán, 2010), y un entendimiento respecto de los saberes de enseñanza como temporales, abiertos y permeables para eventuales reformulaciones (Tardif, 2014; Mercado, 2002). El material empírico analizado está conformado por un corpus de entrevistas a docentes de la carrera bajo estudio, llevadas a cabo durante 2022.

Palabras Clave Universidad/ Enseñanza/ Currículum/ Docentes/ Saberes de enseñanza

Abstract

The founding of the National University of José C. Paz is part of the process of creating universities that took place in our country between 2009 and 2015. The territorial anchorage and the inclusive imprint with which they were created made possible the access to the level to a sector of the population that, in general terms, had not done so previously. At the same time, new challenges and ways of conceiving and developing university teaching emerged.

¹ Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades, Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina/ petrellilucia@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-5047-4031>

² Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades, Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina/ rosarioaustral@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9632-0206?lang=en>

³ Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades, Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina/ sstorino@unpaz.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0003-3583-5799>

In relation to the aforementioned process, in this article we analyze a series of practices and meanings that are built on teaching in the context of UNPAZ and the legal profession in particular. To do this, we focus on two aspects, in a related manner: firstly, on the curricular dimension, analyzing the ways in which these orientations influence the perspectives of teachers on teaching and its deployment; secondly, in the processes of situated production of knowledge linked to the transmission of content (teaching knowledge). Our theoretical positioning frames a conception of teaching in which its historical-social and political-institutional character is highlighted (Rockwell and Mercado, 1990; Terigi, 2004), a view of the curriculum as a regulatory order of pedagogical practices (Gimeno Sacristán, 2010), and an understanding of teaching knowledge as temporary, open and permeable for eventual reformulations (Tardif, 2014; Mercado, 2002). The empirical material analyzed is made up of a corpus of interviews with teachers of the career under study, carried out during 2022.

Key words University/ Teaching/ Curriculum/ Teachers/ Teaching knowledge.

Introducción

La fundación de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) se inscribe en el proceso de creación de universidades que tuvo lugar en nuestro país entre los años 2009 y 2015. Su anclaje territorial y la impronta inclusiva con la que fueron creadas posibilitaron el acceso al nivel a un sector de la población que, en términos generales, no lo había hecho previamente. Al mismo tiempo, emergieron nuevos desafíos y formas de concebir y desarrollar la enseñanza universitaria.

En relación al proceso referido, en este artículo⁴ describimos y analizamos una serie de prácticas y sentidos que se construyen sobre la enseñanza en el contexto de la UNPAZ y de la carrera de Abogacía en particular. Para ello hacemos foco en dos aspectos, de manera relacionada. Por un lado, atendemos a la dimensión curricular, analizando los modos en que esas orientaciones gravitan en las perspectivas de profesoras y profesores sobre la enseñanza y su despliegue. En segundo lugar, nos detenemos en los procesos de producción situada de saberes ligados a la transmisión de contenidos (saberes de enseñanza).

Si bien en el apartado siguiente exponemos el marco conceptual que sostiene nuestro análisis, planteamos aquí, como punto de partida, que asumimos una concepción de enseñanza en la cual se resalta su carácter histórico-social y político-institucional. Por un lado, la enseñanza entraña un proceso complejo de construcción y apropiación que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas (Rockwell y Mercado, 1990). A la vez, la enseñanza se halla permeada por condiciones pedagógicas de tipo institucional, organizativo, presupuestario y normativo (Terigi, 2004).

En cuanto a la estrategia metodológica, adoptamos la entrevista como técnica privilegiada de recolección de datos, entendiendo que ella permite reconstruir los sentidos que los sujetos otorgan a sus prácticas. El corpus de fuentes primarias construido está conformado por siete entrevistas realizadas con profesoras y profesores que se desempeñan en la carrera Abogacía de la UNPAZ, a los que contactamos inicialmente gracias a la colaboración de las autoridades de la carrera. Los casos seleccionados responden a una serie de criterios generales establecidos previamente: buscamos que hubiera dentro de ese grupo mujeres y varones de distintas edades, diversidad en cuanto a su formación disciplinar de base, y en cuanto a sus recorridos académicos y profesionales. Por otra parte, en la muestra hay quienes poseen formación pedagógico-didáctica específica y quienes no. En algunos casos tienen desempeños en el Poder Judicial, en otros niveles educativos más allá de la universidad y, dentro de ésta, en ocasiones desarrollan funciones académicas extra enseñanza, como la investigación o la gestión académica. Las entrevistas fueron realizadas entre julio y noviembre de 2022.

Además del corpus de fuentes primarias construido tomamos como referencia para el análisis documentos institucionales como la Resolución que aprueba el plan de estudios de la carrera de Abogacía de la UNPAZ. El material empírico, de conjunto, fue abordado en base a un entramado conceptual que centralmente vincula las nociones de enseñanza, currículum y saberes de enseñanza; así como de otras categorías emergentes en el proceso de codificación de las entrevistas, como el papel de las condiciones institucionales, la diversidad de formatos curriculares y estrategias de enseñanza; o la relevancia de la experiencia formativa (en sentido amplio) para la reflexión sobre la transmisión de contenidos disciplinares.

El artículo está organizado en cinco secciones. Luego de la Introducción, desplegamos el marco conceptual elaborado para el abordaje del problema que nos ocupa en la sección *Marco conceptual para pensar la enseñanza*.

⁴ Este artículo se inscribe en el proyecto “Prácticas y sentidos sobre la enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz: políticas para la docencia y recorridos biográficos de profesoras y profesores”, radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades de la UNPAZ.

Allí se precisa nuestra concepción de trabajo docente y enseñanza, así como aspectos de la perspectiva gramsciana de lo institucional dado que, justamente, es en contextos institucionales específicos que se ejerce la docencia y la enseñanza. Asimismo, se presenta el currículum en tanto orden regulador que atraviesa los espacios institucionales, en los que también se producen saberes de enseñanza que se conceptualizan como existenciales, sociales y pragmáticos (Tardif, 2014: 75). A continuación, el lector se encontrará con la sección *Tópicos curriculares en las perspectivas de las y los docentes*, en la que presentamos sintéticamente una serie de definiciones curriculares que orientan la propuesta formativa de la carrera de Abogacía en la UNPAZ, y las apropiaciones que de ellas hacen las y los docentes. Posteriormente, en la sección *La producción de saberes de enseñanza*, trabajamos en dos tiempos. Inicialmente, recorreremos aspectos de las narraciones docentes en relación a su llegada a la UNPAZ, el encuentro con los primeros grupos de estudiantes y los desafíos identificados por ellos a la hora de la enseñanza, las estrategias que van diseñando y poniendo a prueba y los procesos de reflexión sobre lo implementado, que incluyen referencias a la impronta institucional y condiciones de enseñanza, así como de aprendizaje. Interpretamos todos esos asuntos como aspectos profundamente relacionados y que pueden concebirse en términos de procesos de producción de saberes para la transmisión de los contenidos previstos en cada asignatura. En un segundo momento, damos continuidad al análisis explorando la cuestión de la producción de saberes de enseñanza en el contexto de un espacio curricular específico: el Taller de escritura y argumentación. El artículo se cierra con un último apartado, *Conclusiones*, en el que presentamos nuestras reflexiones finales.

1. Marco conceptual para pensar la enseñanza

La enseñanza, dimensión constitutiva del trabajo docente, ha sido habitualmente considerada como un problema didáctico, con acento en las estrategias de trabajo en el aula, bajo el supuesto de que la misma se encuentra al final de una cadena de transmisión que arrancaría en el motor de las definiciones políticas (Terigi, 2004: 199). Terigi propone resaltar, en cambio, la enseñanza como asunto institucional y político, como el problema que las políticas educativas deben atender desde el comienzo y resolver en el máximo nivel de planeamiento.

Como señalan Rockwell y Mercado (1990), el trabajo docente se desarrolla en contextos institucionales específicos, en los que la tarea de enseñanza se despliega en el cruce de todo un conjunto de regulaciones propias de cada uno de esos ámbitos (Terigi, 2013). En esta clave, y recuperando los desarrollos gramscianos, el análisis de la enseñanza supone considerar el carácter dinámico y heterogéneo de la vida institucional. En este esquema, no sería la norma el único elemento articulador y uniformador de las instituciones (Rockwell, 2018[1987]), sino que los procesos y las tramas institucionales que van configurándose pueden pensarse como el resultado de las acciones de quienes las habitan: los sujetos, al tiempo que *se forman* en los ámbitos en los que trabajan, *hacen institución* en condiciones estructurales específicas (Petrelli, 2013). Es por eso que no pensamos lo político e institucional como *corset*, sino como dimensiones -en nuestro caso de la vida universitaria- que permiten identificar tanto los sentidos y prácticas promovidos institucionalmente como las apropiaciones de los sujetos.

En esta perspectiva, y siguiendo a Rockwell y Mercado (1990), queda resaltada la materialidad histórica y cotidiana de las instituciones educativas: las prácticas se conciben como positivas, no en el sentido de ser “buenas”, sino en tanto otorgan existencia material a las instituciones, lo cual lleva a reconocerlas y desentrañar cómo han llegado a existir, cómo responden a las condiciones reales de trabajo, cuáles son sus significados (Rockwell y Mercado, 1990, p.68).

Pensar la enseñanza, como venimos planteando, requiere atender al contexto institucional en el que se desarrolla y a todo un conjunto de regulaciones que allí se conjugan. Nos interesa incorporar al análisis, en este punto, la dimensión curricular. El currículum puede ser entendido como orden regulador de las prácticas pedagógicas. Contribuye a formas particulares de selección, jerarquización y ordenamiento de los contenidos a enseñar y su secuenciación; y, además, está vinculado a modos específicos de organizar los espacios y tiempos de enseñanza

(Gimeno Sacristán, 2010). El currículum regula, por tanto, no sólo los procesos de enseñanza sino también los de aprendizaje.

Como hemos planteado en trabajos previos (Storino, 2023; Acquafredda et al, 2023), el currículum expresa un orden donde los saberes no tienen sentido únicamente por el lugar que adquieren en la institución educativa, sino también por su relevancia social en términos de democratización y efectivización de derechos fuera de ella.

En el punto 2 revisamos algunos tópicos curriculares como la impronta del plan de estudios de la carrera de Abogacía en la UNPAZ y el perfil de egreso desde la perspectiva de profesoras y profesores. Entendemos que ese ejercicio es pertinente en tanto, además de lo expuesto, el currículum “es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar [universitaria en nuestro caso] hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto” (Gimeno Sacristán, 2010: 12).

Ahora bien, quisiéramos dejar planteado que el carácter regulador del currículum no anula la agencia de los sujetos que, en definitiva, son quienes lo concretan y/o experimentan a diario. En este sentido, será de interés analizar cómo las y los docentes reflexionan, problematizan, remodelan ciertos aspectos de lo curricular en el propio proceso de enseñanza ya que, como plantea Gimeno Sacristán, los currículos “siempre son objeto de interpretaciones moduladoras que concretan su contenido y sus objetivos, plasmándose en prácticas, de hecho, diversificadas” (1999, p. 120). Como se verá más adelante, profesoras y profesores hacen referencia a aspectos curriculares que regulan su tarea en el ámbito institucional bajo análisis, al tiempo que reflexionan sobre prácticas que llevan adelante y que tienen incidencia en el plano curricular: ellas y ellos contextualizan el currículum, en condiciones de enseñanza específicas y, en ese movimiento, contribuyen a su producción o concreción. En este punto resulta interesante el planteo de Rúa en relación a que “al hacer uso del currículum, ya sea desde quienes participan en los diseños hasta quienes se vinculan en la cotidianidad escolar [universitaria en nuestro caso], se expresa un conocimiento local que construye “realidades” sociales” (Rúa, 2019: 458).

Los contextos específicos en los que se desarrolla la enseñanza, el ordenamiento curricular y demás regulaciones de cada ámbito exigen a profesoras y profesores poner en juego toda una gama de saberes forjados en diversos espacios sociales y momentos de sus historias profesionales y de la vida. Resaltamos, aquí, que los ámbitos institucionales en los que ellas y ellos se desempeñan son “también un lugar donde se produce saber”⁵ (Terigi, 2013: 11), uno específicamente ligado a los procesos de transmisión de contenidos.

Tardif postula que los saberes de enseñanza no pueden pensarse como un “sistema cognitivo” definido a priori ni independiente del contexto en el que se los pone a jugar⁶; sino que son a la vez, existenciales, sociales y pragmáticos (2014). Lo existencial tiene que ver, en su conceptualización, con que la/el docente responde ante situaciones diversas no sólo desde el intelecto sino desde su experiencia vital (no piensa sólo con la cabeza, dice Tardif, sino con la vida). Esa experiencia y su despliegue a lo largo del tiempo es lo que explica la segunda característica que Tardif asigna a estos saberes: el hecho de ser sociales. En este sentido, los saberes de enseñanza provienen de diversas fuentes (la familia, la escuela, las instituciones de educación superior, etc.) y tiempos (la infancia, la formación, el ingreso a la profesión, la carrera). También Mercado (2002) postula que por el carácter dialógico de los saberes docentes “es posible identificar las voces que provienen de distintos ámbitos sociales y momentos históricos que son articuladas por el maestro al trabajar (Mercado, 2002: 11 y 12). En cuanto al carácter pragmático de los saberes de enseñanza, el mismo radica en su ligazón directa con los problemas y las situaciones de trabajo,

⁵ Terigi precisa que “la definición del trabajo docente en el sistema educativo no contiene el trabajo de producción de saber sobre la transmisión ni contempla las condiciones para hacerlo posible” (Terigi, 2013: 12).

⁶ Terigi (2007) precisa tres certezas en relación a los saberes docentes: que no es suficiente con un enfoque racionalista, ni con un enfoque reflexivo de la práctica. Tampoco abona un enfoque cognoscitivo del problema de los saberes docentes (aunque no pueda renunciarse a él) que conduzca a una suerte de intelectualización de la tarea que escamotee otras dimensiones relevantes como la cuestión de los afectos en las prácticas educativas.

así como con el valor social de los objetivos educativos. La triple caracterización trazada por Tardif en relación con los saberes de enseñanza —existenciales, sociales y pragmáticos— expresa entonces su dimensión temporal, en tanto los mismos se adquieren “en y con el tiempo”, y en tanto son “abiertos, porosos, permeables”, en un remodelado constante ligado a las situaciones de trabajo (Tardif, 2014, p. 77). Apoyándonos en las coordenadas expuestas, en este trabajo asumimos que los saberes de enseñanza trascienden la mera reflexión y se gestan en posicionamientos activos de los sujetos. Es en la práctica misma que las y los docentes reflexionan sobre la marcha de la enseñanza, revisan las estrategias que vienen utilizando y las evalúan y, en ocasiones, incorporan otras no empleadas con anterioridad y que resultan novedosas en términos de sus propias experiencias, aunque no necesariamente se consideren innovaciones dentro del campo pedagógico actual.

Desde estas conceptualizaciones, más adelante haremos foco en los procesos de producción situada de saberes de enseñanza en el “interjuego entre los saberes que se dominan, otros que se construyen en la propia práctica, y aquellos otros que aún faltan” (Terigi, 2013, p. 7).

Algo a considerar en el nexo entre práctica docente y contexto institucional es la dimensión histórica, del tiempo, puesto que es en la permanencia y el ejercicio diario donde profesoras y profesores “acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos” (Rockwell y Mercado, 1990, p.71). En este sentido, la práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual, profesional y la historia de las prácticas sociales y educativas⁷.

2. La impronta del plan de estudios y tópicos curriculares en las perspectivas de las y los docentes

En este apartado referimos al plan de estudios y al perfil de egreso esperado como aspectos de la dimensión curricular que buscan demarcar los sentidos y las prácticas docentes. Partiendo de la letra escrita en que se fundamenta la propuesta formativa de la carrera de Abogacía en la UNPAZ, identificamos ciertas continuidades discursivas que denotan las apropiaciones por parte de los sujetos. Se trata de analizar cómo el contexto institucional contribuye a delinear ciertos horizontes de sentido que, a su vez, se ven permeados por las perspectivas y quehaceres de los propios actores.

La carrera de Abogacía tiene una duración de 5 años, con un título intermedio de Procurador/a (a los 4 años). Se dicta desde 2012 -desde los inicios de la UNPAZ-, siendo la única de las universidades cercanas que ofrece esta carrera⁸. El plan de estudios actual ha sido acreditado por Resolución de la CONEAU N.º 637/2020⁹.

El principal objetivo de la carrera de Abogacía, según consta en la fundamentación del plan de estudios, es “formar profesionales con competencias teóricas y técnicas para desempeñarse en el ejercicio particular de la abogacía,

⁷ “La biografía de cada maestro incluye la apropiación de ciertos saberes a lo largo de su experiencia docente; todo maestro ha recurrido a la selección y utilización de elementos diversos, de los que tiene noticia en momentos sucesivos de su vida. Estos elementos, a su vez, provienen de muy diferentes ámbitos, tanto profesionales como personales; provienen de las disposiciones del sistema educativo y los programas de formación docente, así como del contexto escolar y el medio social específico, en que se trabaja en diferentes momentos de la carrera.” (Rockwell y Mercado, 1990, p.72).

⁸ Como parte de la fundamentación de la carrera, se señala que la misma no se dicta en universidades cercanas como la Universidad Nacional de Luján, la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

⁹ El esfuerzo para la acreditación de Abogacía significó la adecuación a ciertas exigencias y estándares de la CONEAU pero, a la vez, propició instancias de reflexión institucional en relación con la carrera. El Informe de Evaluación de la carrera de Abogacía, a cargo de dicho organismo, pondera el “desarrollo de políticas para la actualización y perfeccionamiento del personal docente en aspectos pedagógicos” a partir de talleres, cursos de posgrado y la Especialización en Docencia Universitaria, a la vez que se sugiere el fortalecimiento de actividades relacionadas con el área profesional específica, ante lo cual la UNPAZ amplió la oferta formativa la Escuela de Posgrado y creó el Programa de Formación y Actualización Docente para la Carrera de Abogacía (Resolución CS No 05/20).

pero también en el Poder Judicial, la Administración Pública, la docencia y la investigación” (Res. CS 1/2020). Es decir que se propone una formación abarcativa de varias incumbencias profesionales y enfatiza un ejercicio de la Abogacía con posibles despliegues tanto en ámbitos privados como públicos. En tal sentido, se destaca que las y los abogados, “además de proteger los derechos de los ciudadanos en la profesión liberal, forman parte de las estructuras burocráticas del Poder Judicial y de la Administración Pública, resultando importante que se formen en las universidades públicas”. Es decir que se asigna al Derecho público un lugar nodal en la propuesta formativa¹⁰, en un ámbito universitario estatal.

Efectivamente, la impronta que otorga el mayor peso del derecho público dentro del plan de estudios, aparece remarcada en los testimonios de las y los docentes entrevistados. En primer lugar, se hace referencia a la diferenciación respecto de planes más tradicionales, de tinte liberal y estructurados en torno al derecho privado. La comparación se realiza particularmente con respecto a la carrera que se imparte en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, donde se ha formado la mayor parte de las abogadas y los abogados que ejercen la docencia en la UNPAZ. En palabras de una profesora:

La UBA, la Facultad de Derecho tiene una raigambre, no lo declara obviamente, pero el derecho privado es el que la rige, y en la UNPAZ es el derecho público. Con lo cual [en] el programa de estudios lo que se vislumbra es una necesidad de formar profesionales en el ámbito público: derecho administrativo, derecho territorial... O sea, todo lo que tiene que ver con el impacto en la zona donde se erige la UNPAZ.

(Gisela, Docente de Abogacía)

En segundo lugar, aparece señalada la cuestión de las orientaciones, puesto que, en la UNPAZ, el derecho público es central a lo largo de toda la carrera, no sólo como orientación posible al promediar la carrera. Otro docente explica:

Vos en la UBA sí tenés muchas orientaciones, pero tenés una parte troncal, los primeros tres años, que tiene mucho derecho privado, y después te vas a las orientaciones. En UNPAZ ya está desde el primer cuatrimestre enfocada con una carga de derecho público mucho más grande, y no tiene orientaciones. (Antonio, docente de Abogacía)

En tercer lugar, las referencias a lo curricular rondan las cargas horarias de las asignaturas. En referencia a “Finanzas públicas” y “Derecho tributario”, por ejemplo, un docente destaca su diferenciación y “desdoblamiento” en cuatrimestres, lo cual también abona al realce del derecho público dentro del plan:

“Esto es importante destacarlo para demostrar la importancia de la materia. En la UBA es una materia cuatrimestral, y acá son dos materias (...) Eso me interesó, en la UNPAZ, la carrera de Abogacía estaba más que nada direccionada al derecho público. (Antonio, docente de Abogacía)

Pero las perspectivas de los actores trascienden la mención de contrastes en cuanto a las formas de estructuración de los planes de estudio; avanzan en resaltar la raigambre político-pedagógica que los sostienen y fundamentan (Sverdlick et al., 2022). Ya en el [video institucional](#) de presentación de la carrera, se hace hincapié en la idea del “Derecho como práctica social”: más allá de las materias “dogmáticas” -esto es, aquellas que versan sobre

¹⁰ El plan de estudios contempla materias como las siguientes: Finanzas Públicas, Análisis Jurisprudencial de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, Derecho Público Provincial y Municipal, Políticas Públicas y Derecho Administrativo, Función Social de una Administración Democrática de Justicia, Ejecución de la Pena y Derechos Humanos, Derecho Público en la Jurisprudencia Provincial, Derecho Internacional Público e Integración Regional, Derecho Ambiental y Recursos Naturales, Derecho del consumidor y del usuario, Acceso a la Justicia y Derechos Económicos, Sociales y Culturales en Contextos de Vulnerabilidad.

contenidos normativos específicos-, se resaltan otras que, como la Filosofía del Derecho, la Teoría social, apuntan a conocer el contexto en que se producen, a teorizar “sobre lo que está por detrás”. Ese carácter político de la matriz curricular aflora también en los testimonios, tensionando la idea de una formación con énfasis en el conocimiento “liso y llano” de lo normativo (como en los planes tradicionales) con otra que promueve la reflexión acerca de su naturaleza política y social:

En todas las carreras, en un montón de materias, van a hacer un análisis meramente normativo y jurídico de lo que dice la norma, pero siempre lo que dice la norma tiene una impronta que tiene que ver con la política, con el poder, cuestiones ideológicas. Claramente, se dan en un contexto determinado y responden también a intereses de grupo que manejan el discurso del derecho. (María, docente de Abogacía)

Este posicionamiento también se pone en juego al abordar la cuestión de la enseñanza en materias específicas, en un terreno donde cuentan, de por sí, con un margen mayor para las definiciones propias. En referencia a “Introducción al Derecho”, por ejemplo, una docente fundamenta la importancia de proponer una mirada interdisciplinaria que contribuya a revelar su trasfondo:

Desde nuestra cátedra vemos al Derecho no desde una mirada convencional como la ve la mayoría de las personas, el derecho pensado como las normas que regulan la vida del hombre. Esa es la definición, re positivista. Nosotros empezamos a analizar en la materia otros aspectos que atraviesan al derecho (...) el derecho en relación al poder, a la ideología, a la sociología, a la psicología también. Muchas disciplinas que atraviesan y que dialogan con el derecho (...) tratamos de desenmascarar, deconstruir -palabra tan de moda-, develar el sentido, levantar la alfombra para ver qué hay abajo... (María, docente de Abogacía)

En esta perspectiva, se trata de abordar el Derecho desde diferentes enfoques disciplinarios, de “pensar al derecho no como un discurso autónomo, recortado de la realidad, por fuera, sino inserto, que dialoga con otros discursos”. En este sentido, también cobra importancia en la formación el análisis jurisprudencial que alienta en las y los estudiantes el análisis de casos y fallos jurídicos reales¹¹.

Otro aspecto considerado en el plan de estudios se vincula con la escritura académica. Si bien a nivel institucional -no sólo en el marco de la carrera mencionada- se viene trabajando fuertemente en dispositivos de apoyo a la lectura y escritura académica, el mismo plan de Abogacía contempla una materia de primer año denominada “Taller de escritura y argumentación”. También es éste un rasgo distintivo de la carrera en la UNPAZ:

Para Abogacía el tema de la escritura es central, sin embargo son pocas las carreras que lo contemplan en su currícula, es una idea no solo trabajar con lo que tiene que ver con la escritura académica sino también pensando en esos futuros profesionales que van también a tener que redactar resoluciones, dictámenes, fallos, demandas, etc., entonces tratamos de ser un soporte y brindar herramientas en ese sentido. (Santiago, docente de Abogacía)

Si bien la escritura es un saber relevante en el marco de toda carrera universitaria, resulta especialmente decisivo en el caso de un futuro abogado o abogada, aunque tradicionalmente forme parte del curriculum nulo u oculto (Posner, 1998). Es así como el taller referido aparece como respuesta pedagógica a la necesidad de considerar saberes profesionales que, en general, no se tienen en cuenta en la propia formación. De hecho, su formalización dentro del plan de estudios expresa, de algún modo, cómo la escritura pasa a ser legitimada como objeto de enseñanza. A su vez, el estatus curricular tracciona la búsqueda de soluciones concretas ante problemas de enseñanza que se van detectando, impulsando a las y los docentes a ensayar nuevas propuestas. Interpretamos

¹¹ En el apartado que sigue nos detendremos en este asunto.

que es desde esta lógica que varias/os docentes promueven la perspectiva del “lenguaje claro o llano” como lineamiento de enseñanza:

Tratamos de incorporar, hay toda una corriente en derecho que se llama “lenguaje claro”, que apunta a trabajar con construcciones sintácticas más directas, más sencillas, eliminar en el Derecho todo el tema de los latinismos, concentrarse, trabajar con oraciones más cortas. Hay toda una serie de pautas que tienen que ver con el derecho de los ciudadanos a entender lo que dice un abogado” (Santiago, docente de Abogacía)

La cuestión es pensar el acceso de los usuarios, del ciudadano, ciudadana de a pie (...) especialmente el lenguaje jurídico, porque es lo que nos compete por la carrera. (Brenda, docente de Abogacía)

Esto es un ejemplo de cómo resultan consonantes una cierta coordenada curricular (la escritura académica en tanto espacio curricular prefijado) y un enfoque para la enseñanza, acordado entre los propios actores. En cuanto a la primera de las cuestiones, conviene recalcar que la relevancia social no es cualquier criterio de selección curricular, ya que apunta a distribuir más igualitariamente un saber sustantivo en nuestras sociedades letradas habilitando formas más intensas de participación en la vida democrática (Acquafredda et al, 2023). Pero ¿en qué sentido? Remitámonos al segundo aspecto señalado. Al respecto, interesa destacar la ligazón entre la incorporación del “lenguaje claro o llano” como orientador de la enseñanza, y los efectos que se espera pueda tener en términos del acceso de las y los ciudadanos al lenguaje jurídico (es con este objetivo que se procura formar profesionales bajo esta perspectiva).

Por último, cabe mencionar que la formación con eje en el derecho público aparece entrelazada en su fundamentación con una mirada sobre el territorio y la comunidad. Una docente señala: “este plan de estudios que tenemos ahora es un plan que está pensado también para las necesidades y la mirada de nuestra comunidad” (María). Como se formula en otros pasajes de entrevistas: “el plan de estudios apunta también a generar profesionales con conciencia social”; el plan se liga a “una postura de política pública en el sentido de qué tipo de egresado vos querés tener.” Esto se vincula con los perfiles de egreso esperados, lo cual es objeto de análisis en el siguiente apartado.

Además de los contenidos establecidos en una secuencia particular, el plan de estudios expresa también un determinado perfil de profesional que se busca formar. En este sentido, desde la letra escrita se postula que “el/la Abogado/a de la UNPAZ contará con una formación que desarrolle la capacidad de conocer el Derecho positivo, analizar axiológicamente sus posibles interpretaciones y reconocer las grandes categorías y principios del Derecho. También será capaz de resolver los problemas profesionales, analizar y participar de las decisiones judiciales, y elaborar normas. (...) Todo lo anterior lo desarrollará reconociendo las necesidades sociales que se le presenten y con el objetivo de afianzar el Estado social y democrático de Derecho y la promoción de los Derechos Humanos” (Res. CS 1/2020).

En las entrevistas se vislumbran referencias a la formación de profesionales comprometidas/os con la propia comunidad, con herramientas para poder intervenir en las problemáticas familiares y barriales concretas, para crear -eventualmente y como plantea Rúa (2019)- “realidades” sociales en el uso del currículum:

Lo que intentamos es que la persona que salga recibida de acá de la universidad como abogado tenga cierto sentido de pertenencia, de poder ayudar o representar, asesorar a sus vecinos, por ejemplo, en cuestiones por ahí elementales, como una cuota alimentaria, saber dónde ir por algún problema del barrio, un reclamo ante el municipio. (María, docente de Abogacía).

Es así como se piensa en un perfil de egresada/o que, “más allá del título”, pueda asesorar e intervenir en la vida comunitaria:

Porque el derecho lo que tiene es que tiene un correlato concreto en la vida de las personas, el que necesita la sucesión, el divorcio, lo que fuere (...) si no te sale la sucesión de la casa de tu abuelo no te podés mudar. Ahí yo noté una diferencia grande en cómo pensar el área. (Brenda, docente de Abogacía)

En resumen, a través de algunos tópicos seleccionados, nos hemos aproximado a cómo el currículum aparece como elemento regulador de los sentidos y las prácticas, gravitando en formas particulares de jerarquización y selección de los contenidos a ser enseñados, contribuyendo a forjar una cultura institucional (Gimeno Sacristán, 2010) donde los actores a su vez lo experimentan, concretan y recrean a partir de la producción de saberes de manera situada, como se verá en el punto siguiente.

3. La producción de saberes de enseñanza

En este apartado haremos foco en los procesos de producción situada de saberes de enseñanza, mostrando cómo los actores asumen posicionamientos reflexivos y activos que contribuyen a “modos de hacer” que a su vez se van institucionalizando.

3.1. Repensar la enseñanza con vistas a la inclusión

En las entrevistas es posible advertir, en primer lugar, que la llegada de las y los docentes a la UNPAZ constituye un hito en sus trayectorias. Para algunos, ese hito se relaciona con la posibilidad de ejercer la docencia por primera vez; para otros, que ya venían enseñando en otras instituciones, la inserción en esta casa de estudios repercute en la mejora de las condiciones de trabajo docente mediante el acceso a cargos de mayor jerarquía a los que venían ocupando o por la posibilidad de regularizar los mismos a través del mecanismo de concurso. Asimismo, hay quienes destacan que en esta universidad pudieron articular tareas de enseñanza con las desarrolladas desde otras funciones académicas como la investigación, la extensión e incluso con tareas de gestión institucional.

Más allá de que los sentidos que cada quien carga sobre ese ingreso van más allá de los que estamos exponiendo (puede consultarse Petrelli y Mattioni, 2022 y 2023; Petrelli et al, 2022; Petrelli, 2021, 2019 y 2018), lo que nos interesa es remarcar que sus llegadas se dan desde experiencias diversas y en las que los sujetos traen consigo toda una gama de saberes forjados en el marco de sus recorridos profesionales y de vida.

En segundo lugar, el material de campo permite advertir que el encuentro con las y los estudiantes de la carrera de Abogacía de la UNPAZ dio pie a la necesidad de repensar la enseñanza, ensayar nuevas propuestas, construir saberes que hicieran posible concretar el mandato institucional de inclusión.

Respecto del trabajo en la universidad, y particularmente en lo referido al encuentro con las y los estudiantes, se remarca la heterogeneidad en cuanto a edades y trayectorias educativas previas:

La comunidad de la UNPAZ es heterogénea, en el sentido de que tenés gente que ya empezó a estudiar de grande, que ya tuvo sus hijos, entonces terminó el secundario en su momento y hace diez años que no estudia, pero hace un montón que trabaja en un estudio jurídico. Esa persona, la cuestión jurídica la tiene aprendida desde el trabajo. Después tenés el chico de 18 años que recién empieza (...) Y hay que hacer un trabajo cuerpo a cuerpo, de explicar cosas que son de acceso a la vida universitaria que quizás no las saben. (Brenda, Docente de Abogacía)

Sí, creo que tiene algo distintivo. A mí me parece que esto de que un porcentaje grande de la población estudiantil sea primera generación de universitarios, me parece muy significativo. Me parece que uno encara, si sos un docente con pies en tierra, encarás desde ese lugar. Porque aparecen un montón de cosas que en otras instancias no aparecen o por ahí, si están, nadie les da espacio. No sé si en UBA no aparecen... (Brenda, Docente de Abogacía)

Lo primero que yo vi cuando llegué a UNPAZ era la gente de 50 años para arriba, que buscaba en esta etapa de su vida superarse, que encontraba el espacio después de haber criado a sus hijos, un espacio para cultivarse (...). Entonces me parece que eso fue cambiando un montonazo toda la experiencia... Inclusive pensar contenidos de la materia, podía rectificar determinados temas que no les eran tan cercanos (...) Creo que desde mi llegada en 2015 a la actualidad el programa y los cambios que operaron en el programa de la materia (...) más que nada tiene que ver con esto: focalizar las inquietudes... (Daniela, docente de Abogacía)

Las referencias que estas docentes hacen a su encuentro con las y los estudiantes de UNPAZ se entrelazan con los primeros desafíos en términos del desarrollo de la enseñanza. En este sentido, Brenda señala que ante la heterogeneidad que caracteriza al estudiantado (edades y distancias respecto de sus experiencias de estudio previas, de saberes ligados a la experiencia laboral y eventualmente en el campo jurídico mismo) es necesario “hacer un trabajo cuerpo a cuerpo” que a veces incluye también explicar cuestiones propias de la vida universitaria sobre las que, señala, quienes cursan no tienen conocimiento.

En el caso de Daniela, el carácter desafiante de la experiencia de enseñanza parece tramitarse a través de la incorporación de determinadas temáticas en detrimento de otras, que permitan trabajar los contenidos disciplinares focalizando en los intereses de quienes recorren la materia. Es interesante mencionar que estos cambios que se introducen se vinculan con su propio análisis del funcionamiento de las clases:

Yo creo que los primeros años el rol docente fue también un rol casi 50% de aprendizaje, en las aulas y con los alumnos (...) por ahí planificaba una clase técnica -“vamos a hacer todo esto”- y después la discusión en clase te llevaba para otras realidades, otras cuestiones, que no habían estado ni siquiera en mi radar. (Daniela, docente de Abogacía)

En nuestra materia trabajábamos con un volumen muy importante de fallos y los chicos no alcanzaban a estudiar o a absorber los contenidos (...) empezamos a trabajar esos contenidos no solo con una clase magistral, sino que los chicos puedan analizar ahí el fallo (...) Tomamos como requisito en las clases presenciales utilizar el método de casos (...). Al trabajar con casos concretos “empatizan mucho más, o ven mucho más la situación que en abstracto. (...) Pero cuando lo ven en un caso concreto, “mirá, tu hijo no puede ir al colegio porque no tiene vacante” (...) Entonces empiezan a engancharse mucho más (Antonio, docente de Abogacía)

La apertura de Antonio al trabajo con “casos concretos”, yendo más allá de la “clase magistral”, parece apuntar a enriquecer el espectro de propuestas, como modo de dinamizar y multiplicar estrategias para la enseñanza y el aprendizaje (Muiños de Britos, 2007). Entendemos que piensa y trabaja su espacio curricular sin limitarse a estrategias comúnmente ligadas a la “asignatura”; en cambio, incorpora otras asociadas a diversos formatos pedagógicos como el “ateneo” que, en tanto unidad curricular, se centra en el análisis de casos reales o contruados con fines de enseñanza¹².

¹² Si bien nos pareció sugerente introducir la cuestión de los formatos curriculares y las estrategias comúnmente asociadas a ellos, el análisis se podría profundizar en el futuro, a la luz de los desarrollos producidos desde el campo de la didáctica universitaria (Ver Muiños de Britos, 2007; Camillioni, 2016).

Interpretamos los ensayos de Antonio, así como la referencia de Daniela a su ubicación en posición “de aprendizaje”, como aspectos que forman parte un proceso de reflexión y producción de saberes en la práctica, saberes ligados específicamente a la transmisión de los contenidos. La construcción se inscribe en el ejercicio mismo de la enseñanza. En las reflexiones emerge el carácter situado y relacional de los saberes, ya que es en este ámbito particular que se producen, siempre en tramas de relación (las que se despliegan en el encuentro entre docentes y estudiantes, las que se dan entre colegas). Ahora bien, la complejidad de la implementación de las propuestas de enseñanza no se liga únicamente a cuestiones como el volumen de material que incluían algunos programas en sus versiones iniciales; por el contrario, en esa complejidad inciden un conjunto de condiciones que también hacen a las posibilidades de enseñar y aprender y que son objeto de análisis por parte de las y los docentes.

En cuanto a las condiciones, en las entrevistas se pueden identificar referencias a la cantidad de cursantes por comisión durante sus primeros años de trabajo en UNPAZ¹³, así como a las condiciones de estudio particularmente en el momento de la pandemia. Si bien corresponden a etapas diferentes, ambos factores interesan en términos analíticos ya que, como decíamos, permiten aproximarnos a la complejidad de los desafíos que se le plantean a la enseñanza en los distintos tramos del proceso, y al carácter situado, abierto, poroso, de los saberes. Es claro que todos estos factores tensionan los discursos y, fundamentalmente, las prácticas de profesores y profesoras que, en ocasiones construyen estrategias que les permiten trabajar sin mayores inconvenientes, mientras en otras requieren hacer una pausa y seguir ajustando sus propuestas. Entendemos la cuestión de las condiciones en clave de procesos de construcción, dinámicos, y que involucran la dimensión estrictamente material, la normativa, asuntos pedagógico-didácticos entre otros posibles que, de todos modos, se entrelazan entre sí. Damos relevancia al tema de las condiciones en línea con nuestro posicionamiento respecto de la enseñanza, que pensamos como asunto didáctico pero también institucional y político (Terigi, 2004).

En función del análisis desarrollado hasta aquí deseamos remarcar que, lejos de discursos que ponen el acento en la falta de preparación académica de quienes han accedido recientemente a estudios superiores, en las perspectivas de las y los entrevistados no se registran dudas respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. En cambio, el énfasis se coloca en las condiciones en las que se estudia y en los problemas de enseñanza (que trabajamos en términos de desafíos). A propósito de este último punto, conviene retomar la cuestión mencionada previamente respecto de las múltiples fuentes a la hora de la producción de saberes de enseñanza. Subrayamos que en las entrevistas tiene un lugar preponderante la práctica misma (“a enseñar se aprende enseñando”, señaló una de las profesoras) pero también es posible identificar en sus narraciones marcas ligadas a la formación específica pedagógico-didáctica en algunas y algunos docentes.

Lo planteado por esta última docente, María, permite profundizar el trabajo analítico en relación a la heterogeneidad de fuentes en los procesos de producción de saber. Ella, además de la alusión a la idea de que a enseñar se aprende enseñando, en el contexto de entrevista destaca en reiteradas oportunidades el valor del profesorado para manejar estrategias, incentivar a los estudiantes, y convocarlos a la tarea. Pero, al mismo tiempo, incorpora en su narración una sugerente referencia a su desempeño en el marco de la gestión académica: “me gusta el laburo. (...) conocés un montón de aspectos más personales de estudiantes, con sus solicitudes, con lo que piden, lo que preguntan, que no lo veía en mi rol docente”, cosa que le permite “estar más atenta en el aula” y, a su vez “tener cabeza docente en el espacio de coordinación”. Corriéndose claramente de la idea de que poseer un saber disciplinar es suficiente para desarrollar la enseñanza (“ser experto no basta para enseñar”), María parece ir forjando su oficio, echando mano a elementos heterogéneos. En el desarrollo de su tarea docente va configurando saberes de transmisión, en el trabajo con estudiantes, colegas docentes y autoridades con las que trabaja en el ámbito de la gestión. Cabe vincular la complejidad que atraviesa esa construcción cotidiana del oficio con la

¹³ Aluden al año 2015, momento en el que la universidad contaba con aulas para la carrera en un único edificio.

complejidad propia de todo desarrollo curricular, que exige pensar en su gestión dentro y fuera del aula, y en las condiciones efectivas en las que se despliega.

Para cerrar este punto destacamos la complejidad que caracteriza el proceso de aprender a enseñar. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia puede pensarse como un saber hacer siempre en proceso de construcción, en el que no solo se ponen en juego herramientas adquiridas en el marco de instituciones formadoras de docentes sino también en espacios de trabajo -como puede ser la UNPAZ- u otros posibles: "(...) qué dimensiones son determinantes de esas experiencias solo puede ser una interpretación que se hace a posteriori" (Cerletti y Rúa, 2016, p. 134). Como plantea Daniela, "yo creo que me terminé formando, más allá de haber obtenido el título docente, me terminó de formar y de forjar como docente, toparme con la UNPAZ" (Daniela, docente de Abogacía).

Con lo expuesto hasta aquí buscamos señalar la confluencia de múltiples procesos que van impactando en el ámbito institucional y, por ende, en los saberes que allí se producen.

3.2. El taller de escritura y argumentación

Como planteamos en la sección 2, el plan de estudios de Abogacía en la UNPAZ contempla un espacio curricular denominado "Taller de escritura y argumentación" que entrelaza contenidos propios del campo del Derecho y otros ligados a la cuestión de la escritura. Allí se abordan tanto aspectos de la escritura académica como otros que hacen a la formación específica de Abogadas y Abogados y a su futura inserción profesional.

Brenda, integrante de este equipo docente, desplegó interesantes reflexiones sobre el trabajo de enseñanza en el marco del Taller y a lo largo del tiempo. Esas reflexiones se organizaron en torno de algunos núcleos: un posicionamiento respecto de lo que significa la clase, el *cara a cara*, la interacción entre sujetos y con los materiales; el registro de las/os estudiantes concretos con los que se trabaja; algunos contrastes entre modos de hacer desplegados en unos u otros momentos o coyunturas.

Respecto de su mirada sobre la clase, señala:

Para mí la clase va más allá de lo que uno tiene planificado, diseñado en una cuestión ideal (...) vamos a ver tal y tal otra cosa... Para mí la clase es el momento, es la presencialidad, el cara a cara. Si yo doy una clase magistral y nadie me entiende, no tiene ningún sentido. (Brenda, docente de Abogacía)

Este posicionamiento respecto de la necesidad de registrar cómo va funcionando la propuesta de enseñanza en el aula habilita un ejercicio constante de revisión de los modos de hacer planteados inicialmente que se enlaza con la reflexión respecto de a quiénes se tiene como interlocutores en las aulas:

El taller cambió mucho en el buen sentido, porque me parece que siempre estuvimos muy atentos a lo que la práctica en el aula requiere. De esa primera planificación (...) hay un largo camino recorrido desde esta primera mirada y la que después de estar en las aulas nos dimos cuenta que no, que éramos muy teóricos, que por ahí estábamos pensando en un abogado, una abogada, pero estos no son abogados, son estudiantes de primer año. Entonces más práctico que teórico, más de ver qué cosas hay que apuntalar, qué cosas hacen falta. (...) Y también lo que nos fuimos dando cuenta es que había cuestiones que tenían, a veces, más que ver con, desde lo pedagógico, con cuestiones de lectoescritura, de apuntalar ahí, la lectoescritura, más que esto de cuáles son los vicios de los abogados. (Brenda, docente de Abogacía)

La reflexión que se condensa en este pasaje permite complejizar la mirada sobre quienes cursan la materia en tanto (potenciales) profesionales que, además, tienen una relación con la escritura que se caracteriza como “plagada de vicios”. La atención a lo que va pasando en el aula permite repensar a esos sujetos, sus necesidades y modos de atenderlas. Si se está ante estudiantes de primer año (y no ante abogadas/os), si ese estudiantado es además -en buena medida- “primera generación de universitarios”, se necesita en primer lugar atender “cuestiones de lectoescritura” antes de salir al cruce de “los vicios de los abogados”. A partir de este punto, Brenda analiza, en el contexto de entrevista, qué cambios fue necesario operar. Entre ellos señala que se requirió recalibrar teoría y práctica:

En las 4 horas de taller dábamos una parte teórica originalmente. Y después nos dimos cuenta de que la cosa era más todo el tiempo práctica y todo el tiempo sobre la escritura. “Escriban sobre...” A veces les hacemos escribir con algún disparador, por ejemplo, lenguaje inclusivo, en un primer encuentro. A partir de eso que escriben, ponemos en común, vamos viendo, está puesto así, por qué no escribirlo de otra manera. Y hacer un relevamiento teórico a partir de lo práctico y no al revés. (Brenda, docente de Abogacía)

Creemos oportuno remarcar lo que señala Brenda en relación a cómo fueron calibrando el peso de la práctica. Ella afirma que, en el equipo, advirtieron “que la cosa era más todo el tiempo práctica y todo el tiempo sobre escritura” y que, en todo caso, se podía plantear “hacer un relevamiento teórico a partir de lo práctico y no al revés”. El cambio de estrategia parece acercarse al formato de este espacio curricular -se trata formalmente de un Taller- en el que, por definición, los contenidos se van desplegando conforme al desarrollo de la producción de los estudiantes (Muiños de Britos, 2007; Camillioni, 2016).

Las referencias a ajustes o cambios en los modos de desarrollar la enseñanza en esta universidad en particular quedan asociados claramente a metodologías activas, y no solo tienen relación con la mirada sobre las y los estudiantes, sus necesidades y el registro de ellas en el contexto del aula. También juegan, y muy claramente, toda una gama de condiciones y coyunturas que traccionan redefiniciones en las estrategias de enseñanza, que impulsan procesos de producción de saber.

Una de las coyunturas o instancias que exigieron cambios en los modos de enseñar fue una experiencia de bimodalidad anterior a la pandemia. Para reponer aspectos de esa experiencia retomamos a continuación palabras de Santiago, docente a cargo de este espacio curricular:

La pandemia nos encontró con una experiencia previa dado que en 2019 nos habían pasado a 50/50 por problema de aulas. Lo que hizo para nosotros fue incentivar a pensar un poco más en las actividades, diseñar actividades. Eso fue un aprendizaje, empezar a pensar actividades para la virtualidad, tomar cada clase, no detenerse tanto en uno impartiendo contenidos, sino pensar la clase con qué actividades vamos a desarrollar, no tanto qué tema voy a dar. Y eso sí fue productivo, porque nos hizo pensar darle vuelta a la forma en qué estábamos planificando cómo dar los contenidos de la materia y los foros donde los estudiantes intervienen, donde se establecen nuevos canales de diálogo, nuevos espacios. Fue un desafío primero, pero también creo que surgen cosas ahí para aprender y para tomar herramientas que puedan sumar. Pasé de una primera instancia de rechazo a una segunda en que empecé a ver un costado productivo. (Santiago, docente de Abogacía)

La pandemia encontró a este equipo docente con la experiencia previa de bimodalidad. Ello amortiguó el impacto en algunas cuestiones (a diferencia de otros equipos, por ejemplo, ya habían utilizado el campus virtual) sin perjuicio de que se abrieran nuevos desafíos que fueron encarando de modo colaborativo. Las primeras menciones tienen que ver con los aspectos técnicos, en tiempos donde la totalidad de la cursada debía desarrollarse de modo remoto:

Hubo una cuestión autodidacta. Teníamos la experiencia de 2019, no era completamente nuevo, pero también hubo una cuestión formativa. Autodidacta del equipo: no me sale subir la clase (...) además la conexión en casa era una porquería... Eso no me salía, entonces pregunté (...)a alguno de los compañeros: “apretá acá”, esas cuestiones más cotidianas. (Brenda, docente de Abogacía)

En 2020 (...) daba la clase más o menos como la había pensado y cuando terminaba la clase me ponía a ver cómo seguía. Por lo menos las primeras. Les pasó a todos, no me pasó a mí... Y vas viendo y te vas dando cuenta, bastante intuitiva en las cuestiones tecnológicas: buscar contenidos, buscar videítos. Esto que vas viendo que tiene que ser más audiovisual, que no es solo lectura. En mi cabeza siempre pienso en un libro, inicialmente, y después me doy cuenta de que tiene que ser el libro y también otro... buscar pdf de lo que antes teníamos en fotocopias... (Brenda, docente de Abogacía)

Interesa de estos pasajes la presencia clara de colegas con los que se van compartiendo las dificultades y con quienes se les da tratamiento, evidenciando el carácter colectivo de la enseñanza y la concepción relacional de los saberes que se van produciendo. Asimismo, la lectura de estas líneas permite apreciar lo procesual, la idea de que se va *haciendo camino al andar*, en la práctica misma y a partir de las necesidades que van surgiendo. Aventuramos que la explicitación de este carácter progresivo de sus aprendizajes docentes se relaciona con un espíritu o cultura institucional que alienta sus reflexiones y busca validar a quienes enseñan en tanto productores de saber, teniendo como objetivo principal la concreción del derecho a la educación superior. Volviendo al extracto, la cuestión intuitiva, el “vas viendo, te vas dando cuenta” de Brenda, tampoco se circunscribe a la cuestión tecnológica sino que avanza sobre aspectos que están en el centro de la propuesta de enseñanza: como empieza a aparecer sobre el final del segundo de los extractos, emergen preocupaciones por los recursos para poder abordar los contenidos previstos que impulsan la búsqueda de materiales audiovisuales que puedan resultar más atractivos a las y los estudiantes. En la misma línea, tanto ella como Santiago reflexionan sobre el uso del espacio de encuentro con los estudiantes, poniendo en primer plano que no se trata solo de ir más allá de propuestas de trabajo asincrónico, sino que es necesario pensar qué se hace cuando se está en un mismo ámbito con las y los estudiantes:

Me di cuenta de que la lectura en clase mucho no rinde. Si les digo “lean el artículo”, les doy 40 minutos para leer, se van, no leen.... Entonces eso trato que lo lean fuera de clase, y lo debatimos en clase. Y ahí es donde te digo que empieza a hilar fino. Empiezo por preguntar una cuestión de interpretación, y si me doy cuenta de que no llegaron a la interpretación porque hay problemas de lecto comprensión antes, voy para atrás. (Brenda, docente de Abogacía)

Los saberes de enseñanza que se van construyendo progresivamente no solo tienen como insumo miradas y relaciones con otros (con estudiantes, con colegas docentes), ni condiciones (socioeconómicas, institucionales, tecnológicas) que los traccionan. Al contrario, también inciden fuertemente concepciones o posicionamientos respecto del objeto o contenido y el modo más adecuado de transmisión, así como demandas del campo profesional para el que se están formando quienes cursan. A propósito de la evaluación, Brenda plantea:

La evaluación es siempre de escritura, que escriban. Porque escribir es como andar en bicicleta, se aprende escribiendo, como andar en bicicleta se aprende andando, con un par de bollos... Son ejercicios que tienen que ver con ejercicios que vamos haciendo en la cursada, pero en definitiva siempre son ejercicios de escritura. De escritura apuntada a la escritura jurídica. Por ejemplo, tiene que transcribir una declaración testimonial. (Brenda, docente de Abogacía)

En este artículo, no es objeto de análisis la cuestión de la evaluación. Las referencias que a ella aparecen en los extractos que reseñamos nos permiten, sí, tomarla como analizador de procesos de enseñanza, de saberes específicos construidos para transmitir los contenidos previstos.

En el primer parcial se ve más la escritura, lo que es el lenguaje llano, con las pautas de lenguaje llano, claro. Y en un segundo parcial, o final, ya aparece la cuestión argumentativa. Escribir un texto argumentativo defendiendo una postura. Pero siempre es escritura. Está la reescritura, porque nos parece que ahí es donde más se aprende. Por ejemplo, el recuperatorio de los segundos parciales son la reescritura de... Te fue mal en el segundo parcial, que es un texto argumentativo, yo te lo corregí, hice un montón de anotaciones, entonces devolvemos el parcial con comentarios. Por eso te digo cuerpo a cuerpo. Porque es bajar el documento, hacer comentario por comentario, línea por línea, reenviárselo al estudiante..., en el sentido de, campus mediante, le llega al estudiante, que ve esas observaciones, y reescribe. Y ahí vuelve. (...) Pero es una práctica reflexiva sobre la escritura espiralada. Esto de vas teniendo más herramientas, le vas dando vueltas siempre. (Brenda, docente de Abogacía).

Como adelantamos, la concepción sobre las prácticas de escritura incide al momento de definir los modos concretos de enseñarlas. En este caso, su enseñanza parece estructurarse en torno de un proceso de trabajo sobre la producción de los estudiantes en las que se van elaborando y revisando sucesivas versiones. La evaluación, como lo muestra el extracto, forma parte del mismo proceso, en el que el material *va y vuelve*, hasta que la/el estudiante alcanza un punto satisfactorio de desempeño.

Por otra parte, cabe referir a la inserción de este docente en la universidad para pensar en el trabajo de transmisión de saberes previstos en el plan de estudios de Abogacía desde una mirada no escindida respecto de su experiencia formativa. Si bien la misma trasciende el ámbito universitario extendiéndose hacia todo tipo de *mundos*, aquí nos interesa reparar *puertas adentro*. Para ello, creemos necesario referir a las diversas funciones que caracterizan la actividad académica (enseñanza, investigación, extensión -incluimos, también, el trabajo en la gestión institucional) para plantear que, en la práctica, se entrelazan y configuran mutuamente. Vinculamos esta idea con una precisión establecida por Santiago en el contexto de entrevista, en relación a su trabajo en UNPAZ. Valiéndose de un contraste con su experiencia laboral en la UBA, señaló que esta última es “un monstruo”, dentro del cual “sos uno más, sos una pieza en el engranaje. Acá [en referencia a UNPAZ] me parece que tengo una función más completa, un rol más abarcador”. En esta reflexión destacó, además, la posibilidad de “contacto con distintas áreas”, en contraposición a lo percibido en la otra casa de estudios, donde “tu referencia es el Titular de cátedra y no tenés acceso a más que eso”. En definitiva, “la construcción de conocimiento disciplinar se compone de la totalidad de nuestra experiencia profesional, sea esta de investigación, extensión o docencia” (Cerletti y Rúa, 2016, p 128) y en relación a las características institucionales de los ámbitos en los que nos desempeñamos. En el caso particular de Santiago, interesa en particular remarcar que, actualmente, además de desempeñarse como docente en el Taller de escritura y argumentación, está a cargo de un proyecto de investigación¹⁴ que tiene como meta generar espacios de intercambio con los equipos docentes de las materias que integran el plan de estudios de Abogacía, en vistas a la incorporación del trabajo con la escritura en los respectivos espacios curriculares.

A partir de lo expuesto nos interesa cerrar el análisis remarcando que los procesos de producción de saberes específicamente ligados a la transmisión de contenidos (saberes de enseñanza) no están escindidos del ejercicio de otras funciones académicas como la investigación. Dentro de esta idea general, también quisiéramos señalar que este trabajo de producción de saber se realiza con otros, en distintos planos. Por un lado, con colegas, a modo de un quehacer compartido. Respecto de esto, cabría preguntarse si el hecho de que en UNPAZ no haya estructura de cátedra estaría favoreciendo intercambios más fluidos al interior de los equipos. En el caso del espacio curricular bajo análisis, además, las y los docentes también forman parte, en su mayoría, del proyecto de investigación. Finalmente nos preguntamos si no puede pensarse el proyecto de investigación referido -que aborda la

¹⁴ La mayoría de las y los docentes del Taller de escritura y argumentación integran, asimismo, el proyecto de investigación al que referimos. En este punto cabe mencionar la ligazón entre ambas actividades. Al respecto, en el Informe de Evaluación a cargo de la CONEAU para la acreditación de la carrera de Abogacía, se pondera que “hay una actualización de los contenidos a partir de los resultados generados en las actividades de investigación, conforme surge del análisis de los programas analíticos”.

incorporación del trabajo con la escritura en los diversos espacios curriculares como problema pedagógico- como una muestra clara de institucionalización de los procesos reflexivos sobre la enseñanza.

Conclusiones

En la carrera de Abogacía de la UNPAZ, el currículum promueve un posicionamiento político-pedagógico determinado que expresa –como parte de una cultura institucional- el imperativo de la inclusión y de la democratización del conocimiento. Por un lado, la perspectiva curricular que el plan adopta pondera contenidos disciplinares como el derecho público que luego se expresan en las unidades curriculares de modos diversos. A la vez, esa misma letra contribuye a delinear un cierto posicionamiento pedagógico y epistemológico: en este caso, la concepción del derecho como práctica social, la necesidad de su abordaje interdisciplinario, así como del vínculo con la vida de la propia comunidad en el territorio.

Más allá de las limitaciones de cualquier mirada restringida al currículum prescripto, en este trabajo hemos destacado su gravitación en los sentidos que se construyen sobre la enseñanza y en las prácticas concretas que se desarrollan en la universidad. En este sentido, hemos comenzado a documentar aspectos de los procesos de apropiación de profesoras y profesores respecto del currículum iluminando los modos en que, al tiempo, lo contextualizan.

En esta línea, y de manera complementaria, hemos otorgado relevancia, en el análisis, a los procesos de construcción de saberes de enseñanza de manera pragmática, social y existencial (Tardif, 2014). Se trata de saberes que si bien se amalgaman con las experiencias biográficas y profesionales previas de las y los docentes, se hallan en permanente construcción en el marco de una institución que promueve la reflexión colectiva para una enseñanza inclusiva.

Ciertos tópicos curriculares -en tanto una de las modalidades de la presencia institucional- aparecen claramente definidos en los testimonios, y contribuyen a modelar sentidos y prácticas de enseñanza. La existencia de un taller de escritura dentro de la currícula del primer año de estudios, por ejemplo, legitima consensos entre los actores para impulsar la perspectiva del “lenguaje claro o llano” como lineamiento de enseñanza y para la propia disciplina. Pero a la vez, se abren desafíos que promueven un movimiento reflexivo sobre la enseñanza que puede adquirir nuevas formas, por ejemplo, en el marco de proyectos de investigación.

Sin desmedro de la consideración de las formaciones pedagógicas de las y los docentes -variables- adquiere centralidad en este trabajo la consideración de los procesos de producción de saberes que, aunque provisorios y sujetos a redefiniciones constantes, se traducen en cambios concretos en las prácticas, trascendiendo una mera posición reflexiva frente a los desafíos que suponen las condiciones para los aprendizajes. Observamos que esos procesos de producción de saberes ligados a la transmisión de contenidos disciplinares ocurren en el marco de relaciones entre actores (entre colegas, entre docentes y estudiantes) y abrevan no sólo en el desarrollo de la enseñanza sino en el despliegue de otras funciones académicas.

A futuro, creemos necesario profundizar el análisis de los procesos de apropiación mencionados ampliando la muestra e incluyendo en ella a graduadas y graduados de la propia UNPAZ que en los últimos años se han ido incorporando a los equipos docentes. Asimismo, pensamos que sería relevante considerar perfiles de docentes que hayan arribado a la universidad antes y después del proceso de acreditación de la carrera y que se desempeñen en diferentes tramos de formación (en espacios curriculares de los primeros años, del tramo medio o del tramo final). Asimismo, podría resultar fértil indagar las perspectivas de las y los estudiantes respecto del desarrollo curricular. De conjunto, estas líneas de indagación permitirían seguir construyendo conocimiento respecto de los procesos de enseñanza en una carrera tradicional pero que adquiere características particulares en una institución joven y con

una impronta fundacional ligada a las necesidades del territorio, y que promueve la educación universitaria como derecho.

Referencias bibliográficas

Acquafredda, G., Kaplan, L., Pineda Rojas, F. P., Rodríguez, A. J., & Storino, S. (2023). De la regulación democrática a la regulación conservadora. *Currículum, prácticas de enseñanza y políticas educativas*. XXVII Congreso pedagógico 2022 UTE-CTERA.

Camillioni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, 9, 59–87. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/6536/9514>

Cerletti, L., & Rúa, M. (2016). *La enseñanza de la antropología*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2020). *Resolución N° 637/2020*. Argentina.

Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (34), 11–43. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica.

Muiños de Britos, S. M. (2007). Estructura curricular y formatos pedagógicos. *Documento de Apoyo para el Desarrollo Curricular 2*. Programa de Pedagogía Universitaria, Escuela de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de San Martín.

Petrelli, L. (2013). *Sobre el trabajo docente: sujetos, instituciones y experiencia*. Editorial Académica Española.

Petrelli, L. (2018). Trabajo docente y procesos de inclusión en la Universidad Nacional de José C. Paz: enseñanza, dispositivos institucionales de acompañamiento y líneas ad hoc. En N. Goren & P. Isacovich (Comps.), *El trabajo en el conurbano bonaerense: Actores, instituciones y sentidos* (pp. 185–216). Edunpaz. <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/view/14/20/55-2>

Petrelli, L. (2019). Enfoque biográfico, interpelaciones institucionales y tiempos superpuestos: Notas para pensar trayectorias de docentes. *I Jornadas Democracia y Desigualdades*. <https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/2019-06/28-32-PB.pdf>

Petrelli, L. (2021). Enfoque biográfico para pensar el trabajo de enseñanza en una Universidad del Bicentenario. *Propuesta Educativa*, 30(55), 115–127.

Petrelli, L., & Mattioni, M. (2022). Enfoque biográfico y trabajo docente: tiempos, espacios y puntos de inflexión en las trayectorias de profesores de la UNPAZ. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), e117. <https://doi.org/10.24215/18537863e117>

Petrelli, L., & Mattioni, M. (2023). La enseñanza en la universidad en clave biográfica: Una propuesta analítica desde las trayectorias de docentes. *Revista de investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de La Matanza.

Petrelli, L., Storino, S., Austral, R., Mattioni, M., Campassi, M., Aguilar, L., & Neyra, A. (2022). Construcción de sentidos sobre la enseñanza y marcas biográficas en experiencias de trabajo docente en la Universidad Nacional de José C. Paz. *III Jornadas sobre Democracia y Desigualdades*, Universidad Nacional de José C. Paz.

Posner, G. (1998). *Análisis de currículum*. McGraw-Hill.

Rockwell, E. (2018 [1987]). Repensando la institución escolar: Una lectura de Gramsci. En N. Arata, J. Escalante, & A. Padawer (Comps.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.

Rockwell, E., & Mercado, R. (1990). La práctica docente y la formación de maestros. En E. Rockwell & R. Mercado (Coords.), *La escuela, lugar de trabajo docente*. DIE-CINVESTAV.

Rúa, M. (2019). El currículum desde un enfoque antropológico. *Debates em Educação*, (23), 448–462. <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6729/pdf>

Storino, S. (2023). Lo que supimos conseguir. *Revista Bordes*, (27), 211–218. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/1492/1403>

Sverdlick, I., Petrelli, L., Storino, S., & Austral, R. (2022). Pensar la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense: Los casos de UNAJ y UNPAZ. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 728–754.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 191–202). Ediciones Novedades Educativas.

Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a “los saberes sobre lo escolar”. En G. Frigerio, G. Diker, & R. Baquero (Comps.), *Lo escolar y sus formas*. Del Estante Editorial.

Terigi, F. (2013). Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana.

Universidad Nacional de José C. Paz. (2020). *Resolución Nº 1/2020*. Argentina.

Fecha de recepción: 7-11-2024

Fecha de aceptación: 18-10-2024

Educación en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Lanús. Percepciones del estudiantado

Educating in Human Rights at the National University of Lanús. Perceptions of the student body.

Por Natalia Gabriela NAZ¹

Naz, N. G. (2024). Educación en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Lanús. Percepciones del estudiantado. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 182-198.

Resumen

El trabajo analiza una experiencia particular de Educación en Derechos Humanos: el curso transversal y obligatorio denominado “Seminario de Justicia y Derechos Humanos” dictado para todos² los estudiantes de carreras de pregrado y grado ofertadas en la Universidad Nacional de Lanús (Buenos Aires, Argentina). El análisis se centró en conocer un espacio de enseñanza universitaria en Derechos Humanos desde la perspectiva de los estudiantes. Este tipo de investigaciones abarca una dimensión poco explorada en el campo de la Educación en Derechos Humanos. La técnica utilizada fue una encuesta semiabierta autoadministrada, que se realiza una vez concluido el curso. Se procesaron un total de 1317 encuestas desde el año 2019 hasta el 2022. El análisis se basó en la estadística descriptiva, con cálculos de agrupamiento, tendencia central y análisis bivariados de diferencia porcentual. De las once variables que la encuesta cubrió, se analizó en particular la percepción de los estudiantes respecto de la relación entre los Derechos Humanos y su carrera universitaria. Para enriquecer la indagación, se cruzaron los datos con otras variables de interés, como el Departamento Académico, la edad, la formación previa en Derechos Humanos y la percepción de la contribución de dicho seminario a la formación profesional. Una de las principales conclusiones a las que se arribó fue que se puede dividir al conjunto en dos grupos de estudiantes. Por un lado, un grupo que percibió alguna una relación, ya que 9 de cada 10 de ellos ligó a los Derechos Humanos con su carrera (de los cuales 7 encontraron una relación directa). Por el otro lado, se observó otro grupo con una marcada variabilidad en las respuestas. El artículo finaliza con algunas recomendaciones al plantel docente respecto del tratamiento de la Educación en Derechos Humanos y la educación superior en términos de sus vínculos más generales, y en especial atención a los agrupamientos hallados.

Palabras Clave Educación en Derechos Humanos/ Universidad/ Desarrollo del Currículum.

¹ Instituto de Justicia y Derechos Humanos “Luis Eduardo Duhalde” - Universidad Nacional de Lanús, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / nataliagnaz@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1651-4885>

² Dado que aún no hay un acuerdo acerca del uso lingüístico del “o/a”, de la “X” o de la “@” para denotar los géneros y tomando en cuenta las recientes recomendaciones al respecto de la Real Academia de la Lengua Española, en este texto se da por sentada la orientación hacia el logro de la equidad en materia de género y se usará solo el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura.

Abstract

This paper analyses a particular experience of Human Rights Education: the transversal and compulsory course called 'Seminar on Justice and Human Rights' offered to all undergraduate and graduate students at the National University of Lanús (Buenos Aires, Argentina). The analysis focused on learning about a university teaching space on Human Rights from the students' perspective. This type of research covers a dimension that has been little explored in the field of Human Rights Education. The technique used was a semi-open self-administered survey, which is carried out once the course has concluded. A total of 1317 surveys were processed from 2019 to 2022. The analysis was based on descriptive statistics, with calculations of clustering, central tendency and bivariate analysis of percentage difference. Of the eleven variables covered by the survey, the students' perception of the relationship between Human Rights and their university career was analyzed in particular. To enrich the enquiry, the data were cross-checked with other variables of interest, such as academic department, age, previous training in human rights and the perception of the contribution of the seminar to professional training. One of the main conclusions reached was that the group can be divided into two groups of students. On the one hand, one group perceived a relationship, with 9 out of 10 of them linking human rights to their studies (of which 7 found a direct relationship). On the other hand, there was another group with a marked variability in the answers. The article concludes with some recommendations to the teaching staff regarding the treatment of Human Rights Education and higher education in terms of their more general links, and with particular attention to the groupings found.

Key words Human Rights Education/ University/ Curriculum Development.

Introducción.

Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, se inició en diversos sectores de la comunidad nacional e internacional una preocupación específica por la formación en contenidos de Derechos Humanos en todos los ámbitos y niveles educativos. En los marcos universal y regional, se elaboraron una serie de documentos que abordaron la necesidad de que los Estados garanticen que sus ciudadanos conozcan y promuevan estos derechos. Algunos de los más relevantes, como el “Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” de la Organización de Estados Americanos (OEA), elaborado en 1988 y ratificado por Argentina en 1996 (Ley N° 24.658), se expresaron en este sentido. Dicho instrumento reconoce en su Artículo N°. 13 que todas las personas tienen derecho a la educación y que esta debe orientarse “hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz” (Ley N° 24.658, 1996).

Por su parte, la “Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos” (ONU, 2011) indicó que la educación contribuye

[...] a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos (ONU, 2011, Artículo N° 2).

Dentro de las fronteras nacionales, desde la incorporación de los tratados internacionales de Derechos Humanos a la Constitución Nacional en 1994, hasta la formulación de un Plan Nacional de Derechos Humanos en 2017, los diferentes gobiernos tuvieron que dar cuenta de las acciones que promueven a nivel ejecutivo, legislativo y judicial por incorporar el enfoque de los Derechos Humanos transversalmente a las políticas públicas (Pautassi, 2021). En este contexto, la Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH) debe permear todo el sistema educativo – tanto público como privado – del país, dado que “si las políticas públicas no se piensan desde los derechos humanos, se corre el riesgo de violarlos” (Rodino, 2014, p. 136).

Particularmente, para la educación superior universitaria, esto tiene implicaciones trascendentales. Frecuentemente, las políticas públicas son diseñadas y ejecutadas por profesionales que han sido formados en este ámbito (Salvioli, 2009, 2014; Rodino, 2014). En consecuencia, la formación de científicos y profesionales en, para y por los Derechos Humanos resulta estratégica, ya que en el futuro próximo muchos de ellos estarán desempeñándose como agentes estatales. Del mismo modo, el “Programa mundial para la educación en derechos humanos. Segunda etapa” elaborado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Oficina del Alto Comisionado en Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas (ACNUDH), señaló que, para quienes tienen la responsabilidad de respetar y realizar los derechos de las demás personas, este tipo de formación desarrolla las capacidades necesarias para llevar adelante su tarea (UNESCO y ACNUDH, 2012). Por su parte, para el universo de futuros profesionales que se desempeñarán eventualmente en la esfera privada, resulta igual de importante, ya que los Derechos Humanos deben ser promovidos y respetados, tanto en la esfera estatal como en la esfera mercantil.

Este artículo indagó sobre la idea que expresaron los estudiantes sobre la EDH que recibieron en el trayecto de su formación básica para un futuro ejercicio profesional. Para ello se delimitó como objetivo general, describir y analizar cómo los estudiantes de las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), que cursaron el Seminario de Justicia y Derechos Humanos (en adelante el Seminario) significaron la relevancia de este en su formación profesional y cómo vincularon los Derechos Humanos (en adelante DDHH) a sus carreras. La metodología aplicada fue de corte cuantitativo. La técnica utilizada fue una encuesta semiabierta autoadministrada que se realizó una vez concluido el mismo. La muestra abarcó el periodo 2019 hasta el 2022 y un total de 1317

encuestas. De las once variables que el cuestionario recorre, se analizó particularmente la que corresponde a la percepción respecto de la relación que hay entre los DDHH y sus profesiones (variable dependiente “VD”) y su relación con otras variables de interés. Se efectuaron diferentes análisis de estadística descriptiva. Se realizaron agrupamientos por edad –en intervalos– según la periodización de EDH realizada por Siede (2016), cálculos de porcentajes, razones y tasas del tipo sincrónicas y diacrónicas para conocer el comportamiento de las variables tanto en su mismo año, como en comparaciones temporales dentro del periodo analizado. También se desarrollaron análisis bivariados de diferencia porcentual para conocer la relación entre la VD y la formación previa en DDHH, así como la opinión respecto de la contribución del Seminario a la formación profesional de base.

La Educación en Derechos Humanos en las universidades nacionales.

Como se mencionó en la introducción, los DDHH –como contenido curricular– tienen una historia relativamente reciente en nuestras instituciones educativas. Autores relevantes en la temática como, Magendzo (2008, 2015) y Bittar (2021), entre otros, reconocen en los orígenes de la EDH a las prácticas de la pedagogía crítica y de la educación popular de Paulo Freire como huellas identitarias. Fue recién a partir de la década del 80 que este tipo de educación se institucionalizó, penetrando las fronteras de la educación superior (Klainer, 1999; Rodino, 2003). Particularmente, para el caso de las universidades públicas nacionales, a partir del retorno de la democracia, se comenzó a pensar a estos derechos como dispositivos capaces de articular las luchas por justicia por los crímenes cometidos durante la última dictadura militar “puertas adentro”. Las primeras cátedras de este tipo, surgidas en dicho periodo, fueron impulsadas por docentes activistas provenientes del movimiento de derechos humanos de nuestro país (Klainer, 1999; Fernández, 2016, 2019). Las preocupaciones centrales en esa época estaban atravesadas por la democratización de las universidades, la eliminación de los resabios de las prácticas autoritarias, la preocupación por la libertad de cátedra y la garantía de la autonomía universitaria (Chávez Zuñiga, 1987). A partir de allí, se han creado seminarios y cátedras libres/optativas, programas de DDHH, observatorios, centros de investigación e incluso querellas dentro de los procesos de juicios por delitos de lesa humanidad, como es el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires en la causa “Puente 12 – Cuatrerismo” (Kandel, 2018). Sin embargo, más de 40 años después, la EDH en el ámbito universitario todavía no ha logrado penetrar de manera transversal y profunda en el currículum universitario, ni en los espacios de gestión, extensión e investigación. Las políticas educativas referidas a la adopción de la perspectiva de los DDHH en las estructuras organizacionales, en los textos, métodos, prácticas docentes, planes y programas educativos, están insuficientemente institucionalizadas (Rodino 2003, 2013, 2014; Manchini, Penhos y Suarez, 2016; Kandel, 2018; Fernández, 2019). Este escenario plantea una serie de desafíos que, en principio, deben ser repensados a partir de profundizar los diagnósticos sobre el estado actual de la EDH universitaria (Salvioli, 2009).

Según Kandel (2012), desde la década del 90, pero con un fuerte impulso a partir del gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y luego de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), en el plano de normativas a nivel internacional y nacional, así como a través del diseño de políticas públicas rectoras en materia de formación superior, se ha desplegado una serie de diseños y recursos para institucionalizar la función social de la universidad en estas latitudes. Siguiendo su investigación, diversos documentos (como regulaciones ministeriales, convocatorias, programas y bases de concursos)

[...] le asignan a esta institución compromisos fundamentales a la hora de acompañar la formación profesional con saberes y experiencias de ciudadanía, sobre todo en aquellos aspectos vinculados con el aprovechamiento de los saberes disciplinares para la resolución de problemáticas concretas (Kandel, 2012 p.99).

La EDH, tal como lo expresa Ana Rodino (2014), es la práctica de interpretar y traducir los principios, normas y la doctrina de DDHH en políticas de acción y conductas, tanto en la esfera pública como privada. Dentro de su joven historia, existen diversos debates sobre los desafíos que enfrenta el desarrollo curricular de los DDHH en el ámbito

universitario. En este caso, el punto de partida parte de una idea central: los DDHH abarcan una multiplicidad de campos disciplinares (Rodino, 2003; Abratte, 2019) y están presentes en los diferentes ámbitos donde se desarrollan los estudiantes. Indagaciones sobre la presencia de contenidos de DDHH en el currículum universitario, como las de Klainer (1999) o Rodino (2003), y trabajos más actuales como los de Manchini, Penhos y Suarez (2016), Fernández (2019), Cannarozzo (2021), muestran que no todas las disciplinas reconocen su estrecha relación con estos derechos. Por su parte, Rodino (2003) advirtió que hay una tendencia a una asimilación del paradigma de DDHH más fácilmente en aquellas carreras como el Derecho y disciplinas afines, como las Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. En este sentido, Salvioli (2021) señaló que los DDHH deben atravesar todas las disciplinas, de manera que los contenidos específicos no sean comprendidos como “exógenos” y que, por el contrario, “cada disciplina ha de ‘apropiarse’ de los derechos humanos, al tiempo de que el enfoque de derechos humanos enriquezca a las disciplinas que han carecido del mismo hasta la fecha” (p.139). La relación entre el enfoque normativo y educativo de los DDHH y el énfasis disciplinar y profesional de las carreras universitarias, no siempre decantó en un diálogo fluido y amalgamado. Hay ciertos campos de saberes, y especialmente perspectivas, que conciben la formación profesional “instrumental o en competencias” para responder a las demandas inmediatas del mercado laboral, lo que puede poner en riesgo la capacidad crítica y transformadora de la universidad como sujeto político (Abratte, 2019). En este sentido, Manchini, Penhos y Suarez (2016) entienden que “la ‘alfabetización en derechos humanos con incumbencia profesional’ es una expectativa pendiente que se traslada al campo interno de cada una de las facultades” (p.46). El hecho de que la curricularización de los DDHH enfrente dichos desafíos “puertas adentro” interpela a que sean investigados desde diferentes métodos y enfoques.

Se ha enunciado estas ideas, de forma sucinta, a los fines de situar al lector en algunas de las discusiones más relevantes del campo específico de estudio de la EDH en ámbitos universitarios. En lo que sigue del artículo, se adentrará en los resultados de las encuestas.

Breve caracterización del universo de estudio y de la muestra.

Antes de avanzar con los análisis de las variables, se juzga relevante caracterizar brevemente la muestra estudiada. Según los datos publicados en la última “Agenda Estadística” de la UNLa, la cantidad de estudiantes activos/regulares de pregrado y grado en el año 2023 fue de 30291 matriculados. De ellos, el 10659 son varones y 17062 mujeres. Por cada varón hay 1,6 mujeres. La razón de cada varón por cada mujer en los años analizados se ha sostenido en la misma proporción.

En la UNLa se dictan 28 carreras de grado y 20 carreras de pregrado, que se organizan dentro de cuatro Departamentos Académicos: “Salud Comunitaria”, que concentra el 31,2% de la población en estudio; “Planificación y Políticas Públicas”, que aglutina el 17,8%; “Humanidades y Artes”, con un porcentaje similar del 18,7% y “Desarrollo Productivo y Tecnológico”, que es otro de los considerados numerosos con el 32,3% del total de estudiantes.

Cada Departamento agrupa disciplinas afines. “Salud Comunitaria” reúne las carreras de Enfermería, Nutrición, Trabajo Social y el Ciclo de Licenciatura en Educación Física. El Departamento de “Planificación y Políticas Públicas” agrupa la mayor cantidad de carreras: Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria, Tecnicatura Universitaria en Gestión de Gobierno Local (Pregrado) y Licenciaturas en Seguridad Ciudadana, Ciencia Política y Gobierno, Educación, Gestión Educativa, Gestión y Administración Universitaria, Justicia y Derechos Humanos, Relaciones Internacionales y Tecnologías Digitales para la Educación. Por su parte “Desarrollo Productivo y Tecnológico” abarca las carreras de grado en Gestión Ambiental Urbana, Economía Empresarial, Economía Política, Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Turismo, Sistemas, Tecnologías Ferroviarias y Planificación Logística. Finalmente, en el Departamento de “Humanidades y Artes” encontramos las carreras de Audiovisión, Diseño Industrial, Diseño y Comunicación Visual, Música de Cámara y Sinfónica y Traductorado Público en Idioma Inglés.

Por su parte, el Seminario fue diseñado para que asistan todos los estudiantes de las carreras de pregrado y grado de la universidad. De esta manera, la formación en saberes básicos de DDHH es transversal y obligatoria. Puede cursarse en cualquier momento del trayecto de formación, aunque la coordinación recomienda que se realice cuando el estudiante ya esté avanzado en sus estudios. Comparte estas características junto con el “Seminario de Pensamiento Nacional” y las materias de Informática e Idiomas. Es cuatrimestral, con una carga horaria de 64 horas, y se dicta una vez a la semana. Actualmente se ofertan once comisiones (diez en modalidad presencial y una en modalidad virtual) durante los dos cuatrimestres anuales, y además, está disponible en la instancia intensiva en verano. En cuanto al cuerpo docente, ha experimentado un crecimiento importante, pasando de un plantel compuesto por tres profesores y dos instructoras en el 2014, a contar en la actualidad con catorce profesores y un asistente administrativo.

En cuanto a la muestra, el 70,5% se identificó con el género “mujer”, el 28,69% como “varón”, el 0,41% como “no binarie”, el 0,20% como “varón trans”, el 0,10 como “queer” y el 0,10% restante no lo especificó. La edad de los encuestados osciló entre los 18 a los 73 años. Al calcular el modo en esta variable, se observa que corresponde a los 22 años (con 103 casos), mientras que el promedio fue de 31 años. La mayoría de los casos se agruparon entre los 19 y 24 años de edad (485 casos).

Finalmente, se calculó la tasa de cursada en el periodo analizado, la cual arrojó que 37 de cada 100 estudiantes del Seminario en los últimos 4 años pertenecieron al Departamento de “Salud Comunitaria”, 27 al “Desarrollo Productivo y Tecnológico”, 15 al Departamento de “Planificación y Políticas Públicas”, y por último, con la tasa más baja (2 de cada 100) al de “Humanidades y Artes”.

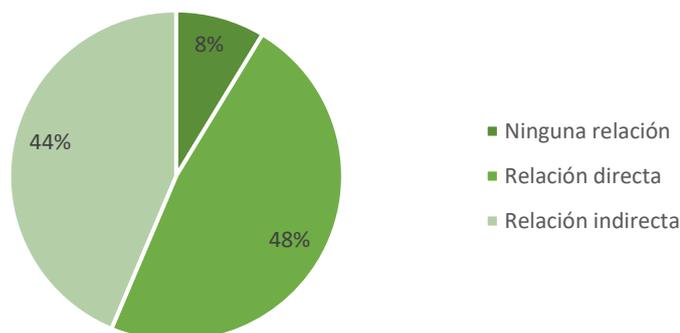
El análisis de los datos reveló que, a grandes rasgos, la muestra estuvo conformada principalmente por jóvenes, de los cuales las mujeres fueron una importante mayoría. Además, primaron en el Seminario los estudiantes provenientes de “Salud Comunitaria”, seguidos en segundo lugar por los de “Desarrollo Productivo y Tecnológico” y de “Planificación y Políticas Públicas”. Por último, los estudiantes provenientes de “Humanidades y Artes” fueron la minoría.

En lo subsiguiente, se presentarán, organizados en subapartados, los resultados de cada variable estudiada y sus respectivos análisis.

Sobre la relación que establecen los estudiantes entre sus carreras y los Derechos Humanos.

Un importante número de estudiantes relacionó los DDHH y sus carreras de forma directa (48%), mientras que quienes lo hicieron de forma indirecta fueron el 44% del total. Un 8% no concibió relación alguna entre los DDHH y sus carreras.

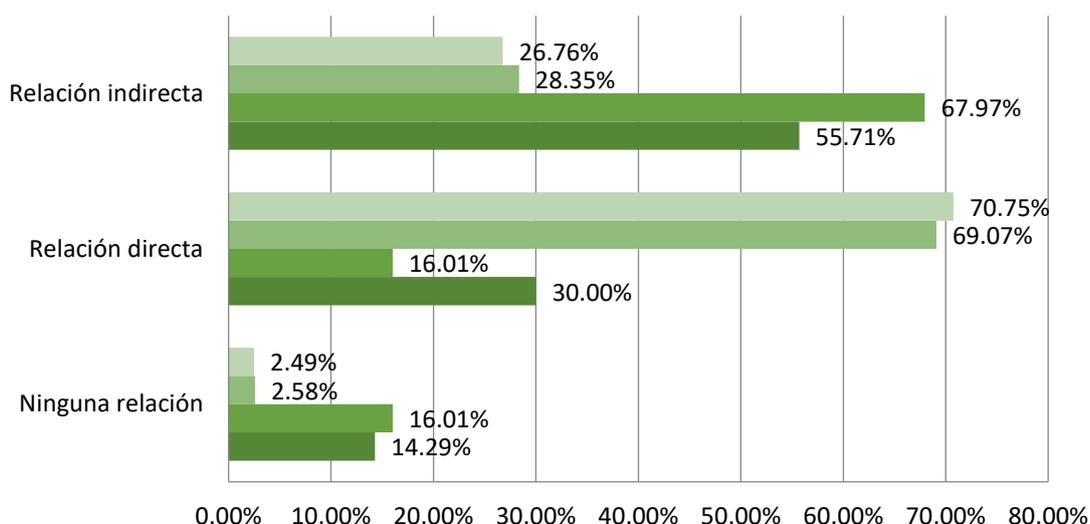
Gráfico 1. Relación entre los DDHH y la carrera optada por cada estudiante encuestado.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022

A simple vista, se podría pensar que dichos números reflejaron, a grandes rasgos, que 9 de cada 10 estudiantes de la UNLa establecieron alguna relación entre sus profesiones y los DDHH. En consecuencia, existió una probabilidad importante de consultar sobre la VD aleatoriamente a cualquier estudiante que transitara por sus instalaciones (y hubiera cursado el Seminario), y se tendrían altas posibilidades de que formaran parte de este colectivo que, a los fines de la escritura de este artículo, se denominó como el grupo de “estudiantes que profesionalizan los DDHH”. Sin embargo, dichas probabilidades variarían según el lugar donde se consulte, es decir, según los edificios en los cuales se realice. Esto se debe a que, al desagregar este número por Departamentos Académicos, los resultados indicaron que, para el caso de “Salud Comunitaria” el 70,75% lo relacionó de forma directa, el 26,76% lo hizo de forma indirecta y el 2,49% no encontró relación alguna. Para el caso de “Planificación y Políticas Públicas”, el 69,07% se inclinó por una relación directa, el 28,35% por una relación indirecta y el 2,58% contestó que no tienen ninguna relación. Por su parte, en el Departamento de “Desarrollo Productivo y Tecnológico” el 30% encontró una relación directa, el 55,71% una relación indirecta y el 14,29% ninguna relación. Finalmente, en “Humanidades y Artes”, el 16,01% de sus estudiantes sostuvo que su carrera y los DDHH tenían una relación directa, el 67,97% señaló una relación indirecta para un y el 16,01% restante indicó que no había ninguna relación.

Gráfico 2. Tipo de relación entre DDHH y la carrera por Departamento Académico.



	Ninguna relación	Relación directa	Relación indirecta
Salud Comunitaria	2.49%	70.75%	26.76%
Planificación y Políticas Públicas	2.58%	69.07%	28.35%
Humanidades y Artes	16.01%	16.01%	67.97%
Desarrollo Productivo y Tecnológico	14.29%	30.00%	55.71%

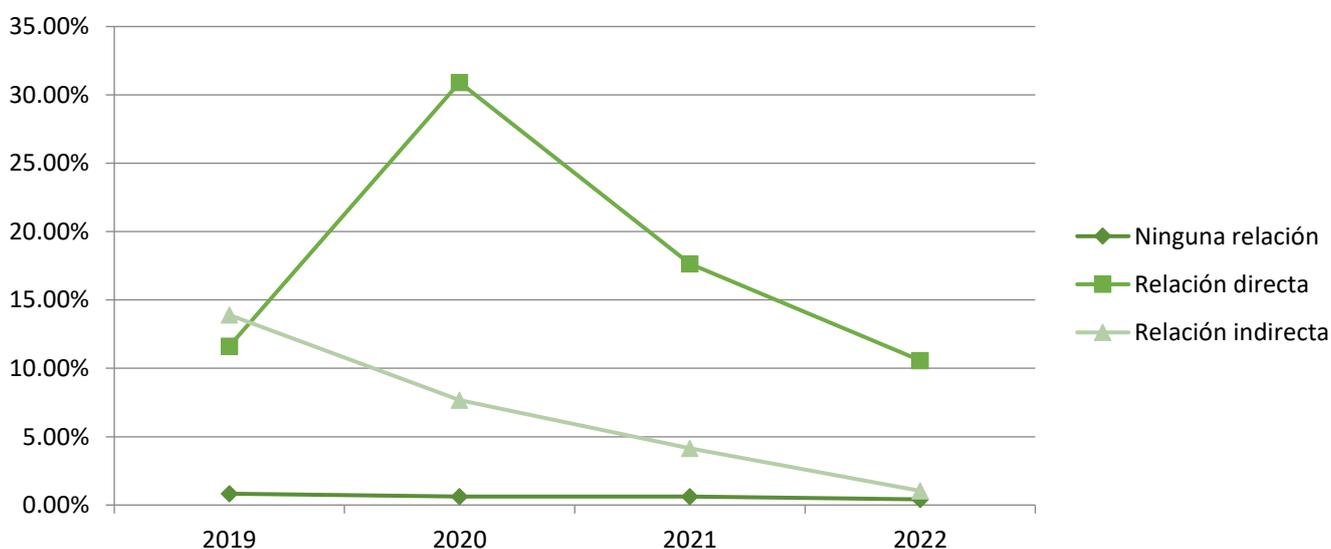
Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

Como se pudo distinguir, existió una marcada tendencia que diferenció a los estudiantes según su Departamento. Por un lado, los de “Salud Comunitaria” y “Políticas Públicas y Planificación”, concordaron en su mayoría (7 de cada 10) en que los DDHH tuvieron estrecha relación con sus carreras. Las otras dos posibles relaciones, también se distribuyeron de forma similar, ya que 3 de cada 10 encuestados coincidieron que la relación es indirecta, y menos de 1 cada 10 no encontraron relación alguna. Mientras que para el caso de los dos últimos Departamentos (“Desarrollo Productivo y Tecnológico” y “Humanidades y Artes”), hubo una tendencia hacia la elección “relación indirecta”. Esto fue así, porque 6 de cada 10 optaron por esa opción, mientras que la relación directa y la nula

relación, los dos extremos del vínculo, se distribuyen con leves diferencias (una tendencia moderada de los estudiantes de “Desarrollo Productivo y Tecnológico” por optar más por la opción “relación directa”).

Luego se analizó la variable por año. Los valores de la categoría “ninguna relación” se mantuvieron estables, mientras que las otras dos presentaron una variación (ver Gráfico N° 3). Cabe mencionar que en el año 2020 se observó un salto de 20 puntos porcentuales en quienes percibieron una relación directa, al año siguiente, ese número disminuyó 13 puntos, y en el 2022 bajó otros 3 puntos. El primer gran salto descrito, podría haber sido producto de un escenario particular en la coyuntura nacional e internacional. En el año 2020 se produjo la denominada Pandemia de Covid-19, lo que, entre otras cuestiones, afectó positivamente la inscripción a la materia. Ese año se incrementó la cantidad de encuestados, representando el 40% de la muestra. Dentro de la dinámica del curso, la participación en la respuesta a la encuesta también se vio afectada. El cambio de la modalidad cursada (de la presencialidad a la virtualidad) pudo haber afectado positivamente la participación voluntaria en la encuesta, ya que en el 2019 (y años anteriores) esta se suministraba en soporte papel por los docentes, mientras que a partir del 2020 se realizó virtualmente a través de un formulario de Google, igualmente provista por el docente a cargo. En cuanto a si la participación fue afectada únicamente por el cambio del soporte de la encuesta, no se estaría en condiciones de afirmarlo categóricamente como una causa directa, ya que desde ese entonces se mantuvo el formato virtual y, sin embargo, en el último año la participación disminuyó en más de 30 puntos. En relación con esto, se deberían considerar otros factores, como, por ejemplo, la función de los docentes en suministrarla o, sencillamente, la tarea de recordarles que respondan, por ejemplo.

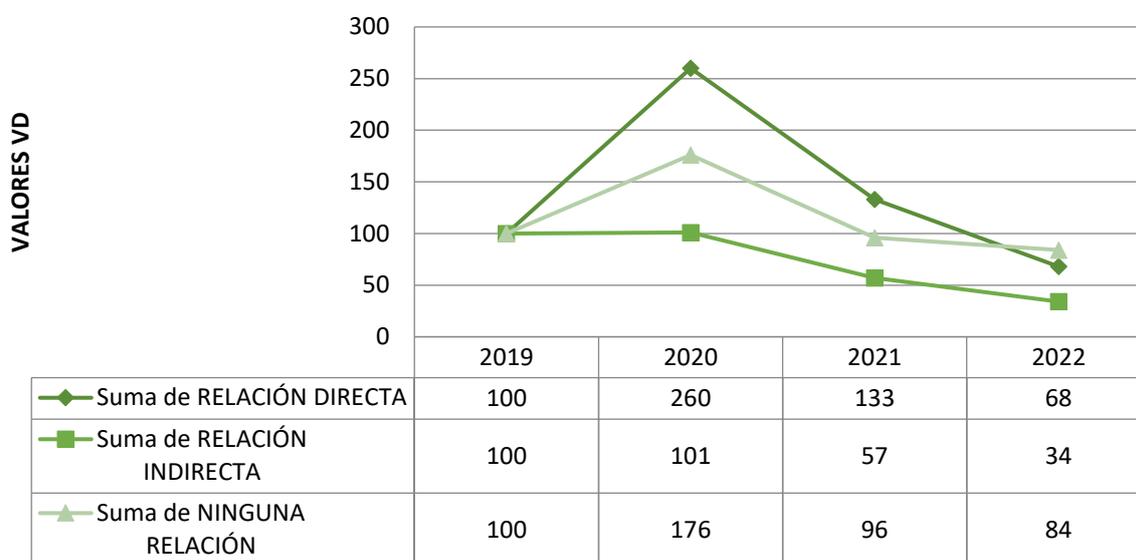
Gráfico 3. Evolución de la variable dependiente en el tiempo.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

Ahora bien, al tener en cuenta que la cantidad de encuestados varió significativamente según el año, se tornó útil complejizar el cálculo mediante la selección de un año base para realizar comparaciones, debido a la presencia de valores extremos. Por ello, se confeccionó un gráfico de tendencia de “año base” para poder compararlos entre sí (Gráfico N° 4). Los resultados mostraron una tendencia que merece especial atención por parte de los gestores del dispositivo. Los datos indicaron que, en el año 2022, la categoría “relación directa” quedó por debajo (apenas 16 puntos) de la categoría “ninguna relación”. Si bien, no es posible inducir que esta tendencia se mantendrá en el tiempo, ni que desde que esta variable es estudiada los sujetos efectivamente relacionan menos los DDHH con sus carreras, es un dato a seguir observando en lo sucesivo de las investigaciones futuras.

Gráfico 4. Comportamiento de la variable dependiente en un gráfico de tendencia por año.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

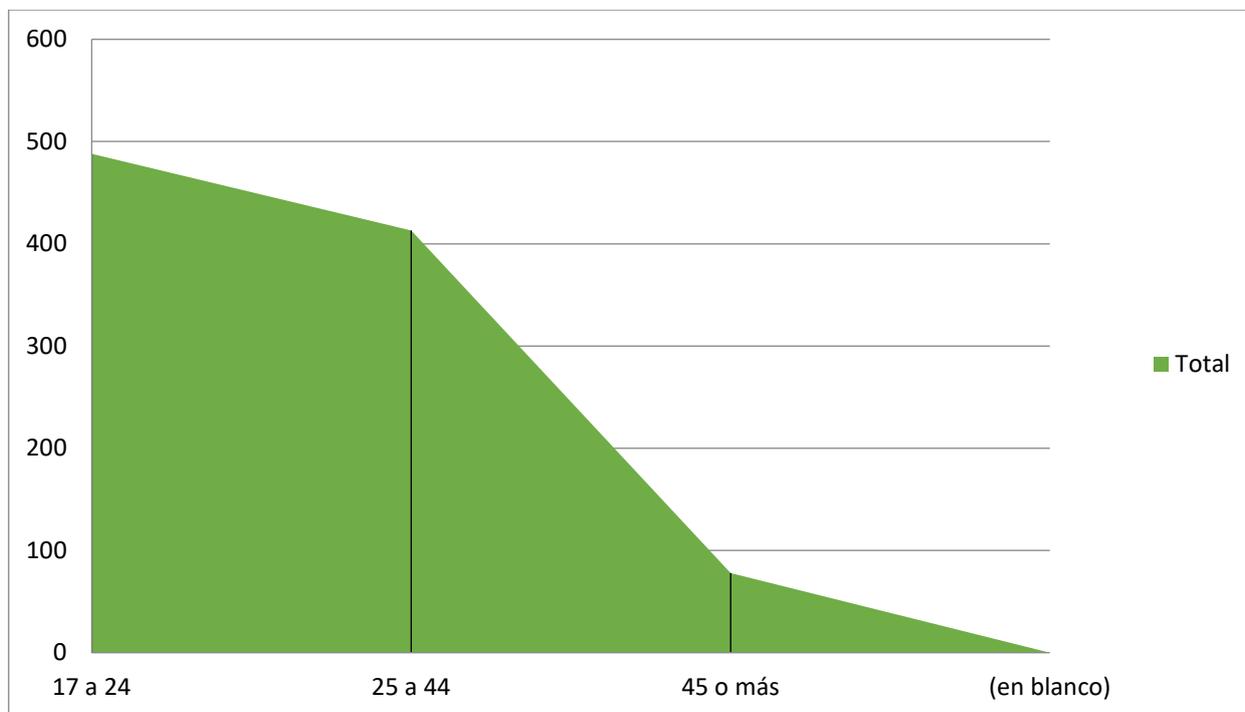
Sobre la relación Derechos Humanos y carreras, según la edad

Seguidamente, se mostrarán los resultados de la VD relacionada con la “edad”, la cual se agrupó por rangos en función de la periodización de EDH que estableció Siede (2016). A partir de este cruce, se buscó conocer si la formación básica y obligatoria (en Argentina esta comienza a los 4 años de edad y se extiende hasta los 18 años – edad teórica–) podía mostrar indicios para analizar la variable principal. Es decir, si quienes ligaron más los DDHH con su profesión, guardaban alguna relación con una experiencia educativa que forma parte del currículum obligatorio.

Cabe mencionar brevemente en qué consiste esta periodización. Siede (2016) investigó cuándo se produjo la incorporación de contenidos específicos en DDHH en la enseñanza obligatoria en Argentina. En función de sus hallazgos, el autor propuso diferenciar dicha incorporación en dos periodos, que abarcan desde 1949 hasta 2012. El corte de inicio de la indagación se definió a partir del surgimiento del concepto “Derechos Humanos” con fuerza transnacional, tras la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. El primer recorte abarca los años 1949 a 1983 y lleva la denominación de “Periodo de la Inclusión Intermitente” (II). Este, a su vez, se subdivide en cuatro tramos: de 1949 a 1955 (el primer peronismo), de 1956 a 1973 (peronismo proscripto), de 1973 a 1976 (el retorno del peronismo) y de 1976 a 1983 (la dictadura cívico militar). El segundo, denominado “periodo de la Inclusión Reactiva” (IR), se subdivide en tres: de 1984 a 1989 (la transición democrática), de 1989 a 2001 (la experiencia neoliberal) y de 2002 a 2012 (la experiencia kirchnerista). El primer periodo (II) se caracterizó por una inclusión con “vaivenes”, siendo, paradójicamente, los gobiernos dictatoriales los primeros en introducir en el currículum oficial – media y primaria – contenidos sobre DDHH. El segundo periodo, que inició con el retorno a la democracia sin interrupciones, se caracterizó por los diferentes proyectos políticos-económicos que dotaron a la retórica de los DDHH de diferentes tonos según el subperiodo. En épocas neoliberales estos asumieron un tono universalista, abstracto y desconectado de los problemas sociales, mientras que en épocas no neoliberales, estos se tornaron en una especie de prisma a través del cual se analizaba la realidad circundante (pasada y presente).

Para este caso, como se observa en el Gráfico N. °5, la mayoría de los estudiantes transcurrieron su educación obligatoria en DDHH en el último periodo, de la “Inclusión Reactiva”.

Gráfico 5. Distribución de los estudiantes según su edad en relación a la periodización propuesta por Siede.

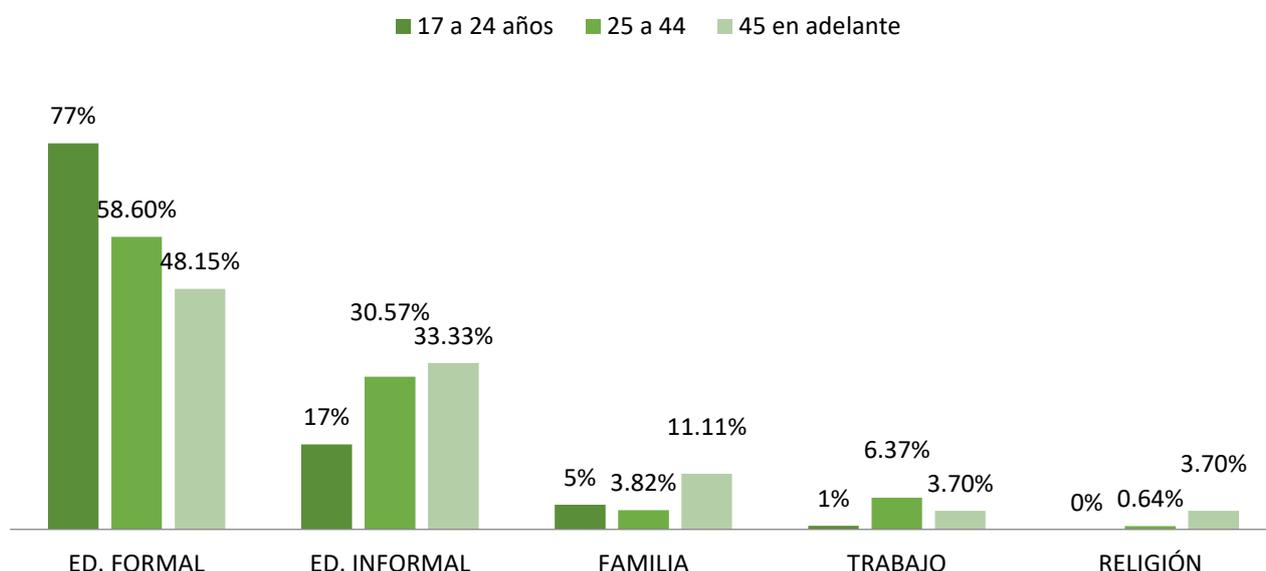


Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

Sin embargo, ante la consulta sobre la experiencia de haber recibido EDH en niveles anteriores, los resultados mostraron que la mayoría de los encuestados (7 de cada 10) indicó no haber recibido EDH previa al Seminario (o al menos así lo percibieron). De quienes sí la recibieron, se indagó acerca del tipo de educación recibida. Para ello, la pregunta sobre las experiencias anteriores se dividió en dos partes. Ante la pregunta “¿contabas con formación previa en DDHH?”, las opciones fueron “Sí” o “No”. Luego, en caso de haber contestado afirmativamente, se les solicitó que indicaran en qué ámbito la habían recibido. Ante las respuestas abiertas se realizó un proceso de subsunción de estos datos cualitativos. Se agruparon según las siguientes categorías: “educación formal” (incluyen las experiencias de nivel inicial, primario, secundario, superior no universitario y superior universitario), “educación informal” (autodidaxia – formación autodidacta –, talleres, centros culturales, redes sociales, internet, militancia, encuentros políticos y sociales, medios de comunicación, marchas políticas), “familia”, “trabajo” y “religión”.

Según los datos, la “educación formal” es la modalidad que más recurrente para todos los rangos de edad, como se muestra el gráfico N° 6.

Gráfico 6. Tipo de educación en derechos humanas recibida antes del Seminario por agrupamiento de edades.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

Para el grupo de los más jóvenes, teniendo en cuenta la caracterización de los periodos de EDH propuestos por Siede (2016), la educación formal a partir de la vuelta de la democracia fue, en algún sentido, la más estable. Esto se reflejó en las respuestas, ya que en primer lugar apareció la EDH en el ámbito formal para los que recientemente egresaron de ese nivel.

Sin embargo, para los estudiantes de 25 años en adelante, la EDH proveniente del ámbito informal, tuvo relacionalmente mayor frecuencia que en el grupo de los más jóvenes. Cabe mencionar que los orígenes de la EDH se hallaron en las experiencias de la sociedad civil, especialmente en el movimiento de los derechos humanos locales, por lo que, se esperaba que la formación en estos temas estuviera vinculada con la participación política y el activismo social. Los datos indicaron que los más jóvenes experimentaron en mayor medida EDH en “lo formal”, mientras que los estudiantes más adultos la experimentaron mayormente en “lo informal”.

Respecto a la participación en espacios formales e informales de DDHH, existen estudios que muestran relaciones similares. Por ejemplo, la investigación de la cátedra de “Humanismo y Derechos Humanos Harald Edelstam” de la “Universidad Academia de Humanismo Cristiano” en Chile en 2017 mostró déficits en experiencias de participación en los más jóvenes del estudiantado (Magendzo et al., 2017). Así mismo, hallazgos de un estudio posterior mostraron una baja participación en actividades en DDHH propuestas por la universidad y las organizaciones estudiantiles (Magendzo et al., 2020). De manera similar, se encontraron similitudes en indagaciones locales, como la realizada por el Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos de Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIPDH-UNESCO), en alianza con el Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (CDH-UBA). En dicha investigación, que versó sobre percepciones en DDHH de estudiantes universitarios de distintas Universidades de Argentina durante los años 2018 y 2019, los investigadores relevaron que el 60% de los encuestados manifestó no participar en organizaciones políticas y sociales (CDH-UBA y CIPDH-UNESCO, 2018-2019).

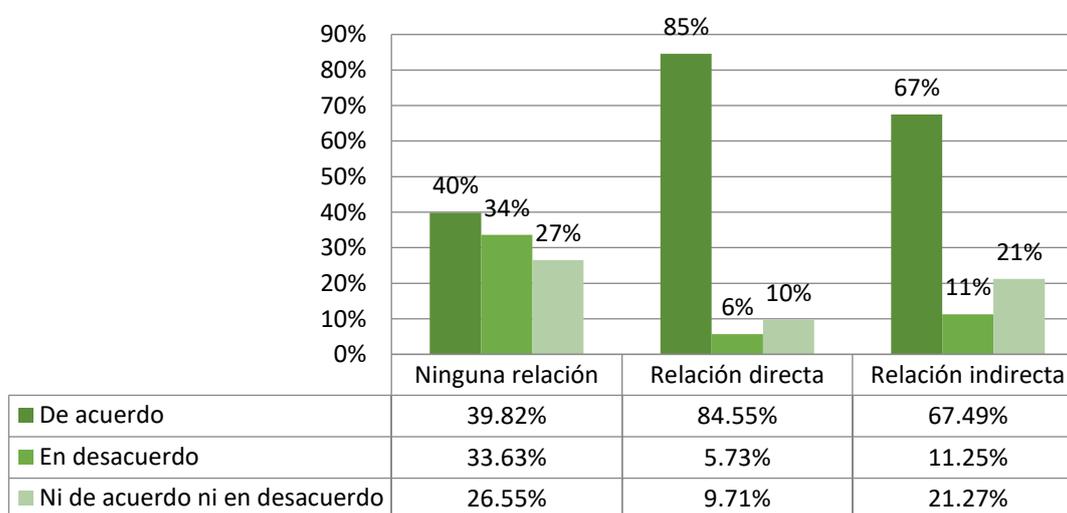
Sobre la relación Derechos Humanos y carreras, según las percepciones de contribución del Seminario.

Finalmente, se relacionaron a los dos grupos de estudiantes respecto del aporte de los contenidos propuestos en el Seminario a su formación profesional. En una escala de Likert que midió los niveles de acuerdo (de 4 puntos, que se agruparon en 2 para facilitar su lectura en opciones “de acuerdo” y “en desacuerdo”), se consultó sobre cuatro dimensiones: i) “Me ayudó a identificar temas y problemas sociales nuevos que se relacionan con mi campo profesional”; ii) “Me sirvió para pensar en los derechos de las personas con las que voy a trabajar”; iii) “Me brindó una perspectiva más integral y amplia para ejercer mi profesión” y iv) “Creo que todas las universidades y carreras deberían tener un curso como este (obligatorio)”.

Para los estudiantes que conformaron la categoría “estudiantes que profesionalizan los DDHH”, la mayoría estuvo de acuerdo con las cuatro dimensiones indagadas. Es decir, el Seminario colaboró para que estos estudiantes consideraran su disciplina de estudio desde el enfoque de los DDHH en términos generales. En cambio, para el grupo de estudiantes que no lo relacionaron sus carreras con los DDHH, las respuestas presentaron una variabilidad manifiesta. Estos estudiantes estuvieron más de acuerdo en que el Seminario les ayudó a pensar en los derechos de las personas con las que van a trabajar (6 de cada 10). Sin embargo, para las dimensiones más relacionadas con su campo específicos de saberes, las respuestas fueron diversas.

Como se observa en el Gráfico N° 7, 4 de cada 10 estuvieron de acuerdo en que el Seminario promovió la identificación de temas y problemas sociales que se relacionan con su carrera, 3 de cada 10 estuvieron en desacuerdo y, en igual medida, optaron por no pronunciarse sobre dicha afirmación.

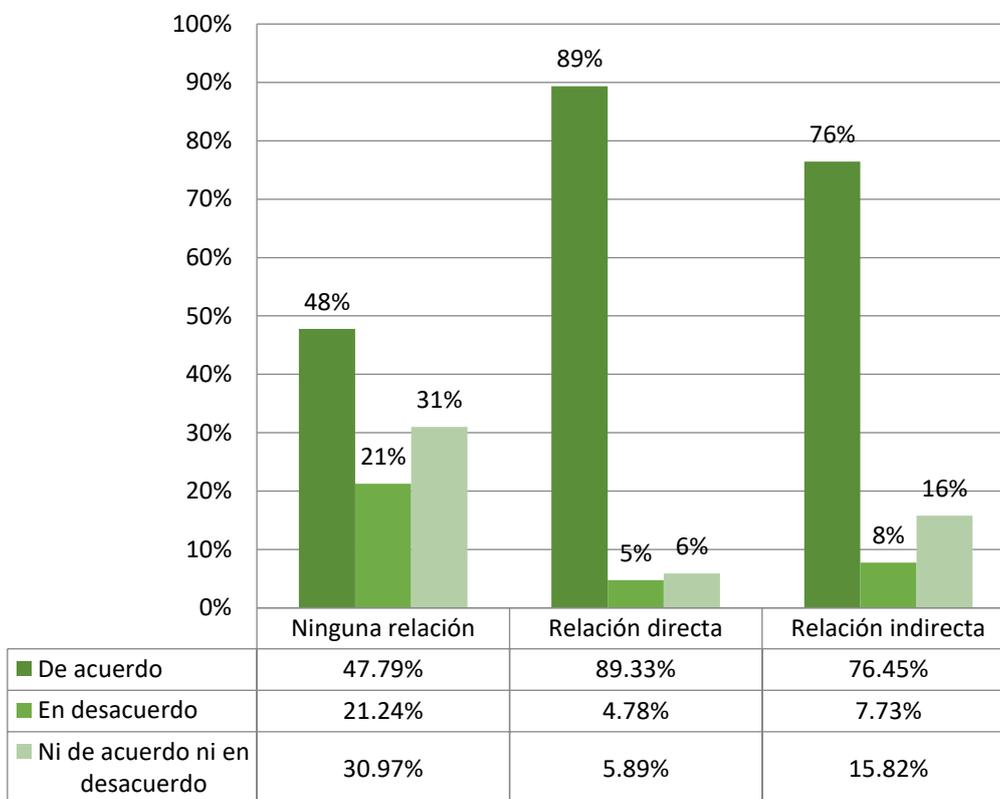
Gráfico 7. Mide el nivel de acuerdo de los estudiantes con la posibilidad de que el Seminario le ayudó a conocer temas/problemas sociales nuevos que se relacionan con su carrera.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

Del mismo modo, para la dimensión que estudió la opinión de los estudiantes respecto a la posibilidad de que el Seminario les brindara una perspectiva más integral y amplia para ejercer su profesión, sólo la mitad de ellos estuvo de acuerdo, como muestra el Gráfico N° 8:

Gráfico 8. Nivel de acuerdo de los estudiantes con la posibilidad de que el Seminario les haya brindado una perspectiva más integral y amplia para ejercer su profesión



Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

Finalmente, en la última dimensión, que relevó la opinión respecto a que este tipo de cursos deberían dictarse de forma obligatoria en la educación universitaria para todas las carreras por igual, los datos mostraron que la mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo. Para el grupo de “estudiantes que profesionalizan los DDHH”, el acuerdo fue generalizado (9 de cada 10). Para el otro grupo, el acuerdo, si bien fue la opción elegida mayormente, lo fue en menor medida que el anterior: 6 de cada 10.

Dichos resultados indicaron, por un lado, que para la mayoría de la muestra hubo un acuerdo generalizado respecto de dos puntos: el Seminario ayudó a pensar en los derechos de las demás personas, y que todos los estudiantes universitarios deberían tomar un curso sobre DDHH de forma obligatoria. En cuanto las dimensiones que indagaron la posibilidad de que el Seminario propiciara la identificación de temas, problemas y perspectivas amplias e integrales de forma novedosa para repensar su campo y los DDHH, no se pudo establecer una tendencia clara en el total de los encuestados, especialmente – y de forma esperada – en aquellos que no establecieron relación alguna entre su carrera y los DDHH. Por lo tanto, y a la luz de los resultados, resulta importante repensar los contenidos y perspectivas para poder reforzar los vínculos necesarios e imperativos entre los DDHH y las disciplinas que se estudian en la UNLa, particularmente aquellas que se dictan en los departamentos de “Humanidades y Artes” y “Desarrollo Productivo y Tecnológico”.

Reflexiones finales.

¿Cómo recibieron y significaron la EDH los estudiantes que encontraron relaciones directas entre su futura profesión y los DDHH? Y, en el otro extremo, ¿cómo recibieron y significaron la EDH los estudiantes que consideraron que su futura profesión no tenía ninguna relación con los DDHH?

En principio, se podría sostener que ambos grupos compartieron mayor acuerdo en algunas de las dimensiones analizadas y más desacuerdos en otras. Por ejemplo, se observó que tanto el grupo de “estudiantes que profesionalizan los DDHH”, como el otro grupo coincidieron en que el Seminario contribuyó a “hacerles reflexionar sobre los derechos de las demás personas” y que todas las universidades deberían contar con EDH obligatoria. En las percepciones de los estudiantes, independientemente del Departamento Académico y de la carrera que cursaran, la EDH se concibió como una educación “para la empatía con la otredad”, para el reconocimiento de que todas las personas, por igual, son sujetos de derecho. Incluso, consideraron que todos los universitarios deben ser alfabetizados en derechos humanos. Estas dimensiones, como se desarrolló en el cuerpo del artículo, midieron las opiniones acerca del aporte del Seminario para sopesar a los DDHH en general.

En contraste, para el análisis de las dimensiones relacionadas con el campo disciplinar en lo específico, es posible adentrarse en algunas conjeturas que expliquen las diferencias halladas. Por ejemplo, para el grupo de “estudiantes que profesionalizan los DDHH”, se plantea como una hipótesis de trabajo a futuro, el hecho de que estos Departamentos aglomeren las carreras que tienen mayor vinculación con la teoría política, el Estado y el eventual ejercicio de una profesión en el ámbito estatal. Este escenario podría haber tornado más visible la ligazón entre DDHH y ejercicio público, especialmente porque se trata de la Ciencia Política actual y de disciplinas afines que difícilmente podrían desarrollar teorías sobre el Estado contemporáneo que prescindan de este enfoque (Salvioli, 2009). Así mismo, se sugiere complementar esta línea de trabajo con un análisis pormenorizado de los programas y planes de estudios, y desarrollarla desde un enfoque cualitativo respecto de los argumentos que los estudiantes esgrimen en relación a ello.

Por otra parte, se observó en el otro grupo de estudiantes que las respuestas se diversificaron, perdiendo la fuerza de un acuerdo generalizado. Estos fueron los estudiantes de los Departamentos de “Arte y Humanidades” y “Desarrollo Productivo y Tecnológico”. Este grupo encontró dicha ligazón (disciplina de base y DDHH), de alguna manera, más problemática. Por lo tanto, para las carreras que se dictan en estos Departamentos, existe un desafío adicional a nivel disciplinar: construir saberes académicos, técnicos y científicos que puedan colaborar en estrechar la perspectiva de los DDHH a las profesiones que allí se estudian. Un camino posible sería conformar grupos de investigación interdisciplinarios que habiliten espacios de reflexión y producción de saberes técnico-académicos desde el enfoque de Derechos Humanos. Otras acciones posibles y deseables, serían, por ejemplo, promover jornadas de DDHH por carrera. En este tipo de espacios, referentes académicos podrían colaborar en articular, conceptual y metodológicamente, dichos campos, donde las experiencias de trabajo puedan ser difundidas al conjunto del estudiantado. Esto es tan viable como importante, ya que parte de las estrategias de prevenir futuras violaciones a los DDHH, se originan en formar profesionales con saberes y prácticas respetuosas de los mismos. De igual manera, es necesario revisar los programas y planes de estudio para conocer sobre la presencia de temas y contenidos relacionados con este campo. Por ejemplo, en carreras como “Traductorado Público en Inglés”, resultaría importante profundizar sobre las cuestiones vinculadas al idioma como obstáculo para el acceso a derechos fundamentales y/o el derecho a contar con un traductor en el proceso penal para garantizar la comprensión y participación en el procedimiento legal. Del mismo modo, se podría abordar las cuestiones vinculadas al derecho a la información, la libre expresión y la protección de datos personales en el caso los estudiantes de “Sistemas”.

El desarrollo del currículum de DDHH en el ámbito universitario puede darse de formas específicas (como el caso del Seminario, donde los estudiantes de todas las carreras deben cursar de forma obligatoria), y/o puede darse de forma transversal, en los planes y programas de estudio de todas las carreras. Ambos caminos son igualmente importantes para lograrlo efectivamente. No obstante, como se observó en los hallazgos de este trabajo, aún queda

mucho trabajo por emprender. Ello es así porque, la transversalización ha sido siempre difícil en instancias formales, dado que “las características de los planes de estudio y el énfasis disciplinar y profesional de las carreras universitarias suelen obturar el desarrollo de estas temáticas” (Abratte, 2019, p.68). Especialmente, si se tiene en cuenta que dicha inclusión también implica una reflexión, tanto en los aspectos teóricos-metodológicos, como en las dimensiones técnico-instrumentales y ético-políticas de todas las carreras. El escenario es desafiante, pero alcanzable.

Para concluir, se estima importante reparar en el tema de la participación social y política como otra de las formas, y quizás la más identitarias para esta localización, de educarse en Derechos Humanos. El hecho de que el grupo de “estudiantes que profesionalizan los DDHH” (que concentró un gran porcentaje de estudiantes menores de 25 años) haya manifestado una menor participación de instancias de EDH en el ámbito informal, permitiría estimar que dicha generación podría estar profesionalizándose en DDHH en el circuito institucional y formal. Y ello, paradójicamente, sin participación política y social, es decir, sin activismo por fuera del campo formal. Este dato, en sí mismo, no representa ningún riesgo para la formación de futuros profesionales con perspectiva en derechos humanos; sin embargo, este tipo de derechos constituyen un prisma normativo, político y cultural para la observación crítica del presente en general. Su potencial transformador radica en su dinamismo y en el entendimiento de que no son un listado de pretensiones en “letra muerta”, sino un conjunto de reivindicaciones que varían según las épocas, y el rol de la sociedad civil ha sido siempre clave en dicha movilización. Dentro de los sentidos más difundidos, estos pueden ser pensados como una plataforma reivindicativa que pone en discusión los horizontes éticos, “una categoría visible en el horizonte cultural de las sociedades actuales” (Raffin, 2006, p.49). Los DDHH incluyen a las disciplinas, pero las desbordan, son ese horizonte cultural que debe penetrar en las relaciones interpersonales en todos los ámbitos y espacios donde las personas se desenvuelven, ya sea ejerciendo una profesión o no. Es importante enfatizar que una auténtica Educación en Derechos Humanos deberá atravesar los muros de las aulas y extenderse a toda la sociedad. Esta es una de las formas más potentes de garantizar el advenimiento de una cultura universal basada en el respeto irrestricto de los derechos fundamentales.

Referencias bibliográficas

Abratte, J. P. (2019). Derechos humanos y educación superior. En M. R. Badano (Comp.), *Educación y derechos humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos* (pp. 67-78). UADER.

Bittar, E. (2021). El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos del Brasil: Un escenario de oscura implementación. En V. Kandel, L. Gottero y V. Jaramillo (Comps.), *Planes nacionales en derechos humanos: Debates y reflexiones sobre experiencias latinoamericanas* (pp. 43-64). CLACSO. <https://www.clacso.org/planes-nacionales-en-derechos-humanos/>

Cannarozzo, V. (2021). *Educación en derechos humanos en el ámbito universitario público argentino: Estudio de caso: El Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Buenos Aires y Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos de Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018-2019). *Percepción de derechos humanos de estudiantes universitarios: Informe integrado de relevamientos en facultades y departamentos de seis universidades nacionales*. Buenos Aires, Argentina.

Chávez Zuñiga. (1987). *Ponencia sobre los derechos humanos y la problemática de su docencia*. Biblioteca Jurídica del Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional de México. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/154/pr/pr28.pdf>

Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. (2011). Organización de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/united-nations-declaration-human-rights-education-and-training>

Fernández, M. (2016). Educación en derechos humanos en Argentina: Notas sobre el proceso de incorporación de los derechos humanos en los contextos educativos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 27(1), 143-166. <https://doi.org/10.15359/rldh.27-1.7>

Fernández, M. (2019). *La educación en derechos humanos en la Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes.

Kandel, V. (2012). *Estudiantes y ciudadanos: La Universidad de Buenos Aires como espacio de formación de ciudadanía* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Buenos Aires]. Facultad de Filosofía y Letras.

Kandel, V. (2018). Haciendo caminos entre las universidades públicas y los derechos humanos. En M. Benente (Comp.), *La universidad se pinta de pueblo: Educación superior, democracia y derechos humanos* (pp. 85-102). EDUNPAZ.

Klainer, R. (1999). Estudio para el análisis de experiencias de educación en derechos humanos en Argentina. En R. Cuéllar (Ed.), *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina* (pp. 35-82). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Ley N° 24.658. Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – Protocolo de San Salvador –. (1996). Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37894/norma.htm>

Magendzo, A. (2008). *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Magendzo, A. (2015). Educación en derechos humanos y educación superior: Una perspectiva controversial. *Reencuentro*, 70, 47-69. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34046812004.pdf>

Magendzo, A., Morales, P., Plaza, I., Pavez, J., Salvo, A., Padilla, E., & Contreras, C. (2020). *Significaciones que estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano le atribuyen a los derechos humanos: Informe de investigación 2019-2020*. Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos. <https://www.academia.cl/wp-content/uploads/2023/08/Significaciones-que-estudiantes-de-la-UAHC-atribuyen-a-los-derechos-humanos.-Informe-de-investigacio%CC%81n-2019-2020.pdf>

Magendzo, A., Pavez, J., Contreras, C., Plaza, I., Salvo, A., Dueñas, C., & Padilla, E. (2017). *Jóvenes universitarios y derechos humanos: Informe de investigación*. Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos Harld Edestam. <https://www.academia.cl/wp-content/uploads/2023/08/JO%CC%81VENES-UNIVERSITARIOS-Y-DDHH-2016.pdf>

Mancini, N., Penhos, M., & Suárez, O. (2016). El impacto de la educación en derechos humanos en la universidad argentina del siglo XXI. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 4(1), 33-61. <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/321>

Pautassi, L. (2021). La inconclusa articulación entre derechos humanos y políticas públicas. En V. Kandel, L. Gottero y V. Jaramillo (Comps.), *Planes nacionales en derechos humanos: Debates y reflexiones sobre experiencias latinoamericanas* (pp. 21-40). CLACSO. <https://www.clacso.org/planes-nacionales-en-derechos-humanos/>

Programa mundial para la educación en derechos humanos: Segunda etapa, plan de acción. (2012). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina del Alto Comisionado en Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf

Raffin, M. (2006). Del otro lado del espejo: La invención de los derechos humanos. En *La experiencia del horror: Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono Sur* (pp. 1-65). Editores del Puerto.

Rodino, A. M. (2003). Educación superior y derechos humanos: El papel de las universidades antes los retos del siglo XXI. En *Visión y propuestas para la región en la educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe* (pp. 55-70). UNESCO.

Rodino, A. M. (2013). La institucionalización de la educación en derechos humanos en América Latina: Avances, desafíos y una propuesta de prioridades. *Revista Sociedade e Cultura*, 16(2), 257-264.

Rodino, A. M. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública. *Revista de Ciencias Sociales*, 25, 129-139.

Salvioli, F. (2009). *La universidad y la educación en el siglo XXI: Los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Salvioli, F. (2014). Educación superior en derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, 25, 121-128.

Salvioli, F. (2021). La centralidad de los derechos humanos en la educación superior. En M. R. Badano y V. Cruz (Comps.), *Conversaciones en plural: Educación superior, derechos humanos y desigualdad en tiempos de pandemia* (pp. 134-142). EDULP.

Siede, I. (2016). *Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. EUDEBA.

Fecha de recepción: 30-3-2024

Fecha de aprobación: 18-10-2024

Enseñar Sociología de la Educación. Una experiencia de formación a distancia en el nivel superior Universitario

Teaching Sociology of Education. A distance training experience at the higher university level

Por Julieta BACCHETTA¹ y Diego PÉREZ RÍOS²

Bacchetta, J. y Pérez Ríos, D. (2024). Enseñar Sociología de la Educación. Una experiencia de formación a distancia en el nivel superior Universitario. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 199-211.

Resumen

En el presente trabajo, desde un encuadre metodológico descriptivo, desarrollamos la experiencia de elaboración de una propuesta de educación a distancia para la enseñanza del saber sociológico y su implementación en la Universidad de Flores durante el período 2021-2023. El proceso supuso para los docentes un enorme desafío: la incorporación de herramientas metodológicas acordes con la modalidad a distancia y la adecuación de los contenidos y las estrategias a un entorno virtual, a la vez que significó importantes cambios en el rol y la función docente, modificando sustancialmente los modos de relación con los alumnos. El resultado al que se arribó fue que la educación a distancia representa un importante agente de innovación y transformación a nivel macro y micro social, presentándose como un posible factor igualador de oportunidades de la población, pero exigiendo, a la vez, una serie de requisitos diferentes a los propios de la modalidad presencial.

Palabras Clave sociología de la educación/ educación a distancia/ educación asincrónica/ aprendizajes en entornos virtuales/ educación superior

Abstract

In this work, from a descriptive methodological framework, we develop the experience of developing a distance education proposal for the teaching of sociological knowledge and its implementation at the University of Flores during the period 2021-2023. The process represented an enormous challenge for teachers: the incorporation of methodological tools in line with the distance modality and the adaptation of the contents and strategies to a virtual environment, at the same time it meant important changes in the teaching role and function. substantially modifying the ways of relating to students. The result reached was that distance education represents an important agent of innovation and transformation at a macro and micro social level, presenting itself as a possible factor that equalizes opportunities for the population, but demanding, at the same time, a series of requirements. different from those of the face-to-face modality.

¹ Universidad de Flores, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Universidad Abierta Interamericana, Argentina/ julietabacchetta@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-3758-220X>

² Universidad de Flores, Argentina/ diegoperezrios@yahoo.com.ar / <https://orcid.org/0000-0002-6933-8435>

Key words sociology of education/ long distance education/ asynchronous education/ learning in virtual environments/ higher education

Introducción

Los avances científicos y tecnológicos de los últimos años, la expansión y ubicuidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la convergencia de diferentes soportes y el auge de la movilidad digital han transformado de modo significativo la vida cotidiana de las personas, generando cambios sustantivos en los modos de relacionamiento interpersonal y modificando radicalmente algunos principios bajo los cuales se organizan, entre otros, el conocimiento, la cultura y el mundo del trabajo (Dussel y Quevedo, 2010). La ampliación de las posibilidades de acceso a internet y la inclusión digital de amplios sectores de nuestra población, ha generado enormes transformaciones en los hábitos y prácticas culturales, así como también en los modos de apropiación del conocimiento, suponiendo profundos cambios en los procesos educativos.

La integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en el aula, ha dado lugar, en los últimos años, a diversas experiencias formativas novedosas y al desarrollo, especialmente en el campo de la formación superior y en la educación de posgrado, de instancias de enseñanza-aprendizaje bajo la modalidad no presencial. Este proceso se aceleró a partir de la pandemia por COVID-19, cuando las instituciones educativas debieron virtualizar muchas de sus propuestas debido a la emergencia sociosanitaria, haciendo cada vez más necesario el desarrollo de habilidades digitales y competencias específicas tanto en docentes como estudiantes (Trucco y Palma, 2020).

La educación a distancia se constituyó como uno de los principales modos en que la formación universitaria de grado y posgrado se ofrece y despliega, asumiendo, como rasgo distintivo, la mediatización de las relaciones entre docente y estudiantes, que aprenden mediante situaciones que no son las convencionales, ya que no comparten un espacio de aprendizaje “cara a cara” (Litwin, 2000). Esto supone, para los educandos, una aproximación a los materiales de estudio mediados por las tecnologías de la información y la comunicación, en un espacio físico “no presencial” –el ambiente virtual de aprendizaje- donde docentes, estudiantes y contenidos confluyen e interaccionan de forma asincrónica. Se trata de una modalidad que proporciona a los alumnos vinculación y accesibilidad a las diferentes propuestas de aprendizaje de manera permanente y en función de sus necesidades formativas, de sus tiempos y sus espacios, lo que contribuye a favorecer el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la construcción del conocimiento, venciendo así alguna de las barreras características de la educación tradicional presencial, resignificando los roles del docente y del estudiante, y modificando sustancialmente sus modos de interacción.

La emergencia de las nuevas TICs y su incursión en el campo educativo ha sido y seguirá siendo objeto de discusión teórica. Algunos especialistas (Lasen y Puente, 2016; Buckingham, 2018) han dado cuenta de la existencia de dos posiciones antagónicas que han opuesto perspectivas desde mucho antes de la emergencia de lo que hoy denominamos cultura digital. Estas visiones dicotómicas se sostienen a partir de diferentes concepciones acerca del aprendizaje y las tecnologías. Las visiones optimistas enfatizan el aumento de las potencialidades humanas -la libertad y la creatividad, por ejemplo- así como también la capacidad para resolver problemas. Las visiones distópicas subrayan, contrariamente, la deshumanización y la dependencia como consecuencias inevitables frente al avance y desarrollo de las nuevas tecnologías. Los imaginarios utópicos y distópicos también ofrecen lecturas distintas acerca de los procesos educativos; mientras que la primera postura destaca las enormes oportunidades que la tecnología ofrece y posibilita, la segunda reconoce en estas herramientas, además de un riesgo, una limitación; una supuesta incapacidad para promover aprendizajes profundos, significativos y duraderos.

Sociología, educación y cultura digital

Las tecnologías son una realidad social, son parte del mundo en el que vivimos, conllevan promesas y riesgos. De allí la importancia de pensar profunda y críticamente estos procesos; cuestionarnos de forma honesta y genuina acerca de la inclusión de la tecnología en la enseñanza, el uso y frecuencia que le damos a las herramientas tecnológicas a nuestro alcance; comprender su sentido, reconocer sus limitaciones y sus posibilidades, afrontarlas y aprovechar sus grandes potencialidades.

Analizar los principales rasgos de esta sociedad contemporánea y su complejidad nos obliga a pensar en cómo convergen lo digital y las nuevas tecnologías con la dimensión pedagógica y sus expresiones. Se trata de asumir una mirada integral que dé cuenta de los atravesamientos de la cultura digital en las instituciones educativas, para desde allí hallar algunas pistas que nos permitan construir prácticas pedagógicas novedosas y acordes a los tiempos actuales; instancias que además de reconocer el impacto que tienen sobre las organizaciones de formación los medios digitales, nos permitan observar y analizar nuevas tendencias culturales, formas distintas de relación con el conocimiento y diferentes modos de vinculación entre docentes, estudiantes y contenidos.

Esto implica reconocer las desigualdades que existen en nuestro sistema educativo en términos de conectividad y accesibilidad a los medios tecnológicos (Mendoza Castillo, 2020) cómo se han profundizado estas diferencias a partir de la pandemia, y la importancia que adquieren en este sentido los Estados y las políticas públicas. Reconocer, también, que existen diferencias, aun sin saldar, en relación a la posesión de saberes y competencias informáticas. Aunque en nuestro país y en otros estados de la región en los últimos años se ha avanzado mucho en ese sentido, en gran medida debido a la masificación de la conectividad móvil (Trucco y Palma, 2020), aún persisten importantes brechas en el acceso efectivo al mundo digital.

En consecuencia, la Sociología de la Educación puede hacer un importante aporte al estudio de los procesos educativos identificando nuevas prácticas culturales que redefinen e interpelan la función y los objetivos de las instituciones educativas y del rol docente, dando cuenta del importante valor que aporta al proceso de enseñanza aprendizaje la utilización y mediación de los sistemas tele-informáticos, sin desconocer por ello los riesgos y desafíos que la implementación de las nuevas tecnologías puede dar lugar; especialmente la reproducción y profundización de las desigualdades ya existentes.

También la Sociología resulta imprescindible para otorgar una mirada crítica frente a las innovaciones educativas, dotándolas de interpretaciones teóricas y de análisis prácticos que permitan comprender y actuar sobre el contexto social donde se inscriben, analizar sus resultados e impactos (Fainholc, 2008).

En otras palabras, desde los presupuestos de esta ciencia social, se trata de abordar el fenómeno en toda su complejidad, entendiendo que toda práctica educativa tiene lugar en un contexto sociohistórico, poniendo foco en el sentido de las prácticas de la enseñanza virtual y superando aquellas perspectivas que solo se centran en lo instrumental de la incorporación de las tecnologías en la educación.

Bajo estos principios y desafíos, y enmarcada en un proyecto educativo innovador para el desarrollo de la modalidad de educación a distancia, pensamos y planificamos, a principios del año 2021, la asignatura Sociología de la Educación; una propuesta formativa correspondiente al primer año de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Flores. La materia, que más tarde se hiciera extensiva a otras dos carreras de la misma universidad -la Licenciatura en Sociología y el Profesorado Universitario en Actividad Física y Deporte- comenzó a dictarse en agosto del mismo año para los alumnos de la primera cohorte de la Licenciatura en Educación.

Muchas experiencias educativas habían adoptado para entonces, de modo forzoso e inclusive transitorio, la modalidad remota, con el objeto de asegurar la continuidad educativa en un contexto histórico particular; la emergencia sociosanitaria producto de la pandemia por COVID-19. Mas allá del “clima de época”, la modalidad a

distancia, en nuestro caso no fue definida en función de la situación coyuntural; ya que la asignatura forma parte del curriculum de una carrera de licenciatura que fue pensada y diseñada, desde sus orígenes en modalidad virtual asincrónica.

El diseño

Dificultades y desafíos para adecuar la materia a las características de la modalidad

La mediación y facilitación de los aprendizajes en un entorno virtual implica el dominio de estrategias pedagógicas, metodológicas y evaluativas, así como también de competencias relacionadas con el uso de las tecnologías que son propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta particular modalidad.

El trabajo en la virtualidad nos desafió –y nos desafía una y otra vez- a corrernos de nuestro rol docente tradicional y de aquellas prácticas que en la presencialidad tienen lugar, para adentrarnos en un contexto diferente en el cual además de docentes desempeñamos un rol tutorial.

Hacer docencia en la virtualidad, en un ambiente virtual de aprendizaje, requiere de ciertas competencias que exceden las que podríamos asociar a las prácticas docentes en contextos de enseñanza convencional. Exige de parte del docente un esfuerzo distinto; resignificar el proceso de enseñanza en función de la modalidad y problematizar su práctica para adecuarla a los nuevos contextos (Copertari, 2010). Requiere construir un “sentido de presencia” que impacte favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes.

El ejercicio pedagógico que se impone en la educación a distancia, además de implicar las tareas de enseñanza - transferencia de los contenidos, transposición didáctica- requiere poner especial atención en las funciones tutoriales de motivación, seguimiento y asesoramiento de la trayectoria académica de cada estudiante. Esto implica que además de impartir los contenidos formativos, asegurándonos a través de diferentes estrategias de evaluación la adquisición de los conocimientos, se debe propiciar una interacción positiva con el estudiante para conocer y acompañar su trayectoria de forma particularizada, pudiendo actuar “sobre la marcha” en aquellos obstáculos que pudieran presentarse, a la vez de supervisar, tutorizar y generar motivación para el logro de un aprendizaje significativo.

Las tareas del profesor-tutor en educación a distancia van más allá del trabajo con lo académico y lo disciplinar (Morelli, 2013); incluyen el diseño de dispositivos de enseñanza y de materiales escritos, de la promoción de actividades tendientes a favorecer la autonomía de los estudiantes, de la conformación de comunidades de aprendizaje y del sostenimiento de la actitud dialógica en las situaciones pedagógicas, aun cuando no existen momentos y espacios pensados para el encuentro sincrónico.

También constituyó para nosotros un desafío la necesidad de desarrollar un buen diseño instruccional de los materiales; seleccionar y organizar los contenidos del curso, pensar en estrategias de intervención novedosas, apropiadas y acordes a los objetivos que nos planteamos.

Probablemente uno de los principales retos que se nos presentó a la hora de diseñar la propuesta estuvo centrado en la transferencia y transposición didáctica de los contenidos, en la definición de cómo enseñar y promover aprendizajes haciendo uso de herramientas metodológicas coherentes con la modalidad a distancia, de manera de hacer posible la transmisión de los saberes y los conocimientos prácticos para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes; en cómo poner a su disposición aquellas herramientas analíticas y metodológicas que permitan que el aprendizaje se logre de manera pertinente, significativa y perdurable.

La formación a distancia requiere de una estructura organizada de contenidos, y de una dinámica grupal que favorezca los intercambios entre educadores y educandos; de docentes que guíen a los estudiantes en el aprendizaje promoviendo la participación y el diálogo (Talbert, 2017), así como también del desarrollo de otras habilidades y competencias digitales, en línea con los enfoques constructivistas de raíces socioculturales, donde la interacción con los pares, la reflexión y la construcción colaborativa de conocimientos son aspectos centrales (Gros y Silva, 2005).

La inclusión de la tecnología puede enriquecer la enseñanza siempre que su utilización resulte coherente con los rasgos de una enseñanza poderosa. En este punto Mariana Maggio (2016) reconoce como prácticas de enseñanza poderosa aquellas situaciones donde las tecnologías se integran generando situaciones enriquecidas. Según refiere, la enseñanza poderosa es aquella que da cuenta de un abordaje teórico actual, que permite pensar en el modo de la disciplina, que mira en perspectiva, que reconociendo los rasgos subjetivos y culturales de la época y los emergentes del contexto realiza formulaciones en tiempo presente, que ofrece una estructura original, conmueve y perdura.

Promover un aprendizaje significativo, proveyendo a los estudiantes de las herramientas necesarias para que el aprendizaje autónomo sea posible, supuso el diseño de una estrategia donde se hizo imperioso definir el qué, el cómo y el para qué del aprendizaje; ¿qué es lo que debe aprender el estudiante?, ¿de qué manera?, ¿con qué metodologías y estrategias?, ¿a través de qué medios?, ¿con qué sentido y finalidad?, entendiendo que no todas las personas transitan las mismas experiencias de aprendizaje de igual manera.

Para que esto ocurra, entendimos que resultaba fundamental conocer a nuestros estudiantes tanto en sus aspectos generales –dónde viven, a qué se dedican, cuál es su formación anterior, si disponen o no de experiencia profesional y docente- como también aquellos aspectos vinculados con los modos de aprendizaje, sus habilidades, intereses y expectativas, sus experiencias previas y sus necesidades formativas; reconocerlos como sujetos sociales, culturales y cognitivos.

Además de pertenecer a una misma carrera universitaria y residir en diferentes ciudades de nuestro país y del exterior, una característica común que reconocimos en los estudiantes de la primera cohorte fue su escasa disponibilidad horaria, generalmente por motivos de trabajo y personales. La condición geográfica y la falta de tiempo obturaba sus posibilidades de acceder a clases tradicionales que implican, indefectiblemente, desplazamientos y/o un uso excesivo de tiempo y habrían sido factores muy importantes al momento de la elección de la carrera y universidad, por la flexibilidad en los tiempos y espacios de cursada.

Pero la elección de esta modalidad no habría sido -exclusivamente- producto de las dificultades objetivas para el desplazamiento y/o la asistencia regular a una formación con ciertos requerimientos de tiempo y presencialidad, sino también el resultado de una elección personal que privilegia estos nuevos modos de acceso al conocimiento y la formación profesional por el valor diferenciado que ofrece.

La extensión de la asignatura originalmente pensada para los estudiantes de la Licenciatura en Educación -que ya contaban con una formación profesional previa y en muchos casos experiencia docente- a otras carreras de la misma universidad hizo necesario repensar aquellos presupuestos originales, a la vez que aportó una mayor riqueza a la composición del grupo de estudiantes, ahora integrado, además, por alumnos de la Licenciatura en Sociología y del Profesorado Universitario en Actividad Física y Deporte, carreras que no fueron diseñadas bajo la misma modalidad -el profesorado alterna espacios curriculares presenciales y remotos- y en cuyos planes de estudio la asignatura Sociología de la Educación se sitúa en diferentes etapas de la carrera.

Atender a la diversidad en educación superior implica poder identificar esas características y adecuar la enseñanza para los aprendizajes particulares.

Sociología de la Educación en entornos virtuales

La Sociología de la Educación, como área de conocimiento o especialidad de la disciplina sociológica, intenta propiciar la comprensión de la educación y las diferentes instituciones sociales que actúan en el campo educativo, utilizando categorías propias de la Sociología y facilitando un proceso colectivo de construcción de nuevos conocimientos. Para ello se sirve de diversos enfoques y perspectivas teóricas; desde la teoría clásica de Marx, Weber y Durkheim, pasando por los aportes del estructural-funcionalismo (Parsons y Merton), la Sociología marxista de la educación (Baudelot, Establet, Bowles y Gintis), el Interaccionismo simbólico de George H. Mead, la Etnometodología (Cicourel y Kitsuse), y la “Nueva sociología de la educación” de la mano de Michael Young, hasta llegar a referentes más actuales como Bourdieu y Bernstein, y más contemporáneamente, Dubet y Martucelli.

A partir de este marco teórico hemos pensado y planificado la asignatura, privilegiando el tratamiento de ciertos temas y problemas que constituyen cuestiones básicas para la disciplina sociológica y su objeto de estudio, como así también para el análisis y comprensión de las principales problemáticas socioeducativas actuales. Los contenidos de la enseñanza de Sociología de la Educación fueron organizados en seis unidades didácticas y, para posibilitar el conocimiento sistemático, en diferentes clases organizadas secuencialmente, a saber;

- La Sociología de la Educación como disciplina. Su objeto de estudio y los aportes al campo de la educación.
- La constitución del campo de la Sociología de la Educación. La perspectiva teórica de los clásicos.
- Perspectivas teóricas y aportes contemporáneos. El campo de la investigación socioeducativa.
- Educación y Estado. El campo educativo como campo político.
- La escuela como organización social. Sociología de la institución escolar.
- El lugar del docente. Socialización, práctica y ejercicio del rol profesional.
- Instituciones educativas y sociedad. La epistemología educativa frente a los desafíos sociales, la cultura y la democratización de los saberes.
- Sistema educativo, control social y hegemonía.
- La educación como producción de sujetos sociales y de subjetividad. Sociología de la experiencia escolar y transformaciones subjetivas.
- La exclusión educativa. Capital cultural y escuela. Desigualdades educativas y crítica a la meritocracia escolar.
- Conocimiento y el poder. Sociología del currículum.
- Género, sexualidad y educación en la escuela: un campo en construcción.
- Violencia y educación. Abordaje crítico de las perspectivas en debate.
- La educación y el trabajo en un mundo cambiante. Escuela, trabajo e integración social.
- Sociología de la educación a distancia.

Somos conscientes de que el valor de una propuesta pedagógica, aun cuando pueda apoyarse en los más importantes y novedosos recursos tecnológicos, sigue residiendo en la calidad de las prácticas que promueve, en los contenidos abordados, en la generación de ambientes propicios para los intercambios sustanciosos y las interacciones enriquecedoras. Desde esa premisa es que pensamos la materia.

Nuestra propuesta se fundamentó, y se sostiene, en el enfoque constructivista, donde la enseñanza “impartida” por los profesores no se reduce a, ni utiliza centralmente métodos expositivos; que alterna en el aula –virtual en nuestro caso- diferentes estrategias didácticas, con métodos participativos que motivan en los estudiantes la capacidad de elaborar un pensamiento crítico, rompiendo con la secuencia lineal clásica de ciertas prácticas tradicionales y priorizando el aprendizaje activo y significativo. Se enmarca en la transición de un modelo pedagógico de “transmisión de conocimientos” a un modelo que favorece y posibilita la “construcción” del conocimiento (Silva, 2010).

El aula virtual como un espacio privilegiado para los intercambios

Algunos especialistas (Silva, 2010; Gros y Silva, 2005) han definido a los ambientes virtuales de aprendizaje como espacios en los que es posible compartir recursos de aprendizaje en distintos formatos digitales, desarrollar debates e intercambios, integrar contenidos, además de promover y facilitar la participación de docentes y estudiantes.

El aula virtual es un espacio social y como tal un objeto de enorme interés para la sociología. Más que un sitio para la difusión de información y contenidos; es el lugar donde las actividades involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen lugar; el ambiente donde el encuentro entre docentes y estudiantes se hace posible.

El aula virtual de Sociología de la educación, alojado en la plataforma Moodle de la universidad, fue diagramado de forma integral por los docentes que componemos la cátedra, a partir de ciertos lineamientos de la dirección de carrera tendientes a asegurar la homogeneidad de la propuesta de la licenciatura. Se construyó inmediatamente después del armado de la propuesta pedagógica, a partir de reuniones virtuales e intercambios a distancia, debido al aislamiento social y preventivo por la pandemia de COVID-19.

Las lecturas y actividades, así como también las presentaciones de carácter audiovisual fueron diseñadas originalmente para los estudiantes de la licenciatura en educación, siendo mínimos los cambios que se fueron introduciendo a lo largo de las diferentes cursadas. A partir de 2023 conviven en dicho espacio estudiantes que proceden de otras carreras. Aun cuando hemos generado programas individualizados, el espacio es común para todos ellos, por lo que los recorridos de enseñanza, las actividades y las lecturas son compartidas.

El espacio de Sociología de la Educación fue planeado y desarrollado como una instancia de conocimiento compartido y de producción colectiva. El valor del trabajo colaborativo –tal como sostienen Pico y Rodríguez (2011)– corresponde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos, que se optimizan cuando al ser combinados con el trabajo en red. Ahora bien, esta estrategia de intervención didáctica, ¿necesariamente conduce al logro de los aprendizajes y a resultados exitosos?

Las nuevas tecnologías en el campo educativo posibilitan –sin dudas– nuevas formas de aproximación al conocimiento, nuevos modos de aprender y de relacionarse con el mundo; ofrecen nuevas posibilidades para la acción pedagógica y enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero entendemos que su utilización debe ser racionalmente programada. La organización de estos recursos es siempre una tarea ardua, pues constituye el soporte que da coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El repertorio de estrategias, procedimientos y técnicas de que disponemos los docentes es muy amplio; se trató en este caso de considerar aquellas opciones que mejor se adecuan a los propósitos educativos y “componer”, de forma articulada, un sistema integrado facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el desarrollo de las temáticas de cada clase y unidad didáctica se llevó a cabo a través de un trabajo articulado entre las lecturas propuestas y las actividades de aprendizaje tendientes a promover la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

Desde un rol de docente-autor-curador de contenidos digitales buscamos extender la imaginación para desarrollar los materiales a partir de los cuales los estudiantes se acercan a los contenidos (Odetti, 2012), lo que de alguna manera implica planificar los procesos y organizar los recursos disponibles para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

La clase como organizador de los tiempos, los temas y las tareas

Cada una de las clases, enmarcadas a su vez en las diferentes unidades temáticas, fue diseñada de forma integral como una instancia de acercamiento a los tópicos centrales del programa de nuestra materia, y un espacio facilitador de las lecturas de distintos textos, documentos y otros recursos multimediales seleccionados, entendiendo que una buena propuesta pedagógica debe reconocer los conceptos más relevantes del campo disciplinar, incluir contenidos actualizados y promover reflexiones en tiempo presente.

Las nuevas tecnologías, caracterizadas por la digitalización y la convergencia de diferentes formatos y soportes, ofrecen numerosas y variadas oportunidades para diseñar materiales didácticos originales y adecuados a cada necesidad formativa. La elaboración de estos recursos significó para nosotros un desafío que pudimos sortear y resolver satisfactoriamente, ya que tuvimos que familiarizarnos con herramientas novedosas y utilizarlas creativamente para construir nuestras propias presentaciones de clase. Elegimos, en ese sentido, y de forma alternativa, para generar contenidos visuales interactivos, herramientas tales como *Canva*, *Geneally* y *Powtoon*, entre otras.

Los materiales bibliográficos y los recursos complementarios que acompañan las presentaciones de clase, fueron seleccionados por nosotros de forma cuidadosa, con el objetivo de favorecer la apropiación crítica de las herramientas conceptuales por parte de nuestros alumnos, promoviendo -a la vez- la construcción de alternativas analíticas frente a los problemas socioeducativos actuales.

En la selección de los textos de lectura obligatoria y ampliatoria se tuvo en cuenta que los mismos permitieran:

- a) Conocer la especificidad del enfoque sociológico en el abordaje de los asuntos educativos,
- b) reconocer y revisar diferentes concepciones desde las cuales se ha pensado históricamente a la educación,
- c) conocer los paradigmas y contribuciones relevantes de la teoría social clásica y contemporánea al conocimiento de las estructuras y prácticas educativas,
- d) comprender la interrelación existente entre la Sociedad y la Educación.
- e) analizar con criterio sociológico los problemas y desafíos que plantea la educación en el campo social y socioeducativo, y
- f) proponer conceptualizaciones sociológicas para entender de modo relacional los diferentes aspectos o elementos que se entranan en las prácticas educativas concretas: Estado, cultura, estructura social, trabajo, currículum, vida cotidiana, historia.

Para complementar y ampliar los contenidos abordados en las clases, acompañamos los materiales seleccionados con una guía de lectura de los recursos obligatorios. Entendemos que su inclusión, además de un acompañamiento, es un modo de ofrecer significatividad a cada una de las elecciones hechas; una forma de explicar el por qué y el para qué de su elección e incorporación.

La comprensión de textos es un proceso complejo donde se ponen en juego tanto los textos propiamente dichos como la actividad cognitiva desarrollada por el lector, quien interpreta y reconstruye el sentido del texto según sus conocimientos y experiencias anteriores. En este sentido, las guías de lectura, además de cumplir una función orientadora, se constituyen en herramientas fundamentales; ya que contribuyen a la búsqueda de información relevante focalizando en aquellos conceptos que pueden inferirse del texto y -en ocasiones- no están explicitados.

Pensar con otros. Aprender con los demás

Los “foros para pensar” incluidos dentro de cada una de las clases fueron diseñados como espacios para el debate, para la discusión de los contenidos en estudio y para la inclusión de diferentes tipos de actividades, seleccionadas en función de las temáticas, los requerimientos pedagógicos y sus posibilidades.

Las actividades propuestas allí fueron ideadas como instancias de reflexión, producción, búsqueda e intercambio, superando de esta forma la visión clásica de la actividad como un ejercicio individual, aislado y controlado por el docente. Fueron diseñadas como tareas que permiten aprender con otros.

En consonancia con la modalidad de enseñanza, se diseñaron actividades haciendo uso de recursos variados – videos y viñetas sobre conceptos específicos, imágenes representativas, artículos periodísticos- que buscaron potenciar a su vez el uso de diferentes herramientas como nubes de palabras, muros colaborativos, mapas conceptuales, posters e infografías. En ese sentido, buscamos integrar diferentes metodologías y recursos de forma flexible estando siempre abiertos a la posibilidad de cambio e incorporación de novedades; de hecho, para cada cohorte se han introducido cambios en las estrategias utilizadas.

Con la apropiación de diferentes herramientas tecnológicas y su adecuación a los diferentes momentos del proceso, abandonamos toda posibilidad de ejercitación que quedara limitada a la lectura y reproducción textual, buscando en el uso de estas herramientas otorgarle al proceso significatividad.

En este tipo de instancias, la función moderadora del docente resulta fundamental. Sus intervenciones son necesarias para motivar y promover el diálogo e intercambio genuino, pero también para enriquecer los aportes de los estudiantes a partir de la ampliación y profundización de los conceptos centrales.

Evaluar los aprendizajes

La modalidad a distancia permite reconstruir de forma permanente las propuestas originales en un ciclo de producción-implementación-evaluación (Maggio, 2013). Entendemos la evaluación como un proceso continuo y permanente, que debe responder articuladamente al proceso de aprendizaje, por eso las actividades son repensadas cada vez, ajustadas a las condiciones de cursada y a las características de cada cohorte.

La evaluación del proceso de adquisición de aprendizajes durante la cursada de la materia, de carácter conceptual, está dada por la participación en las actividades optativas (foros de discusión, intercambios, espacios de reflexión y otros). Estas actividades, que en algunos casos son de resolución individual y en otros de carácter grupal, inscriptas en los foros para pensar, nos permiten realizar un seguimiento pormenorizado de los estudiantes y sus presentaciones, aprovechando las instancias de intercambio para aclarar dudas y reforzar contenidos.

El carácter central que adquiere en la formación a distancia la participación en actividades de esta naturaleza hace que la retroalimentación resulte fundamental, por lo que se procuró que la misma además de ser oportuna y constante, sea clara y pertinente.

Las evaluaciones y sus consignas fueron construidas teniendo en cuenta el proceso de adquisición de aprendizajes. Tanto en la instancia de evaluación parcial como en el trabajo de integración final, las mismas incluyen y articulan los conceptos teóricos abordados durante el desarrollo de la cursada en base a la bibliografía de la asignatura y demás recursos propuestos.

Como instancia de examen parcial hemos propuesto a los alumnos la realización de una evaluación escrita obligatoria, donde se evalúa la apropiación de los contenidos abordados en las tres primeras unidades del programa de la asignatura. Su elaboración es colectiva, en grupos de hasta cuatro integrantes, y su presentación de forma asincrónica, pudiendo contar los estudiantes con una instancia de recuperación.

El trabajo integrador final (TIF), por su parte, fue diseñado en referencia a los contenidos de toda la materia, brindándoles la posibilidad a los alumnos, organizados en grupos, de elegir la temática específica a trabajar. Para su desarrollo, se les requiere que utilicen y relacionen todas las herramientas teóricas necesarias y pertinentes, abordadas a lo largo de la cursada.

Tanto la evaluación parcial como el trabajo final de integración son evaluados a partir de una rúbrica con la consideración de los siguientes criterios:

- a) Cumplimiento de las consignas y puntualidad en la entrega según los plazos estipulados,
- b) coherencia y la claridad en la redacción, además de uso pertinente de las citas y referencias bibliográficas de acuerdo a las pautas establecidas por las normas APA,
- c) evidencia de comprensión y asimilación de los conceptos, y
- d) capacidad de relacionar sus propios argumentos con los conceptos e ideas propuestas por los autores.

Añadiéndose a éstas, en el caso específico del trabajo de integración final (TIF):

- e) La elaboración y formulación de conclusiones pertinentes.

Respecto al TIF -específicamente- cada una de estas dimensiones es ponderada en una escala de 0 (cero) a 2 (dos) puntos, arrojando -la evaluación- una puntuación total de 10 (diez) cuando se cumplen de manera óptima o un valor menor a 10 (diez) cuando una o más de una de ellas no se alcanza de forma acabada.

Junto con la calificación numérica que se construye a partir de la rúbrica, se envía a cada alumno o grupo las observaciones respectivas, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de corrección y enriquecimiento del trabajo que será posteriormente defendido de forma oral en el encuentro sincrónico correspondiente a la instancia de examen final.

Cabe aclarar, que, si bien varias de las instancias son grupales, la evaluación final es individual; contempla la intervención del alumno en las distintas etapas del proceso de cursada y la participación en la defensa oral del trabajo final.

Conclusiones

La educación a distancia representa un importante agente de innovación y transformación a nivel macro y micro social; se presenta como un gran factor igualador de oportunidades de la población, pero exige una serie de requisitos diferentes a los propios de la modalidad presencial; por parte del docente, la posesión de competencias tecno-pedagógicas indispensables para la gestión de la enseñanza en espacios virtuales, la habilidad y pertinencia en la selección y operatividad de estrategias flexibles y adaptables a las capacidades de los alumnos, que propicien el despliegue de una experiencia constructiva.

En los ambientes virtuales la situación de aprendizaje, sus objetivos, el contexto y los medios varían en relación a la enseñanza convencional, por lo que su desarrollo supone –necesariamente- una serie de cambios en las características y las funciones de los distintos actores sociales involucrados. En este proceso, el protagonista indiscutible es el estudiante, y el docente ejerce una función de guía y facilitador del aprendizaje durante su trayectoria formativa, por las acciones tutoriales vinculadas a la orientación, el andamiaje y la moderación.

Más allá de las características del rol docente, del lugar central que ocupa el estudiante en el proceso educativo y los modos de interacción, en la educación a distancia hay una clara intencionalidad de garantizar la circulación del conocimiento por canales no tradicionales, en beneficio de aquellos que por sus condiciones geográficas, socioculturales o laborales se encuentren en desventaja o imposibilitados de acceder de forma regular y en horarios pautados.

Desde la sociología es factible preguntarnos, entonces, si la educación a distancia, al ofrecer mejores condiciones de flexibilidad, contribuye a democratizar el conocimiento, o si -contrariamente- reproduce, o incluso profundiza, las desigualdades existentes en el campo educativo.

A partir de nuestra experiencia particular en el diseño y desarrollo de la asignatura, nos atrevemos a afirmar que la modalidad a distancia al ofrecer ciertas condiciones de flexibilidad a los estudiantes favorece muchas veces su inclusión en una instancia de formación superior; en este caso universitaria. Las nuevas tecnologías potencian, claramente, estos modos de aprender y ofrecen oportunidades. Pero también debemos decir que la educación a distancia, en sociedades desiguales, con altos índices de pobreza reproduce e incluso profundiza las desigualdades, puesto que la educación no puede escapar a las realidades sociales.

La difusión de experiencias como la nuestra tiene un doble beneficio; comunicar los logros, nuestros hallazgos y las dificultades encontradas en el trayecto. Nos ayuda a reflexionar más profundamente sobre nuestra propia práctica como docentes. Pero también y fundamentalmente nos invita a adoptar una mirada reflexiva y crítica sobre la realidad actual; nuestras instituciones educativas, y las problemáticas emergentes.

Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Copertari, S. (2010). *La práctica docente universitaria en educación a distancia*. Laborde Editor.
- Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Fainholc, B. (2008). *Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia*. Santillana.
- Gros, B., & Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1), 1-13. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2831/3805>
- Lasén, A., & Puente, H. (2016). *La cultura digital*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Litwin, E. (2000). *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.
- Maggio, M. (2013). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. [Archivo.pdf]. Seminario Regional "Educación a Distancia en el MERCOSUR".

Maggio, M. (2016). *Las tecnologías de la información y comunicación en las prácticas de la enseñanza: hacia una tecnología educativa re-concebida* [Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA]. Repositorio Digital de la Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6051>

Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 343-352. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/119/492>

Morelli, S. (2013). La distancia en la educación universitaria. En S. Copertari (Ed.), *Experiencias universitarias de enseñanzas a distancia* (pp. 37-52). Laborde Libros Editor.

Odetti, V. (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. PENT FLACSO. <https://pent.flacso.org.ar/producciones/curaduria-de-contenidos-limites-y-posibilidades-de-la-metafora>

Pico, M. L., & Rodríguez, C. (2011). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. Educ.ar S.E.

Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>

Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Routledge.

Trucco, D., & Palma, A. (Comps.). (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1eff220d-655d-475c-82bb-43fa20f41441/content>

Fecha de recepción: 13-9-2024

Fecha de aprobación: 30-8-2024

Evaluación de calidad de aulas virtuales mediante el uso de rúbricas en carreras de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Nordeste.

Quality assessment of virtual classrooms through the use of rubrics in Health Sciences courses at the Universidad Nacional del Nordeste.

Por Mara Elizabet MOREYRA¹ y Marcelo ALEGRE²

Moreyra, M. E. y Alegre, M. (2024). Evaluación de calidad de aulas virtuales mediante el uso de rúbricas en carreras de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Nordeste. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 212-227.

Resumen

Este artículo presenta la evaluación de calidad de aulas virtuales llevadas adelante en contexto de pandemia COVID-19, correspondientes a tres asignaturas de carreras de grado de la Facultad de Medicina, de la Universidad Nacional del Nordeste, mediante el uso de una rúbrica analítica. La investigación corresponde a una tesis doctoral, en el marco de una beca de investigación CONICET. Ubicamos la investigación dentro del enfoque cualitativo, el paradigma de investigación educativa interpretativo y la estrategia metodológica de estudio de casos; de allí que los resultados distinguen diferencias, similitudes y cuestiones a mejorar de las propuestas didácticas en las aulas virtuales en estudio, predominantemente en el sistema de evaluación de los aprendizajes y el sistema de planes de tutorías. Para tal fin, se diseñó la rúbrica analítica como instrumento de evaluación, aplicada desde el Campus Virtual de Medicina, donde se procedió a evaluar la calidad de estos entornos virtuales de aprendizaje en términos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos. Luego del desarrollo metodológico, los hallazgos y las evidencias de la evaluación obtenidas como resultados, dieron lugar a una propuesta emergente de ampliación de dos dimensiones de la rúbrica, referidas a la evaluación de los aprendizajes y al rol tutorial en entornos virtuales, evidenciando la relevancia de este tipo de instrumento en la evaluación de la calidad de estos espacios, por su carácter versátil y flexible.

Palabras Clave evaluación/ rúbrica/ calidad/ entornos virtuales de aprendizaje/ ciencias de la salud.

Abstract

This article presents the quality evaluation of virtual classrooms carried out in the context of the COVID-19 pandemic, corresponding to three undergraduate courses of the School of Medicine of the Universidad Nacional del Nordeste, through the use of an analytical rubric. The research corresponds to a doctoral thesis, within the framework of a CONICET research grant. We place the research within the qualitative approach, the interpretative educational research paradigm and the case study methodological strategy; hence, the results distinguish

¹ Universidad Nacional del Nordeste, Argentina / mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-0216-8339>

² Universidad Nacional del Nordeste, Argentina / marcelo.alegre@comunidad.unne.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-5587-4173>

differences, similarities and issues to be improved in the didactic proposals in the virtual classrooms under study, predominantly in the learning assessment system and the tutoring plan system. To this end, the analytical rubric was designed as an evaluation instrument, applied from the Virtual Campus of Medicine, where the quality of these virtual learning environments was evaluated in disciplinary, pedagogical and technological terms. After the methodological development, the findings and the evaluation evidences obtained as results, gave rise to an emerging proposal to expand two dimensions of the rubric, referred to the evaluation of learning and the tutorial role in virtual environments, evidencing the relevance of this type of instrument in the evaluation of the quality of these spaces, due to its versatile and flexible nature.

Key words assessment/ rubric/ quality/ virtual learning environments/ health sciences.

A modo de introducción

El presente trabajo es producto de la investigación desarrollada en el marco de la tesis doctoral denominada “El Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido en profesores universitarios noveles de carreras de salud, de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina en tiempos de pandemia (COVID-19)”. Este estudio se inscribió en el marco de una beca doctoral CONICET y en un proyecto de investigación más amplio, denominado “La Construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) en profesores experimentados y principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste. Estudio de casos múltiples” (Proyecto de Investigación H010-2014, financiado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE) tuvo por objetivo comprender los procesos de construcción y las manifestaciones de este tipo de conocimiento en tres docentes principiantes de las carreras de Medicina, Licenciatura en Enfermería y Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría.

De la investigación mencionada, realizamos el recorte sobre la evaluación de calidad, mediante el uso de rúbricas, de las aulas virtuales que constituyen al entorno virtual de aprendizaje en las propuestas didácticas de los tres casos mencionados. Su relevancia radica en que la evaluación de los entornos virtuales de aprendizaje, es un escenario en el cual se expone una gran variedad de recursos y actividades para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los y las estudiantes en contextos de formación (Cabero et al. 2014; Colomo Magaña et al. 2020; Barroso Osuna et. al. 2017).

Considerando el contexto mundial en el cual nos vimos afectados por la pandemia de la COVID-19, su posterior retorno a la presencialidad y las nuevas estrategias emergentes: alternancia, híbrida o mixta (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación, 2021); la evaluación de la calidad de los entornos virtuales de aprendizaje en las propuestas didácticas de las asignaturas de la universidad nos permite evidenciar, analizar y reflexionar sobre los aprendizajes que desarrollan los profesores universitarios en las aulas virtuales (Moreyra et al. 2021), siendo este recurso, la respuesta como escenario preponderante, que se generó por parte del sistema educativo, para garantizar la continuidad de la enseñanza a través de los entornos virtuales disponibles.

La implementación de las aulas virtuales a las propuestas didácticas, generó una reducción del trabajo presencial y, por lo tanto, una mayor implementación del trabajo en la modalidad a distancia. Por lo expuesto, esta temática es relevante ya que pretende “brindar las nociones didácticas centrales para entender los entornos virtuales y sus potencialidades, así como las herramientas básicas para su implementación” (Moreyra et al. 2021, p. 416).

Consideraciones teóricas sobre la evaluación de calidad en los Entornos Virtuales de Aprendizaje como punto de partida

Evaluación y calidad: distintos conceptos, pero complementarios entre sí

La relación entre evaluación y calidad en el ámbito educativo ha estado presente en la agenda educativa durante las últimas décadas - denominado por Salarirche (2015) como la cuarta generación de la evaluación- y desde entonces ha atraído la mayor atención de los actores de distintos ámbitos (educación, política, social). De esta manera, la evaluación, cobra especial importancia ya que, pasa a considerarse como un componente estratégico de los procesos de mejora de los sistemas educativos.

Por su parte, la calidad educativa, según los aportes de Toranzo (1996) se fundamenta en las decisiones de la universalización de la educación a lo largo del siglo XX, con el fin de brindar una educación en condiciones de equidad. Esta decisión se ve reforzada con el consenso social y político imprescindible para el desarrollo de nuestro sistema educativo.

Por lo expuesto, entendemos que evaluación y calidad, se vinculan entre sí para la toma de decisiones y su particular función en la rendición de cuentas (no como control sino como revisión de que lo previsto se haya desarrollado como se planificó). La evaluación, en esta relación, si bien atiende al estudiantado como sujetos directos de la evaluación, también pone el foco en la propuesta formativa, en los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje y su organización, ya que asume que estos aspectos inciden directamente en las decisiones de mejora para la enseñanza, traducida en los programas, los proyectos y las instituciones.

En este trabajo, entendemos que la palabra evaluar se define como señalar el valor de algo, retomado de los aportes de la Real Academia Española (RAE, 2024). En esa línea, los autores (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008; Camilloni, 2001) vinculan esta palabra en términos genéricos a que evaluar es valorar, lo que lleva en sí emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos. Es decir que, sin juicio de valor no hay evaluación dado que su juicio de valor es en torno a qué se dice sobre la acción, expresado de manera cualitativa y/o cuantitativa.

Siempre que escuchamos o leemos sobre el concepto evaluación, la vinculamos directamente a la dimensión de los aprendizajes, sin embargo,

es una actividad orientada a diversos fenómenos educativos, como los programas de formación, desempeño docente, materiales utilizados en la práctica educativa, políticas e incluso los sistemas educativos mismos. Si bien el término evaluación es parte ya de la jerga cotidiana en el ámbito educativo, es un término que se suele conceptualizar como un juicio de valor resultante del contraste de una medición respecto a un parámetro previamente definido (Jiménez Moreno, 2019, p. 187).

Podríamos asumir que, en la actualidad, se encuentra presente el desafío sobre cómo diseñar sistemas e instrumentos de evaluación que sean útiles y relevantes para la calidad educativa además de respetar la complejidad de la acción educativa y sus marcos institucionales, programas, políticas y/o acciones estudiadas.

Toranzo (1996) propone tres significados o enfoques desde los cuales se puede relacionar la definición de calidad en el ámbito educativo. El primero considera calidad como sinónimo de eficacia, ya que la calidad se traduce en resultados de aprendizaje obtenidos de la acción educativa. La segunda acepción enfatiza la relevancia, enfatizando en el diseño y contenido de los programas los objetivos asignados a la acción educativa y su realización. Finalmente, el tercer significado que se le da a la calidad educativa es el que se refiere a los procesos. Aquí se da valor al análisis de las herramientas utilizadas en la acción educativa.

Para esta investigación nos posicionamos en la dimensión que toma a la calidad a partir de su relevancia (Toranzo, 1996), ya que enfatizamos nuestro estudio en la evaluación de calidad de las aulas virtuales mediante el uso de rúbricas en tres carreras del ámbito de las ciencias de la salud, centrando nuestro interés en el diseño y contenido en la propuesta didáctica. Para Cano García (1998) “la calidad aquí atendería al diseño o las características intrínsecas del objeto en cuestión, asumiendo que la calidad es una suerte de superioridad per se” (p. 6).

Resulta de vital importancia, contar con información permanente y pertinente sobre el desempeño y resultado de estos entornos virtuales de aprendizajes integradas a las ofertas académicas de grado en la universidad. Asumiendo que, con ello, se podría introducir modificaciones en su modo de operar y reorientar adecuadamente sus acciones, sus decisiones y consecuentemente, mejorar la práctica docente universitaria.

La rúbrica como instrumento de evaluación de calidad

La rúbrica como instrumento de evaluación, es el método más preciso e ideal para minimizar al máximo la subjetividad de los evaluadores haciendo la evaluación más simple, transparente y justa. Se trata de un tipo expandido de escala en la que cada nivel de desempeño tiene un descriptor cualitativo específico. Proporcionan

descripciones del comportamiento asociado a cada nivel, por lo que delimita claramente el nivel de desarrollo y ejecución de una tarea (Morán-Barrios, 2017).

Una rúbrica puede ser holística, ya que requieren un análisis conjunto por parte del evaluador, del proceso o del resultado, sin juzgar cada componente por separado o bien, pueden ser rúbricas analíticas, donde se evalúa las diferentes partes del proceso por separado y la calificación final es la suma de las diferentes partes (Rodríguez Castro, 2016).

De acuerdo a Demuth, et al. (2020) la rúbrica analítica, se utiliza para evaluar aspectos que deben estar desglosados, para observar sus componentes y de allí obtener una valoración total. Este instrumento permite conocer el estado del desempeño, el alcance de una determinada capacidad, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los destinatarios sepan aquello que pueden mejorar. A partir de esta definición, asumimos en nuestro trabajo que la rúbrica analítica, era la más propicia para nuestra evaluación de calidad.

Siguiendo con los aportes de la autora mencionada en el párrafo anterior, podemos reconocer que las rúbricas presentan tres características que están presentes en sus diseños:

- Criterios de evaluación: son los factores que determinan la calidad del trabajo o el proceso desarrollado, también se conocen como indicadores guías que recogen los elementos esenciales de los aspectos que se pretenden evaluar.
- Definiciones de calidad: proveen una explicación detallada de lo que se espera para demostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos.
- Indicadores de valoración: en general es recomendable considerar mínimo cuatro niveles de ponderación y éstas pueden ser cualitativas o presentarse en forma combinadas con una escala de calificación numérica (Demuth et al. 2020, p. 9).

Este instrumento de evaluación al contar con las características mencionadas, permite evaluar la calidad de las aulas virtuales, asumiendo que allí se encuentran las propuestas didácticas que incluyen la planificación, la fundamentación teórica, los principios educativos, las estrategias de enseñanza, aprendizaje, la evaluación, recursos y medios específicos utilizados para promover el aprendizaje en un contexto educativo particular, para el acompañamiento en la formación de un otro/a.

Entornos virtuales de aprendizaje: el campus virtual de medicina

Los entornos virtuales de aprendizaje fueron creados con fines pedagógicos con el objeto de poder promover y acompañar procesos de aprendizaje de modo estructurado a partir de elementos clave como las actividades, los procesos de tutorización, comunicativos y recursos didácticos (Area Moreira y Adell Segura, 2009). En este sentido, la Facultad de Medicina ha trabajado durante muchos años en la integración de tecnologías como parte de su política institucional para modernizar los procesos pedagógicos, administrativos, de investigación y gestión. Un ejemplo destacado de esta iniciativa es la creación, en 2010, del Campus Virtual de Medicina (CVM), un entorno virtual de aprendizaje institucional.

Este proyecto se basa en la metáfora de la "ecología de la virtualidad", que implica una visión integral y compleja, articulando el trabajo de diversas disciplinas como Ciencias de la Salud, Pedagogía, Didáctica y Tecnología Educativa. El CVM se concibe como un modelo educativo enriquecido por las tecnologías y las interacciones entre los participantes, mediadas por entornos virtuales diseñados para el aprendizaje. Este entorno facilita la toma de decisiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas desde una perspectiva integradora, que combina conocimientos, habilidades y prácticas en el uso de recursos y actividades para generar experiencias formativas (Demuth et al. 2021).

La plataforma virtual utilizada es Moodle, de licencia libre, al momento del trabajo de campo de investigación durante el año 2021, contaba con la versión 3.8.3, que combina distintas herramientas, aplicaciones y servicios de la Web 2.0. Esta es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionar a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, consolidado y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados desde el modelo constructivista (Moodle, 2024).

Asimismo, con el objetivo de evaluar la calidad de las aulas virtuales, la Facultad de Medicina, mediante su Proyecto Institucional aprobado por Resolución N°1626/15CD, contempla un proceso participativo y voluntario continuo de evaluación de calidad de aulas virtuales. Este proceso de evaluación, integra distintas instancias de autoevaluación, coevaluación y entrevista final semiestructurada entre los equipos evaluadores y los actores partícipes del aula virtual en cuestión; trabajando retroalimentaciones, sugerencias de mejora, recomendaciones para luego avanzar hacia la instancia final elevándose dicha evaluación, en el caso de ser positiva, al Consejo Directivo de la Facultad para emitir un dictamen de certificación y valoración del aula; o bien, se elaboran recomendaciones de mejora y extiende el plazo de presentación para su revisión evaluativa (Fernández et al. 2021).

En el marco de dicho proyecto, la rúbrica analítica mencionada fue creada como instrumento de evaluación transversal a todo el proceso evaluativo. Esta permite para valorar y certificar la calidad de aulas virtuales de carreras de grado, de la Facultad. La misma, habilita una matriz de valoración que ofrece información cualitativa ponderando la presencia de ciertas condiciones pedagógicas, tecnológicas y disciplinares que favorecen los procesos de pensamiento de orden superior en la formación de futuros profesionales en ciencias de la salud (Fernández, 2019; Fernández et al. 2021).

Su elaboración es el resultado de un proceso constructivo y colectivo, en el que intervinieron docentes, estudiantes y expertos en diferentes etapas de elaboración y consolidación (siete versiones consecutivas de diseño, dimensiones e indicadores que la conforman), desde el ciclo lectivo 2014. Asimismo, para comprobar su confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, utilizaron el software Epidat versión 4.2 (Fernández, 2019). En el siguiente apartado se visualizará su versión final.

Desarrollo metodológico

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y adoptó un enfoque cualitativo, utilizando la metodología de estudio de casos. En este sentido, el objetivo metodológico es comprender las singularidades de los sujetos y sus experiencias en los procesos de construcción de su conocimiento docente (Stake, 2007). Para Yin (1984), este tipo de estudio implica un análisis intensivo y contextualizado, basado en fuentes de información diversas, lo que no permite generalizar los resultados hacia otros contextos educativos.

La muestra estuvo conformada por tres profesores noveles que integran equipos docentes en asignaturas de 4º y 5º año: Medicina III (Medicina), Tecnología del Cuidado (Lic. en Enfermería) y Clínica Kinésica Quirúrgica I (Lic. en Kinesiología y Fisiatría). El recorte temporal fue el año 2021.

Los instrumentos de recolección de datos fueron entrevistas (iniciales y de profundización), documentos curriculares (planes de estudio, currículum vitae, programas de asignaturas), observación de clases virtuales impartidas por los docentes y aulas virtuales de las materias en cuestión. Esto permitió que el análisis de la información, se realice mediante técnicas de análisis documental curricular, interpretamos documentos curriculares, analizamos las aulas virtuales en función a la rúbrica analítica y los discursos docentes y observaciones de clase mediante un sistema de categorías apriorísticas y emergentes.

Desde la perspectiva del TPACK (Mishra y Koehler, 2006) y en relación a la calidad de aulas virtuales, la valoración recae sobre el uso de las aulas virtuales como apoyo a la enseñanza presencial (en estos casos, como apoyo a la

enseñanza virtual sincrónica), identificando si avanza hacia una propuesta formativa que integre los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares. En este sentido, este instrumento junto a datos arrojados por gráficas analíticas de aprendizaje que forman parte de la plataforma Moodle, abonan las investigaciones que se encuentran desarrollándose desde el Campus Virtual de la Facultad, aunque algunos mecanismos de socialización y distribución de conocimientos que se desarrollan en otras plataformas digitales por fuera de Moodle todavía no son posibles de registrar (Fernández et al. 2019).

A continuación, presentamos la rúbrica analítica y explicitamos que, en función de los resultados obtenidos en este estudio, hemos propuesto ampliar las dimensiones, “evaluación de los aprendizajes” (descriptores sobre tipos de evaluación y tipos de retroalimentación) y la dimensión de “rol tutorial”, planteando su redefinición, incorporando dos criterios de evaluación emergentes sobre la “comunicación” (descriptores sobre la comunicación funcional y afectiva) y el “plan de acción tutorial” (descriptores referidos a los tipos de tutorías brindados).

Si bien, reconocemos que, dicha modificación al instrumento requiere necesariamente atravesar un proceso sistemático de validación colectiva como se ha realizado previamente con la rúbrica inicial, aquí proponemos como una instancia preliminar, que a futuro puede ser sometida a dichos procesos de discusión, análisis y validación entre los actores institucionales involucrados.

En la siguiente tabla puede apreciarse resaltando en gris las categorías emergentes:

Tabla 1. Rúbrica de calidad de aulas virtuales

Dimensiones	Condiciones óptimas	Condiciones adecuadas	Condiciones mínimas	Condiciones no adecuadas	Comentarios/Observaciones
Aula global	Estéticos	El diseño se destaca por el uso de colores afables, fuentes en diferentes tamaños y la inclusión oportuna de gráficos o imágenes.	El diseño se destaca por el uso de colores afables y fuentes en diferentes tamaños. Sin presencia oportuna de gráficos o imágenes.	El diseño incluye sólo diferentes colores, sin discriminar adecuadamente fuentes o incluir oportunamente gráficos o imágenes.	El diseño carece de aspectos estéticos básicos: diferenciación de colores o uso adecuado de fuentes de tamaño diferenciado.
	Formales	Se identifican claramente el nombre de la asignatura/taller, una breve presentación de la misma y los docentes responsables.	Se identifican claramente el nombre de la asignatura/taller, una breve presentación de la misma o los docentes responsables (se obvia uno de los componentes mencionados).	Se identifican claramente el nombre de la asignatura/taller, una breve presentación de la misma o los docentes responsables (se obvia más de uno de los componentes mencionados).	No se explicitan claramente los datos formales de la asignatura o el taller.
	Integración presencial	Se explicita con claridad en diferentes	Se menciona de modo general en algún recurso o	Se infieren ciertas relaciones entre	No se explicitan ni infieren relaciones

	ial y virtual	recursos o actividades la relación entre la propuesta presencial y virtual.	actividad una cierta relación entre la presencialidad y la virtualidad.	lo presencial y lo virtual.	entre la propuesta virtual y presencial.
	Materiales	El material incorpora: archivos de texto, sonidos, videos, imágenes y presentaciones multimediales propios y diversos.	El material incorpora archivos de texto y algún otro formato multimedial de elaboración propia o diversa.	El material incluye archivos de texto y otros materiales multimediales, de autorías diversas.	El material solo incluye archivos de texto.
Material es	Vinculación con otros entornos	En el material se combinan recursos y varias actividades del entorno institucional con otros entornos que posibilitan actividades de consulta y producción.	En el material se incluyen los recursos disponibles del entorno institucional y sitios o enlaces de consultas a otras páginas web, sin posibilidad de producción.	En el material se incluyen variados recursos disponibles del entorno institucional de consulta y producción.	En el material se incluyen herramientas básicas del entorno institucional, fundamentalmente de consulta.
	Contenidos	Evidencia la construcción de significados integradores de manera coherente, con acento en lo interdisciplinar. Son adecuados a los conocimientos y experiencia de los cursantes y fueron, en su mayoría, elaborados especialmente para el nivel.	Evidencia aspectos fragmentarios minoritarios, con intentos de relación interdisciplinar. Parcialmente adecuados a los conocimientos y experiencia de los cursantes, pero acompañados por guías de lectura, resúmenes o esquemas integradores.	Evidencia escasa relación, con acento en lo multidisciplinar. Parcialmente adecuados a los conocimientos y experiencia de los cursantes y no tienen apoyo en guías de lectura, resúmenes o esquemas integradores.	Completamente fragmentada, con planteos fundamentalmente monodisciplinarios. No son adecuados a los conocimientos y experiencia de los cursantes.
	Vinculación con el perfil	Se explicitan vinculaciones entre el espacio curricular y el perfil en Ciencias de la Salud, de	Se explicitan vinculaciones entre el espacio curricular y el perfil en Ciencias de la Salud, de	Se infieren algunas vinculaciones entre el espacio curricular y el perfil en Ciencias de la Salud.	No se realizan vinculaciones entre el espacio curricular y el perfil en Ciencias de la Salud.

		manera permanente.	manera esporádica.		
Evaluación	Vinculación con la salud local/regional	En varios recursos y actividades de aprendizaje se visualizan claramente las relaciones con la realidad local/regional.	En algunos recursos y actividades de aprendizaje se visualizan claramente las relaciones con la realidad local/regional.	Se infieren algunas relaciones con la realidad local/regional.	No se perciben relaciones con la realidad local/regional.
	Actividades	Implican distintas opciones: trabajo grupal e individual, colaborativos y cooperativos, opcionales y obligatorios.	Implican opciones de trabajos grupales o individuales, colaborativos o cooperativos, opcionales u obligatorios.	Implican escasas opciones respecto de las modalidades.	Son reiterativas en sus modalidades de trabajo.
	Evaluación de los aprendizajes	presencia de modalidad variada, iniciales, formativas y sumativas, conformando un sistema integrado. Plantea de forma integrada los tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	Presencia de modalidades únicas; iniciales, formativas o sumativas. Plantea dos de los tres tipos de evaluación posibles.	Se presentan algunas propuestas evaluativas aisladas y con planteos fragmentarios. Plantea una de las tres instancias posibles.	No se perciben propuestas de evaluación. No se plantean los tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
	Evaluación de la	Evidencia una evaluación formativa integrando feedback y feedforward. Incorpora una evaluación integral de la asignatura con instrumentos especialmente	Evidencia una evaluación formativa utilizando en algunas instancias evaluativas feedback y en otras feedforward. Incorpora una evaluación integral de la asignatura utilizando los instrumentos	Evidencia una evaluación formativa utilizando solo un tipo de retroalimentación. Incorpora alguna herramienta de evaluación para valorar la asignatura.	No evidencia retroalimentaciones formativas, feedback y feedforward. No se incluye evaluación de la asignatura.

	asignatura	diseñados para tal fin.	disponibles en el entorno virtual.		
Rol tutorial		Existe una correspondencia absoluta con los objetivos y contenidos enunciados en el programa de la asignatura.	Existe una correspondencia parcial con los objetivos y contenidos enunciados en el programa de la asignatura.	Existe una correspondencia mínima con los objetivos y contenidos enunciados en el programa de la asignatura.	No se observa correspondencia con los objetivos y contenidos enunciados en el programa de la asignatura.
	Seguimiento tutorial	En las tareas opcionales y obligatorias se observa la presencia y tutorización continua del equipo docente.	En las tareas opcionales y obligatorias se observa la presencia y el seguimiento esporádico del equipo docente.	En las tareas se observa la presencia mínima del equipo docente.	En las tareas no se observa la presencia del equipo docente.
	Comunicación	Se observa en las intervenciones tutoriales una integración entre la comunicación funcional y afectiva		Se observa en las intervenciones tutoriales solo la utilización de un tipo de comunicación.	No se observa en las intervenciones tutoriales la comunicación funcional y afectiva.
	Intercambios	Se observan intercambios con el tutor y los participantes entre sí, referidos a las tareas formativas, los aspectos personales y generales.	Se observan intercambios con el tutor y los participantes entre sí, referidos a las tareas formativas, o a los aspectos personales o generales.	Se observan intercambios con el tutor, referidos a las tareas formativas o los aspectos personales o generales.	No se promueven intercambios con el tutor ni entre los participantes.
	Plan de acción tutorial	Se identifica un sistema tutorial que integra los distintos tipos de tutorías: grupales, personalizadas, en parejas, sincrónicas, asincrónicas, tutorías de asignatura.	Se identifica un sistema de tutorías que integra al menos dos tipos de tutorías.	Se identifica en el sistema tutorial al menos la incorporación de un tipo de tutoría.	No se identifica un sistema tutorial en la propuesta formativa.

Fuente: Elaboración propia (2024) basada en Fernández (2019).

Resultados: Hallazgos y evidencias de la evaluación

A continuación, focalizamos en las evidencias a partir de la evaluación de aulas virtuales en función al instrumento de evaluación elegido, la rúbrica analítica. Para esto, hemos elaborado cuatro grupos de hallazgos en función del aspecto evaluado del aula virtual: primero hemos sistematizado la información obtenida de la evaluación global de la misma; en segundo lugar, presentamos la evaluación de los materiales y recursos; en tercer lugar, explicitamos las prácticas evaluativas desarrolladas y, por último, en cuarto lugar, abordamos el rol tutorial desarrollado en dichos entornos virtuales.

A modo de organizar la información, se presentan las siguientes tablas que pretenden sintetizar los hallazgos, representado una tabla por cada grupo de hallazgos y sus respectivas evidencias, mediante los tres casos como unidades de comparación para la sistematización de la información.

Sobre la evaluación global del aula virtual en estudio, se puede evidenciar que los resultados, sistematizados en esta tabla, revelan aspectos clave (como la estética, la formalidad y la integración de lo presencial y virtual) que influyen en la efectividad y la experiencia de aprendizaje en línea. Se destacan áreas de fortaleza y posibles áreas de mejora en términos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos. La información acerca de la calidad global de la experiencia educativa virtual ofrecida a los estudiantes de Ciencias de la Salud en los tres casos, permite fundamentalmente atender a los puntos débiles identificados para implementar estrategias de mejora que fortalezcan la calidad del entorno virtual y, por fin, el aprendizaje de los/las estudiantes.

Tabla 2. Evaluación global del aula virtual

Aula global	Medicina III	Tecnología del Cuidado	Clínica Kinésica Quirúrgica I
Estéticos	Condiciones óptimas		
	Formato Mosaico, colores sobrios, imágenes de instituciones sanitarias, secciones organizadas.	Formato pestaña. Colores afables, imágenes de pacientes, secciones ordenadas.	Formato mosaico, combinación de colores claros, diversidad de imágenes relacionadas con la salud, secciones estructuradas
Formales	Condiciones óptimas: identifican las asignaturas, presentan a los equipos docentes y objetivos.		
Integración presencial y virtual	Condiciones mínimas: dictados completamente virtuales.		

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la tabla 3, se detalla la evaluación de los materiales utilizados en el aula virtual para los tres casos. Con la rúbrica, se examinó la calidad, relevancia y adecuación de los recursos didácticos presentes en el entorno virtual de aprendizaje de las asignaturas, obteniendo como resultados evidencias sobre la efectividad de los materiales en apoyo con los objetivos educativos, la facilitación y comprensión de los contenidos y la promoción de la participación activa de los estudiantes. Se identifican posibles áreas de mejora en la selección, diseño y utilización de los materiales educativos. Se advierte que se debe mejorar la calidad de los materiales que pueden potenciar la experiencia de aprendizaje de los/las estudiantes y contribuir a un ambiente virtual más enriquecedor y efectivo.

Tabla 3. Evaluación de los materiales del aula virtual

Materiales	Medicina III	Tecnología del Cuidado	Clínica Kinésica Quirúrgica I
Materiales	Condiciones óptimas: materiales hipermediales, presentaciones interactivas, video clases, de lectura científica.		

Vinculación con otros entornos	Condiciones óptimas: recursos educativos abiertos en sitios externos a Moodle, Videos de Youtube, del Ministerio de Salud de la Nación, materiales de lectura en bibliotecas digitales, buscadores académicos especializados (Pub Med), fichas de cátedra.		
Contenidos	Condiciones óptimas: relaciones curriculares transdisciplinarias.	Condiciones mínimas: relaciones curriculares disciplinares.	Condiciones adecuadas: relaciones curriculares interdisciplinarias.
Vinculación con el perfil	Condiciones óptimas: vinculados a competencias del médico clínico.	Condiciones adecuadas: escasos materiales vinculados al Licenciado en Enfermería, mayoritariamente vinculados al perfil del enfermero (título intermedio).	Condiciones óptimas: materiales de fuentes diversas del campo profesional de la kinesiología y fisiatría.
Vinculación con la salud local/regional	Condiciones óptimas: vinculados a patologías regionales (Dengue, Chagas, Chikungunya).	Condiciones mínimas: escasos materiales vinculados a la salud local/regional.	Condiciones no adecuadas: no se observó ejemplos que ilustren este criterio.
Actividades	Condiciones óptimas: actividades diversas organizadas en orden de complejidad creciente a través de aula invertida; foros de consultorios y salas de internación, distintas formas de trabajo, talleres, bootcamp de telemedicina, test de autoevaluación de aprendizajes, foros de análisis de casos, H5P con preguntas, ensayos, infografías, carteles gráficos.	Condiciones adecuadas: priman actividades de orden cognitivo inferior, asimilativas y de gestión de información: crucigramas, juegos de criptogramas, ahorcado, cuestionarios múltiples choice, y glosarios.	Condiciones mínimas: escasa actividades. Predominio de lectura de materiales, visualización de video clases, cuestionarios temáticos y glosarios.

Fuente: elaboración propia (2024).

En cuanto a la evaluación de las propuestas evaluativas implementadas en el aula virtual, en esta instancia se analizó la efectividad de los métodos y criterios de evaluación utilizados para la evaluación de los aprendizajes de los/las estudiantes en los tres casos. Los resultados de esta tabla proporcionan información crucial sobre la coherencia, la transparencia y la equidad de los procesos de evaluación en el entorno virtual: tanto para la dimensión “aprendizajes” como en la evaluación de la “propuesta de la asignatura”. Se identificaron aspectos positivos y áreas de mejora en la implementación de estrategias evaluativas que posibiliten la promoción de un aprendizaje significativo y justo. A partir de estos hallazgos, a posterior, las asignaturas pueden diseñar intervenciones específicas para fortalecer la evaluación formativa y sumativa en el entorno virtual, además de poner el foco en las retroalimentaciones como componente fundamental del aspecto comunicacional en dicho entorno.

Tabla 4. Evaluación de las propuestas evaluativas del aula virtual

Evaluación	Medicina III	Tecnología del Cuidado	Clínica Kinésica Quirúrgica
Evaluación de los aprendizajes	Condiciones óptimas: integra instancias de evaluación formativas y sumativas, individuales, en parejas pedagógicas y grupales. condiciones óptimas. plantean los tres tipos de evaluación, instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. evaluación longitudinal multimétodo, que articula distintas herramientas e instancias: señalan las pruebas múltiple choice para evaluar conocimientos; elaboración de historias clínicas y búsqueda bibliografía (para evaluar la capacidad de resolución de problemas, razonamiento clínico y otras habilidades intelectuales); evaluación de la participación en el aula virtual, en otras actividades por fuera del mismo como en los encuentros sincrónicos y la calidad de las intervenciones en actividades del aula virtual.	Condiciones mínimas: no se observan retroalimentaciones formativas por escrito en los recursos habilitados para la realización de actividades. Lo que se evidencia es la asignación de un puntaje o calificación, predominando una evaluación sumativa. Evaluación final, se plantea un examen integrador final mediante un cuestionario múltiple choice de realización individual. observamos la combinación de los tipos de evaluación, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	Condiciones adecuadas: predominantemente a una evaluación sumativa mediante las instancias de exámenes parciales y recuperatorio a través de cuestionarios. Se evidencian esporádicamente instancias de evaluaciones procesuales asincrónicas, de retroalimentaciones formativas en algunas actividades. identificamos predominantemente dos tipos de evaluación, autoevaluación y heteroevaluación.
Evaluación de la asignatura	Condiciones óptimas: encuestas de satisfacción al finalizar cada asignatura.		

Fuente: elaboración propia (2024)

En la tabla 5, se focalizó los resultados sobre la evaluación del rol tutorial desempeñado en el aula virtual. Esta evaluación, examina la calidad y eficacia de la tutoría en línea en términos de apoyo académico, orientación, retroalimentación y seguimiento individualizado a los estudiantes. Los resultados de esta tabla revelan la importancia del rol tutorial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.

Se identifican aspectos destacados y posibles áreas de mejora en la interacción tutor/ra-estudiante, la disponibilidad de recursos de apoyo y la efectividad de la tutoría en la promoción del aprendizaje autónomo y la resolución de dudas. Se considera que el rol tutorial puede fortalecer la experiencia educativa en línea y contribuir al éxito académico de los estudiantes.

Por todo lo expuesto, este análisis interpretativo de las tablas a partir de la información sistematizada, proporciona una visión estructurada y contextualizada de los resultados obtenidos en la evaluación de calidad de las aulas virtuales en el contexto de las asignaturas pertenecientes a carreras de Ciencias de la Salud. Los hallazgos y evidencias presentadas, son fundamentales para identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones que promuevan la excelencia educativa en entornos virtuales de aprendizaje.

Tabla 5. Evaluación del rol tutorial en el aula virtual

Rol tutorial	Medicina III	Tecnología del Cuidado	Clínica K.Q.I
Seguimiento tutorial	Condiciones óptimas: continuo seguimiento	Condiciones mínimas. Respuestas inmediatas en foros de consultas. Escasas y nulas retroalimentaciones por escrito en actividades.	Condiciones no adecuadas: nulas retroalimentaciones formativas en actividades asincrónicas. Se aclara en el aula que las retroalimentaciones se realizan en clase sincrónica por zoom.
Comunicación	Condiciones óptimas: integra los dos tipos de comunicaciones en los intercambios (emocional y funcional).	Condiciones mínimas: se observa en las intervenciones tutoriales solo la comunicación funcional.	Condiciones mínimas: solo en el foro de aviso y notificaciones se puede observar una comunicación funcional.
Intercambios	Condiciones óptimas: en las actividades se visualiza un constante ida y vuelta entre estudiantes y tutores por comisiones.	Condiciones mínimas: intercambios esporádicos entre tutoras y estudiantes solo en foros de consultas.	Condiciones no adecuadas: no se observan intercambios escritos por aula virtual.
Plan de acción tutorial	Condiciones mínimas: no se plantea el plan concretamente, aunque sí se indica los horarios de tutorías sincrónicas grupales.	Condiciones no adecuadas: no se plantea un plan de acción tutorial.	

Fuente: elaboración propia (2024).

A modo de conclusión

Sostenemos que, la evaluación de calidad de aulas virtuales mediante el uso de rúbricas analíticas ha demostrado ser un instrumento relevante en la valoración de la calidad disciplinar, pedagógica y tecnológica de los entornos de aprendizaje en carreras de Ciencias de la Salud, durante el contexto de pandemia.

Es menester en la actualidad, seguir con estas prácticas evaluativas en los “[...]nuevos escenarios de aprendizaje que pretenden dinamizar los contenidos académicos. Las plataformas online constituyen un impulso para la práctica pedagógica, pues utilizan recursos innovadores al emplear, entre otras herramientas, las tecnologías de la información y la comunicación” (Macías et al. 2020, p.62).

Los resultados demuestran distinciones significativas entre las aulas virtuales en estudio, respecto de la organización global de la información, la selección y creación de materiales, el planteo de diversas actividades estudiantiles vinculadas con el perfil profesional de las carreras, destacando la necesidad de continuar trabajando, en las asignaturas Tecnología del Cuidado y Clínica Kinésica Quirúrgica I, en el componente didáctico más sensible de toda planificación: la evaluación de los aprendizajes; además del sistema de tutorías en entornos virtuales.

Las limitaciones refieren al propio contexto de pandemia en función a las restricciones de actividades académicas presenciales durante los dos primeros años (2020 y 2021) que limitaron el estudio de evaluación de calidad de aulas virtuales ya que, en la dimensión global no fue posible analizar la integración entre instancias virtuales e instancias presenciales.

Subrayamos la necesidad de reforzar el uso de rúbricas mejoradas, como herramientas de evaluación detalladas y transparentes que guían a las instituciones hacia las mejoras en la calidad de las propuestas en los entornos virtuales de aprendizaje. Para ello, se puede seguir trabajando los indicadores específicos de evaluación en las rúbricas para el análisis del logro de objetivos de aprendizaje y competencias clave. Además, trabajar en la

promoción de la autoevaluación y la coevaluación a través de rúbricas, para fomentar la autorreflexión y la colaboración entre los/las estudiantes en las asignaturas abordadas.

Por lo expuesto, como acción prospectiva nos encontramos trabajando en posibles intervenciones sobre la rúbrica analítica ya que, su carácter versátil y flexible, permitirá ampliar sus nociones de dimensiones, criterios y descriptores de evaluación ya que, actualmente la modalidad de enseñanza combinada es un proyecto académico e institucional asumido desde la Universidad y en particular en la Facultad de Medicina, dando lugar a entornos de aprendizaje híbridos. Esto permitiría una evaluación más holística de la calidad de aula virtuales académicos en contextos combinados de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Area Moreira, M y Adell Segura, J. (2009). e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos (Coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era del internet* (pp. 391-424) Aljibe.

Barroso Osuna, J. M., Cabero Almenara, J., García Jiménez, F., Calle Cardoso, F. M., Gallego Pérez, O., & Casado Parada, I. (2017). Diseño, producción, evaluación y utilización educativa de la realidad aumentada [Archivo PDF]. Recuperado de https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25512w/M1TE109_rs101.pdf

Cabero Almenara, J., González, N., Trinidad, A., Ramírez Muñoz, L., William Neris, T., & Fernández, V. (2014). *Manual para el desarrollo de la formación virtual en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo* (1ª ed., pp. 1-90). INTEC. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/32241>

Camilloni, A. (2001). Complejidad superior: Calidad y evaluación de programas universitarios. *Revista Encrucijada. Educación Superior. El saber que ocupa lugar*, (12).

Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.

Colomo Magaña, E., Gabarda Méndez, V., Cívico Ariza, A., & Cuevas Monzonís, N. (2020). Percepción de estudiantes sobre el uso del videoblog como recurso digital en educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (59), 7-25. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74358>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2021, 20 de diciembre). *Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022*. Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/coneau/documentos-coneau>

Demuth, P., Fernández, M., Larroza, O., Villalva, S., & Sánchez, M. (2021). Hacia una ecología de la virtualidad en la educación superior: Innovación y calidad en el contexto universitario. En G. Fernández, P. Demuth, & O. Larroza (Coords.), *Innovación y virtualidad en la formación universitaria en ciencias de la salud* (1ª ed., pp. 3-16). Editorial Médica Panamericana.

Demuth, P., Fernández, M. G., Navarro, G., Yarros, B., Sánchez, E., & Alegre, M. (2020). La evaluación auténtica para los aprendizajes: Marcos de referencia y acción. *Secundaria Federal 2030* [Archivo PDF]. Recuperado de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2021/05/La-evaluacion-autentica-para-los-aprendizajes.pdf>

Fernández, G. (2019). Aulas virtuales de calidad en Medicina: Proceso de construcción y validación de un instrumento de evaluación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10(19), 103-107. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v10.n19.24922>

Fernández, G., Fernández, E., Basualdo, A., & Gerometta, R. (2021). La evaluación de la calidad de aulas virtuales, un proceso dinámico y participativo. En G. Fernández, P. Demuth, & O. Larroza (Coords.), *Innovación y virtualidad en la formación universitaria en ciencias de la salud* (1ª ed., pp. 74-79). Editorial Médica Panamericana.

Fernández, G., Moreyra, M., Fernández, O., Basualdo, A., & Galeano, H. (2019). Indicadores de calidad de aulas virtuales: Las gráficas del entorno virtual para el análisis del aprendizaje. En Facultad de Medicina (Comp.), *Libro de artículos científicos en salud* (pp. 55-59). Facultad de Medicina, Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de https://med.unne.edu.ar/wp-content/uploads/2020/10/2019_013.pdf

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12ª ed., pp. 1-64). Morata.

Jiménez Moreno, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: Entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <https://doi.org/10.14516/fde.636>

Macías, J., López, J., Ramos, G., & Lozada, F. (2020). Los entornos virtuales como nuevos escenarios de aprendizaje: El manejo de plataformas online en el contexto académico. *Rehuso*, 5(3), 62-69. Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado de https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf

Moodle. (2024). *The Moodle story*. Recuperado el 22 de octubre de 2024 de <https://moodle.com/about/the-moodle-story/>

Morán-Barrios, J. (2017). La evaluación del desempeño o de las competencias en la práctica clínica. 2ª parte: Tipos de formularios, diseño, errores en su uso, principios y planificación de la evaluación. *Educación Médica*, 18(1), 2-12. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.09.003>

Moreyra, M., Alegre, M., & Demuth, P. (2021). Aprender y evaluar en la virtualidad: Experiencia pedagógica de los profesores de la Universidad Nacional del Nordeste, en un curso de posgrado. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 414-422. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e52>

Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 14 de septiembre de 2024 de <https://dle.rae.es>

Rodríguez Castro, A. M. (2016, 11 de mayo). La rúbrica como protocolo de actuación. Blog Universidad Isabel I. Recuperado de <https://www.ui1.es/blog-ui1/rubricas-holisticas-vs-rubricas-analiticas>

Salarirche, N. A. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1.001>

Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Morata.

Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63–78. <https://doi.org/10.35362/riee1001167>

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Fecha de recepción: 15-9-2024

Fecha de publicación: 18-10-2024

Problemáticas derivadas de la pandemia en los trabajos de titulación de egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, México.

Problems derived from the pandemic in the graduation projects of graduates from the Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, Mexico.

Por Christian LÓPEZ OCHOA¹

López Ochoa, C. (2024) Problemáticas derivadas de la pandemia en los trabajos de titulación de egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, México. *RAES*, XVI(29), pp. 228-245.

Resumen

En este trabajo se analizan algunos problemas que los asesores de trabajo de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, México, experimentaron junto a sus asesorados de la generación 2019-2023. Generación que por la pandemia del Covid-19 tuvo que cursar más de tres semestres a distancia, lo que mermó tanto en el desarrollo de sus habilidades para la investigación como en la adquisición del competencias genéricas y profesionales que establece el plan de estudios. La metodología empleada es cualitativa, recupera la opinión de los asesores a través de dos diferentes instrumentos. En el análisis se identifica el impacto que tuvieron tanto la educación a distancia, el cierre de las escuelas y el confinamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la disminución de oportunidades para llevar a cabo prácticas profesionales y trabajo de campo, fundamentales para cumplir con las expectativas del perfil de egreso de la licenciatura.

Palabras Clave trabajos de titulación/ pandemia/ educación a distancia/ asesoría académica/ normalismo.

Abstract

This paper analyzes the problems experienced by the degree advisors, and their bachelor degree students in Elementary Education at the Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (Teacher training school), México, with 2019-2023 generation. This generation had to study more than three semesters remotely due the Covid-19 pandemic, which impacted on the development of research skills, and generic, and professional competencies established by the study program. The methodology used is qualitative, recovering degree advisor impressions through two different instruments. The analysis identifies the impact that distance learning, school closures and

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, Méjico / christian.lopez@bycenj.edu.mx. / ORCID: 0000-0001-8013-4006

pandemic lockdown had on the teaching-learning processes, as well the decrease in opportunities to accomplish fundamental professional practices, and research work, to achieve the bachelor graduation profile expectations.

Key words degree work/ pandemic/ distance learning/ degree advisor/ teacher training.

Introducción

Este trabajo tiene por objetivo indagar en algunos efectos que tuvieron la pandemia del Covid-19 y la educación a distancia en la formación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) de la generación 2019-2023, que elaboraron sus trabajos de titulación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ). La premisa que se plantea es que dicha generación experimentó complicaciones al elaborarlos, pues cursaron tres semestres a distancia y uno en modalidad híbrida (acudiendo una semana sí y una semana a distancia), situaciones que afectaron el desarrollo de sus habilidades para la investigación y la adquisición de competencias genéricas y profesionales que les plantea el plan de estudios de la carrera.

El artículo tiene la intención de aportar información para la comprensión de los efectos que un fenómeno histórico como la pandemia tuvo en un sector de la sociedad tan importante como la educación y en consecuencia, encontrar soluciones que permitan a los estudiantes de esta generación y venideras, superar las problemáticas derivadas de haber migrado al trabajo a distancia bajo las condiciones de premura y poca preparación que se tuvieron en el sistema educativo. Con la información que se presenta, se abona a los estudios sobre el trabajo que realizaron las escuelas normales durante la pandemia, y también, al impacto que esta tuvo en los procesos de titulación de los estudiantes y egresados que se vieron sorprendidos por el cierre de escuelas y oficinas durante varios meses de los años 2020 y 2021.

El trabajo es de cohorte analítico, pues se busca conocer sobre la relación entre fenómenos como la pandemia, la educación a distancia y la formación de futuros docentes en una escuela normal. Para ello, se trabajó con el paradigma cualitativo, a fin de recuperar los testimonios de los profesores que realizaron funciones de asesor en el plantel. Para el levantamiento de la información se empleó la plataforma *Google formularios*, con la cual, se les pudo preguntar acerca de las habilidades y competencias para la investigación que desarrollaron sus asesorados durante la pandemia. Para participar en el estudio, se pidió a los profesores contar con al menos tres años de experiencia asesorando trabajos de titulación en la institución, antigüedad que les permite analizar el impacto de la pandemia en los trabajos de la generación que se estudia y ponderarlo en comparación con otras que han atendido.

Vale la pena señalar que en este trabajo no se asevera que la pandemia o la educación a distancia son los únicos culpables de los problemas actuales del sistema educativo, ni de la formación de los estudiantes de las escuelas normales, sin embargo, existe la posibilidad de encontrar explicaciones a problemáticas que se han suscitado en esta y otras generaciones, las cuales tienen relación con el modelo educativo fuera de lo común que experimentaron durante la pandemia.

El impacto de la pandemia en el sector educativo

Según datos de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2021), al comienzo de la pandemia, en marzo del 2020, fueron 35,588,589 estudiantes los que dejaron de acudir a escuelas presenciales. Esto provocó que 261,101 planteles cerraran sus puertas a nivel nacional, y que 404 escuelas normales públicas migraran a trabajar a distancia por más de un año. De ellas, 11 normales se encuentran en Jalisco, siendo la ByCENJ la que atiende a una mayor matrícula.

Patarroyo et al., (2021) identificaron que, a nivel institucional, los sistemas educativos se encontraron con problemáticas como el rezago en diferentes materias, la permanencia de los estudiantes, la implementación y continuidad de los planes de estudio, el control de los procesos académicos y administrativos. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2020) señala que los estados nacionales orientaron los programas

educativos con base a ensayos de prueba y error, evidenciando la carencia de infraestructura tecnológica y digital que existe en los países de Latinoamérica.

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) señaló que 5.2 millones de estudiantes no se matricularon en el ciclo escolar 2020-2021, pues se desvincularon de la educación a distancia, se incorporaron al mercado de trabajo o encontraron problemáticas en el contexto de la pandemia para seguir estudiando

Para el caso de las escuelas normales, que son escuelas coordinadas por el Estado para la formación de docentes de educación básica, Velázquez y Leyva (2021) señalan que éstas se caracterizan por ofrecer un acompañamiento guiado a sus estudiantes en sus procesos educativos y de gestión, por lo cual, la migración al trabajo a distancia trastocó la manera en que suelen trabajar. Aunado a esto, señalan que el plan de estudios está diseñado para que las horas de práctica en las escuelas se incrementen conforme los estudiantes avanzan de grado, situación que se vio limitada ante el cierre de los planteles. Se asevera que la ausencia de la práctica afectó el proceso de elaboración de los documentos de titulación, ya que estos suelen enfocarse en sistematizar y analizar su intervención en las escuelas.

Martínez (2020), menciona que las normales fueron tomadas por sorpresa por la pandemia, pues no cuentan con módulos organizados para trabajar a distancia, mientras que Sánchez et al., (2020), señalan que éstas no tienen, ni han trabajado en el desarrollo de una plataforma para impartir clases en línea, y menos para llevar a cabo acompañamiento a distancia para la elaboración del trabajo de titulación.

En el caso de la ByCENJ, el primer semestre que se trabajó a distancia, se llevó a cabo entre los meses de febrero a julio del 2020, que se vio interrumpido el 17 de marzo por la emergencia sanitaria. En ese semestre no se impartieron clases a distancia de manera organizada y se cancelaron las prácticas en escuelas primarias, la indicación ante la incertidumbre fue la de utilizar la plataforma *Google Classroom* para asignar actividades y brindar retroalimentación a los estudiantes. Hasta el segundo semestre de 2020 y el primero de 2021 se llevaron a cabo clases por videollamada una vez por semana empleando plataformas como *Google Meets* o *Zoom*. Para el caso de las prácticas, el trabajo se redujo a entrevistar a algún profesor o hacer actividades con algún familiar o estudiantes de primaria en su comunidad. En el segundo semestre del 2021 se trabajó de manera híbrida. Fue entonces que poco a poco se retomaron las prácticas en las escuelas de manera presencial.

En este contexto, es que los estudiantes de la generación 2019-2023 cursaron del segundo al quinto semestre, situación por la que se vieron afectados en su formación. Aunado a esto, el plan de la carrera solo contempla una materia enfocada a contenidos relacionados con el trabajo de titulación, que se imparte en quinto semestre, llamada "Herramientas básicas para la investigación". El resto del proceso se lleva a cabo con el acompañamiento de un asesor.

Para brindar un mayor acompañamiento, la institución organizó dos coloquios para la revisión de avances de investigación y por primera vez, se implementó un taller de metodología para la elaboración del trabajo de titulación que se impartió en cinco sesiones presenciales que se complementaron con cinco actividades a distancia, que tuvieron el objetivo de ilustrar a los estudiantes sobre las distintas etapas que encontrarían en su proceso. A éste se inscribieron 296 alumnos y lo aprobaron 223. Un primer indicador negativo que generó preocupación en los docentes de la institución que dio pie al seguimiento de los futuros egresados.

El plan de estudios de la licenciatura cuenta con tres modalidades de titulación, todas ellas implican la elaboración de un documento de investigación en el que se problematice una situación educativa, se revisen antecedentes, y se elija un método de investigación con instrumentos que permitan la sistematización de evidencias de la práctica de los docentes en formación. Las modalidades que los estudiantes pueden elegir son: tesis de investigación, portafolio de evidencias e informe de prácticas profesionales (en el que se lleva a cabo un ejercicio metodológico de investigación acción).

En comparación a otras instituciones de educación superior, las normales tienen la particularidad de trabajar conforme a las reglas que establece la SEP, en las que cada plantel coordina la elaboración de trabajos de titulación de sus programas, buscando que los egresados se titulen a las pocas semanas de convertirse en pasantes, pues:

La titulación no es una etapa ajena o al margen de lo que cada estudiante conoce o ha vivido durante su formación en la escuela normal, básicamente porque cada experiencia y evidencia de aprendizaje constituye un insumo y referente que el estudiante considerará al momento de elegir la modalidad con la cual pretenda titularse. (SEP, 2018, p. 4)

Esto implica que los estudiantes comiencen, en el mejor de los casos, a trabajar con un profesor-asesor asignado por la institución en sexto semestre y que para el cierre del octavo, estén en condición de presentar un examen y titularse en una de las tres modalidades que se les ofertan. Los lineamientos que establece la SEP para la elaboración de los trabajos de titulación señalan que deberán desarrollar una serie de competencias genéricas y profesionales que garanticen la obtención de los conocimientos necesarios para obtener el grado de licenciados, con el fin de que se refleje “la movilización estratégica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores”, como es el caso de las competencias genéricas, que se refieren a: el desarrollo de habilidades para solucionar problemas y tomar decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo. Aprender de manera autónoma y tener iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica. Aplicar habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos (SEP, 2018, p. 5).

El plan de estudios también contempla el desarrollo de competencias profesionales, como son: la aplicación del plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos. El diseño de planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio. El uso de la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos. La integración de recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación. La actuación de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. La capacidad de detectar los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

Sin embargo, elaborar un trabajo de investigación para titularse a nivel licenciatura tiene su dificultad, y en el contexto de la pandemia implicó un reto mayor. Navarrete y Alcántara (2023) identificaron que durante este periodo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la tasa de titulación universitaria se redujo drásticamente en la mayoría de los programas que se ofertan. Por su parte, Nava y Alemán (2023) observaron que los egresados de licenciatura experimentaron diferentes problemas para titularse, como: retrasos en procesos administrativos, falta de asesoría calificada, falta de acceso a bibliografía, problemas personales, familiares y económicos. En el mismo informe señalaron que los programas orientados a las ciencias de la salud y los que se ofrecen en las escuelas normales sostuvieron una tendencia en sus procesos de titulación, pues los interesados no pueden ejercer sin la obtención del grado.

Para autores como López, Pedraza y De León (2021); Medel, Delgado y González (2021), el trabajo de titulación durante la pandemia se complicó más que en el contexto habitual, pues los profesores también debieron aprender a asesorar a distancia y los estudiantes a llevar a cabo un trabajo de investigación con limitaciones para acceder al campo y a los recursos materiales y humanos que les ofrecen los planteles educativos, retos que redimensionaron los que de por sí implica el elaborar una investigación para obtener un grado universitario, la cual demanda una alta exigencia cognitiva, adquirir y escribir en lenguaje académico, llevar a cabo marcos teóricos complejos y argumentaciones estructuradas (Ochoa y Cueva, 2017). Para el caso de los estudiantes normalistas, el plan de estudios espera que ellos:

Demuestren su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experiencias adquiridas durante su formación (SEP, 2014, p.7).

Metodología utilizada

El paradigma elegido para llevar a cabo la indagación del tema que aborda este trabajo es cualitativo, pues se busca conocer sobre la experiencia que tienen los profesores en el acompañamiento de asesorados que han atendido en diferentes generaciones, esto les permite emitir una opinión acerca del efecto que la pandemia y la educación a distancia tuvieron en la elaboración de los trabajos de titulación de los estudiantes.

El trabajo se llevó a cabo en el primer semestre de 2023, en el que la ByCENJ reportó haber contado con 117 profesores, de los cuales, 60 fungían como asesores de trabajos de titulación, estos atendieron a 296 estudiantes que integraron la generación 2019-2023. Para conocer sus opiniones, se emplearon dos instrumentos aplicados con *Formularios de Google*. El primero indaga en su percepción sobre el impacto que tuvo la pandemia y la educación a distancia en las habilidades para investigar y el desarrollo de competencias genéricas y profesionales que el plan de estudio demanda a los egresados. En este formulario se registraron 23 participantes, de los que se validaron 20 que cumplían con el requisito de contar con tres o más años de experiencia asesorando, así como de haber tenido asesorados durante la pandemia. La aplicación se llevó a cabo entre los días 4 y 8 de mayo del 2023.

El segundo instrumento se constituye de la sistematización y análisis de cinco diferentes formularios de seguimiento que la institución envió a los asesores de los estudiantes a lo largo del proceso de elaboración del trabajo de titulación (de mayo de 2022 a abril de 2023). Con los formularios se buscó conocer sobre los problemas que ellos identificaron en los estudiantes que les fueron asignados. Estos permitieron intervenir a los miembros de la Coordinación de titulación del plantel para mediar con los alumnos y fomentar en ellos el trabajo constante con sus asesores. En los formularios se registraron 223 respuestas en cinco diferentes versiones que registraron las incidencias que los asesores tuvieron a lo largo del proceso.

La información se categorizó y ordenó para ser presentada en tablas y gráficos, con el fin de poderla interpretar. Las opiniones y puntos de vista de los asesores se organizan en los resultados obtenidos con los dos instrumentos empleados. En el primero, realizado a través de un cuestionario en el que se analizan dimensiones como: el perfil y validez de las opiniones de los asesores, las problemáticas que identificaron en el perfil de sus asesorados, las habilidades académicas que desarrollaron sus asesorados para elaborar el trabajo de titulación, la adquisición de competencias genéricas y profesionales que demanda el perfil de egreso.

El segundo instrumento lo integra la sistematización de los cinco formularios de seguimiento, en el que se analizan las principales incidencias reportadas por los asesores durante el proceso de elaboración de trabajo de titulación.

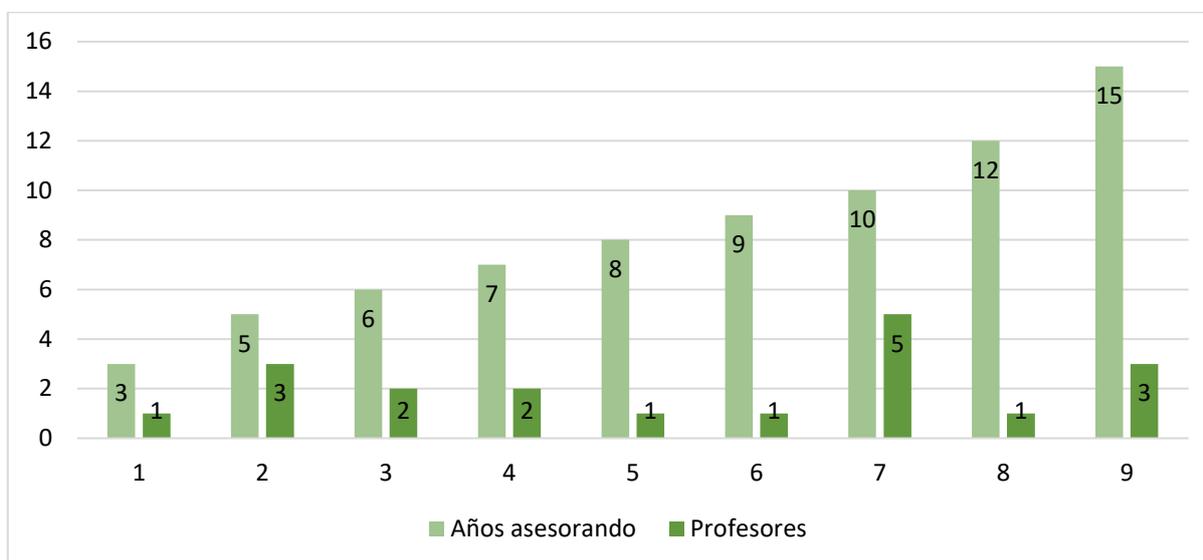
Resultados y discusión

Perfil de los asesores de trabajo de titulación

Para comenzar, se analiza el cuestionario aplicado a asesores que dirigieron trabajos de titulación con la generación 2019-2023. Lo primero que se hizo fue validar el perfil de los participantes en este estudio, una vez filtrada la información se recogieron 20 respuestas de docentes que contaban con al menos con tres años de experiencia.

Siendo 10 los que registran diez o más años dirigiendo trabajos de titulación, lo que los faculta a emitir opiniones válidas sobre el desarrollo de habilidades académicas y la adquisición de competencias entre sus asesorados.

Gráfico 1. Experiencia de los docentes en asesoría de titulación.



Fuente: elaboración propia.

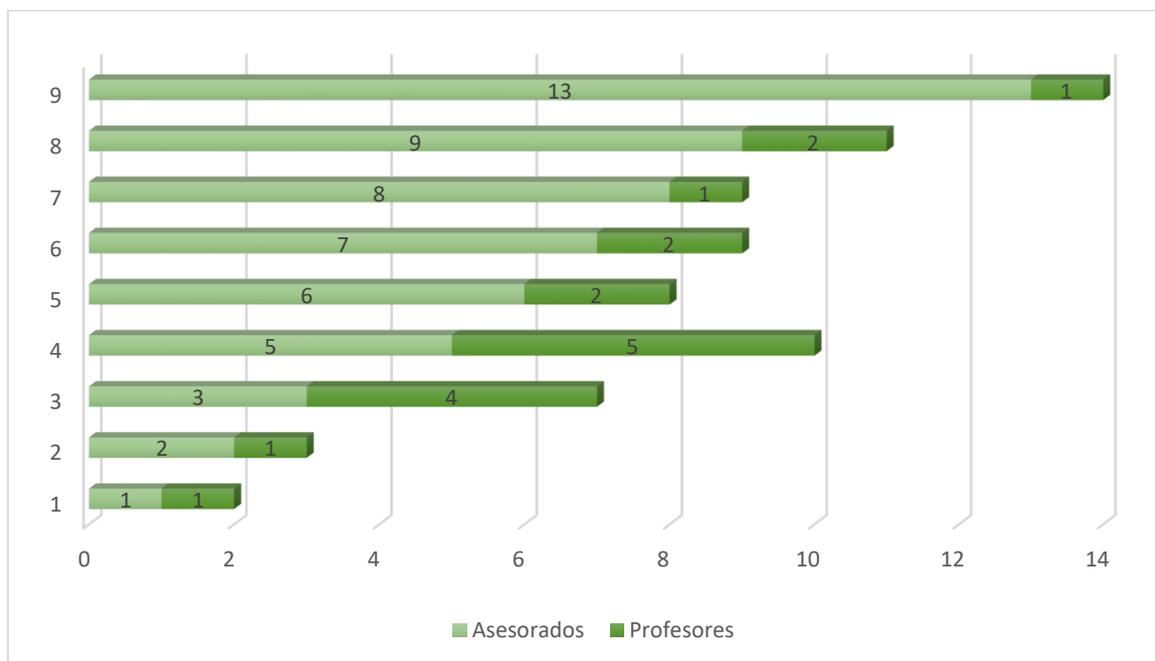
Un segundo elemento que permite indagar en el perfil de los docentes es conocer cuántos asesorados atendieron en esa generación. Se observa que la mayoría atendió a cinco o más, resaltando el caso de un docente que tuvo 13 estudiantes asignados. Los docentes de la ByCENJ diversifican sus horarios en actividades como la impartición de cátedra, gestión, investigación y asesoría de trabajos, por ello, unos tienen asignados más trabajo de asesoría que otros. Esta actividad equivale a una hora de su horario semanal por cada alumno que atienden.

El asesor de trabajo de titulación en las normales juega un rol importante, pues en comparación a otros estudiantes de educación superior, los normalistas pueden obtener una plaza como profesor de escuela pública una vez titulados, por lo que pueden incorporarse de inmediato a un empleo estable y con prestaciones superiores a las de otros mercados de trabajo. Para la Secretaría de Educación Pública (SEP), las normales son semillero de capital humano que ocupa las vacantes que se abren anualmente en las escuelas, por ello, el plan de estudios organiza el comienzo del trabajo de titulación y la asignación de asesor en el sexto semestre, con la intención de que se titule la mayor cantidad de egresados a semanas de concluir el octavo semestre, es por eso que ante la demanda de estudiantes, cada asesor en la ByCENJ suele supervisar varios trabajos de titulación simultáneamente.

En el gremio de la educación superior no es bien visto que las normales lleven a cabo este tipo de dinámicas, pues se asume que los tiempos para que los estudiantes realicen sus investigaciones son insuficientes y que un solo asesor no debe atender a una cantidad numerosa de trabajos de titulación. Sin embargo, a nivel institucional existe la demanda por obtener indicadores favorables de “eficiencia terminal” y se siguen llevando a cabo exámenes profesionales con trabajos de titulación que se consideran incompletos o perfectibles.

La eficiencia terminal en educación superior se suele evaluar en función de la relación entre alumnos que ingresan, egresan y los que se titulan. Las escuelas normales añaden un elemento: los que obtienen una plaza en el corto plazo, situación que urge a estudiantes, asesores y directivos a apearse a los tiempos que se les establecen.

Gráfico 2. Número de asesorados que atienden los profesores.



Fuente: elaboración propia.

Problemáticas identificadas en el perfil de los asesorados

Para abordar el objeto de estudio que se plantea en este trabajo, se preguntó a los profesores si consideraban que la pandemia y la educación a distancia afectaron el desarrollo de las competencias para la elaboración del trabajo de titulación de sus asesorados. De los 20 participantes, 16 respondieron de manera afirmativa, mientras que cuatro señalaron que no es así. Estos datos permitieron continuar con el estudio, pues la premisa que plantea encuentra sustento en las respuestas obtenidas. La SEP establece criterios para el perfil de egreso de los normalistas, en los que hace mención de las competencias y habilidades que deben demostrar al momento de titularse:

Deben mostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar innovar, utilizando de manera pertinente referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experimentales, adquiridas durante su formación (2014, p.7).

El trabajo de titulación es un reto que se presenta a los normalistas, ya que para realizarlo deben adentrarse en el campo de la investigación, disciplina que suele presentar pautas y valores nuevos para ellos. Carlino (2005) y López et al., (2021) mencionan que para llevar a cabo un trabajo de titulación que implique un ejercicio de investigación, se requiere de realizar lecturas especializadas, redactar ensayos y reportes, buscar bibliografía, implementar conocimientos metodológicos, hacer trabajo de campo y plasmar de manera sistemática todo ello con un estilo de escritura académica. Retos que en conjunto suelen sufrir los investigadores noveles y que se recrudecieron para los que se estudiaron durante la pandemia y vieron su formación afectada por el cierre de planteles, los problemas que trajo consigo la educación a distancia y la falta de espacios para llevar a cabo investigación de campo o prácticas profesionales.

Por lo anterior, no es de extrañar que los asesores consideren que sus estudiantes tuvieron dificultades para desarrollar habilidades para la elaboración del trabajo de titulación. El contexto así se presentó y la SEP instruyó a las normales continuar con las clases y el proceso formativo de los estudiantes matriculados durante la pandemia sin ofrecer estrategias remediales.

Tabla 1. Habilidades académicas para elaborar el documento de titulación.

Habilidades en las que observan problemas entre los estudiantes	Respuestas	Porcentaje
Argumentación	13	81.3%
Escritura	11	68.8%
Lectura	10	62.5%
Análisis	10	62.5%
Investigación	10	62.5%
Discriminación de la información	5	31.3%

Fuente: elaboración propia.

Esta categoría se abordó pues los estudiantes desarrollan competencias, pero también adquieren habilidades que les permiten sobrellevar las exigencias que les plantea la titulación en cada una de las tres modalidades que demandan las normales como instituciones de educación superior. Sobre éstas, consideran que la habilidad que menos desarrollaron sus asesorados fue la *argumentación*, fundamental para sustentar lo dicho a lo largo de un trabajo. En segundo lugar se encuentra la *escritura*, que es importante para el proceso de elaboración del trabajo, seguida por habilidades como la *lectura*, el *análisis*, el desarrollo de *habilidades de investigación* y la *habilidad para seleccionar y discriminar información*, fundamentales para comprender los antecedentes de un tema, enfoques teóricos que lo rodean y la selección de una metodología para abordarlo. En el cuestionario se abrió la posibilidad para que eligieran varias habilidades de manera simultánea.

Nava y Alemán (2023), señalan que en el contexto de la emergencia sanitaria por el Covid-19, diferentes aprendizajes se vieron afectados, por lo que, tanto el desarrollo de “habilidades cognitivas superiores”, entre las que están: la lectoescritura, el desarrollo del lenguaje académico y habilidades digitales para responder a las demandas profesionales en ambientes diversos y virtuales, “manejo de aplicaciones robustas y complejas en donde se ubica una cantidad inconmensurable de información académica y no académica” (2023, p.11). Esta situación dificulta de manera directa la elaboración de un trabajo final para la obtención del título profesional.

Ochoa considera que la escritura, además de ser parte fundamental de la investigación para comunicar ideas y conocimiento nuevo, es una herramienta que se forma con la práctica y la profundización en “los modos de decir y ver las cosas de una disciplina, en los énfasis que hace, en las estrategias que emplea para legitimar el conocimiento que produce, en las circunstancias sociales y comunicativas que condicionan los textos que produce” (2017, p. 180). Una habilidad cognitiva que requiere del acompañamiento de la comunidad académica y que va desarrollando consciencia en el investigador joven acerca de que su trabajo será evaluado por otros investigadores jóvenes y experimentados. Proceso que durante la pandemia se vio limitado.

Adquisición de competencias genéricas

Tanto el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, como los documentos que emite la SEP para que se lleve a cabo el proceso de titulación, indican que los egresados deberán demostrar a través de sus trabajos y en la sustentación de sus exámenes profesionales el desarrollo de una serie de competencias genéricas y profesionales que anteriormente han sido enunciadas. Al respecto, se preguntó por las competencias genéricas que los profesores consideran que han tenido dificultad en desarrollar sus asesorados. 12 de ellos señalaron que el desarrollo de habilidades lingüísticas sufrió mayor rezago. 10 señalaron que sus asesorados tuvieron dificultades para solucionar problemas y tomar decisiones. Situaciones preocupantes, pues el trabajo docente requiere de comprender los contextos en los que se trabaja, elegir los temas y las estrategias adecuadas al perfil y las necesidades de los alumnos que se atiende para mediar en procesos académicos y grupales.

La adquisición de competencias para llevar a cabo aprendizajes autónomos es otro aspecto en el que consideran que se vieron afectados durante la pandemia. Tanto Navarrete y Alcántara (2023), como Sánchez (2020); Velázquez y Leyva (2021), entre otros investigadores que han realizado estudios sobre educación a distancia, sugieren que esta, demanda un mayor compromiso por parte de los estudiantes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje en un ambiente no áulico, en el que el establecimiento de un ambiente de aprendizaje depende de su disciplina y autorregulación. También se identifica que los asesores señalan problemas en esta competencia, pues en coincidencia con los formularios de seguimiento, encuentran inconsistencia en el trabajo de asesoría, al que los estudiantes no acudieron de manera regular con productos terminados.

De manera paradójica, los asesores señalaron que algunos estudiantes no desarrollaron competencias para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S), aún y cuando se reincorporan a la educación presencial después de haber cursado poco más de tres semestres a distancia. Velázquez y Leyva (2021) mencionan que este hecho pone en entredicho la teoría de que los jóvenes son nativos digitales, pues muchos de ellos encontraron problemas para continuar estudiando al depender de medios tecnológicos y digitales.

En el aspecto de la investigación, Carlino menciona que hacer una tesis, a diferencia de cursar una carrera de grado o incluso aprobar los seminarios de postgrado, es una actividad en la que no se perciben metas intermedias, "que exige una gran autoorganización y que carece de parangón con cualquier otra tarea académica antes intentada, al menos para quienes la inician sin experiencia en investigación" (2005, p. 2). Ochoa (2011) señala que la elaboración de una tesis implica procesos de lectura y escritura de alto nivel de exigencia cognitiva. En relación con la lectura el individuo debe comprender textos densos, especializados y complejos que tienen información implícita pues no están escritos para novatos o inexpertos sino para pares académicos.

La realización de una tesis o trabajo de investigación requiere de concentración y condiciones para generar información, clasificarla, organizarla y escribir. En el contexto de la pandemia, la sociedad experimentó incertidumbre, problemas familiares, económicos y periodos de cuarentena, que mermaron lo educativo. En algunos casos, se ha identificado que ante estas situaciones, los estudiantes debieron conseguir empleos para apoyar al gasto familiar, pues la educación perdió centralidad y ellos se convirtieron en la población de menor riesgo ante el Covid-19 (López Ochoa, 2024).

Tabla 2. Competencias genéricas afectadas en el perfil de los estudiantes.

Competencias genéricas afectadas en el perfil de los estudiantes	Respuestas de los asesores	Porcentaje
Aplica sus habilidades lingüísticas	12	75%
Soluciona problemas y toma decisiones	10	62.5%
Aprende de manera autónoma	9	56.3%
Utiliza las TIC's	3	18.8%

Fuente: elaboración propia.

Adquisición de competencias profesionales

También se preguntó a los profesores asesores sobre las competencias profesionales referidas en el plan de estudios de la licenciatura. 13 de ellos, que equivalen al 81% consideraron que la capacidad para integrar recursos para la investigación es la que menos desarrollaron sus asesorados. Esto está directamente relacionado con la labor que los asesores supervisan, ya que es en la que más trabajan y la que menos se pudo desplegar durante los meses que se impartió educación a distancia, debido a las limitaciones que hubo para acudir a prácticas o llevar a cabo ejercicios en campo.

En segundo lugar, señalan que los estudiantes tuvieron problemas para detectar procesos de aprendizaje con sus alumnos en las escuelas de práctica, competencia que se conecta con las tres que mayores menciones recibieron; *la aplicación de plan y programas, el diseño de planeaciones y el uso de instrumentos de evaluación*. Que los alumnos presenten problemas para llevar a cabo estas actividades los limita en su desarrollo como docentes, pero también en la elaboración de sus trabajos de titulación, en los que se les pide que demuestren su capacidad para indagar en las problemáticas que se presentan en el aula, para que en consecuencia diseñen planes de intervención que les permitan mejorar tanto en su práctica como en el rendimiento de sus alumnos y no menos importante, en la producción de evidencias que los posibilite a sustentar su evolución cuando llevan a cabo jornadas de práctica en las escuelas. Al respecto, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2021) estima que los estudiantes en México presentan un rezago por la pandemia que equivale a dos años de estudio, lo que afectará su formación para el trabajo y eventualmente sus ingresos económicos.

Tabla 3. Competencias profesionales afectadas en el perfil de los estudiantes.

Competencias profesionales afectadas en el perfil de los estudiantes	Personas	Porcentaje
Integra recursos de la investigación	13	81.3%
Detecta los procesos de aprendizaje	10	62.5%
Aplica el plan y programas	8	50%
Diseña planeaciones	8	50%
Emplea la evaluación	6	37.5%
Actúa de manera ética	3	18.8%

Fuente: elaboración propia.

Para el caso de los estudiantes normalistas, implicó la pérdida de numerosas horas de práctica frente a grupo, lo que afecta el desarrollo de sus competencias docentes, como son: el diseño de planeaciones, la detección de procesos de aprendizaje, desarrollo de estrategias didácticas y manejo de grupo.

Una última competencia pendiente por indagar, es que tres asesores señalaron que identificaron problemas en el actuar ético de sus asesorados. Tema delicado, que se da en el contexto del surgimiento de la inteligencia artificial como herramienta informática para generar contenidos; sin embargo, para entender estos señalamientos se debe dialogar a profundidad con ellos, para conocer qué acciones de sus estudiantes los llevaron a dicha puntualización. Hasta el momento de la elaboración de este trabajo no se había llevado a cabo una capacitación institucional para la detección o manejo de casos que emplearan recursos de inteligencia artificial en trabajos de titulación.

El análisis del formulario sobre competencias y habilidades que respondieron los profesores asesores, permite observar que la mayoría de ellos identificó rezago y problemas entre sus asesorados. Situación que se fue construyendo durante el confinamiento y cierre de los planteles. En el caso de Jalisco, las escuelas se mantuvieron cerradas durante tres semestres y un cuarto se llevó a cabo de manera híbrida (acudiendo una semana y una semana a distancia). La adaptación a estas modalidades educativas generó confusión tanto para estudiantes como para docentes. Una consecuencia de la emergencia sanitaria está en la formación de los docentes en las escuelas normales. Que a nivel institucional no se haya trabajado en recuperar algunos de los cursos afectados llevó a que esta generación y probablemente, otras que le sigan experimenten problemas para desarrollar el perfil de egreso que la SEP espera. Sin embargo, eso no implica que los egresados no cuenten con condiciones para sobreponerse, pues una vez en servicio pueden llevar a cabo estrategias de auto-aprendizaje y continuar con estudios de posgrado y de formación continua. Para el caso de las normales, queda la asignatura pendiente de trabajar de manera autocrítica en el desarrollo de estrategias de evaluación y seguimiento a las asesorías para los documentos de titulación, así como en el establecimiento de plataformas tecnológicas que permitan a los docentes comprender y adscribirse a las tecnologías que fomentan el trabajo a distancia, especialmente el orientado a la posibilidad de llevar a cabo investigación creativa y asesoría a distancia.

Segundo instrumento. Análisis de los formularios de seguimiento

Tabla 4. Incidencias reportadas por los asesores durante el proceso.

Primer seguimiento	Segundo seguimiento	Tercer seguimiento	Cuarto seguimiento	Quinto seguimiento
9 mayo 2022	13 septiembre 2022	14 noviembre 2022	7 marzo 2023	27 abril 2023
53 respuestas	44 respuestas	42 respuestas	48 respuestas	36 respuestas
Asistencia a asesoría:	Asistencia a asesoría:	Asistencia a asesoría:	Asistencia a asesoría:	Asistencia a asesoría:
75.9% Sí	59.11% Sí	42.9% Sí	39.6% Sí	52.8% Sí
24.1 No	38.6 No	7.1% ninguno se ha presentado 50% algunos se han presentado	60.4% No	47.2% No

Fuente: elaboración propia.

En esta sección se muestran los resultados del segundo instrumento empleado para analizar los problemas que los asesores identificaron en la elaboración de los trabajos de titulación. Entre mayo del 2022 y abril del 2023 se llevaron a cabo cinco formularios de seguimiento al trabajo de los futuros egresados con el fin de identificar rezagos o problemas en el proceso. Se recabaron 263 respuestas en las que primordialmente se preguntó si cada uno de los estudiantes acudía a asesoría. Solo en el formulario de noviembre del 2022 se incluyó la variable de “algunos asesorados se han presentado”.

Una segunda petición que se hacía a los asesores es que emitieran comentarios para informar sobre situaciones particulares de sus asesorados, para que, en que en caso de ser necesario, la Coordinación de titulación pudiera intervenir y mediar por ellos. A lo largo del proceso, se registraron casos de inconsistencias en que los asesores mencionaron que apenas llegaron a conocer en persona a sus asesorados, otros no coincidían en horarios escolares y en algunos casos, no se lograba la afinidad entre el tema elegido por el estudiante y el perfil del asesor.

Esto último representa una situación recurrente en la institución, ya que hay asesores especializados en áreas de conocimiento como las matemáticas, la lengua materna o la historia, por citar algunos ejemplos. Sin embargo, es común que los estudiantes elijan un área que el asesor no domina, lo que genera desencuentros y distanciamientos. En algunos casos, los asesores terminan siendo orientadores metodológicos, que guían a los estudiantes en la elaboración de los apartados de sus trabajos de titulación, sin embargo, esta situación complica que puedan profundizar en aspectos teóricos y metodológicos, pues no dominan dichos enfoques o paradigmas.

El perfil del asesor es fundamental para llevar a buen puerto los trabajos de titulación. Durante años en el plantel se trabajó con la idea de que lo mejor era contar con profesores de formación normalista que conocieran a profundidad la cultura de esa modalidad educativa y que hubiesen trabajado con diferentes campos formativos. Más recientemente al plantel se han incorporado docentes con perfil universitario, especializados en áreas de conocimiento específicas, hasta ahora los problemas que ambos perfiles experimentan suelen ser los mismos, por lo que ninguno de los dos casos permite identificar cuál representa una mejor opción.

Ochoa (2011); López et al., (2021) y Medel et al., (2021) coinciden en que el perfil, prácticas y *habitus* del asesor influyen fuertemente en la manera en que se elaboran los trabajos de titulación. Bourdieu explica el concepto de *habitus* como: “los diferentes sistemas de disposiciones que el sujeto adquiere a través de la interiorización de algún tipo determinado de condiciones sociales” (2004, p.14). Se puede decir que la asesoría que los docentes ofrecen depende de su área de formación, su conocimiento sobre el tema, las metodologías o enfoques a los que son afines y su experiencia en investigación. Para el caso de las escuelas normales que son planteles donde los procesos académicos implican una guía velada de docentes y directivos, el asesor se convierte en un elemento clave ante la poca formación en investigación y metodología que se incluye en los planes de estudio, por lo tanto, se espera que el asesor se convierta en una figura “que acompaña, guía, orienta y apoya en la conformación del documento, y quien provoca el deseo por investigar, además es mediador en el desarrollo de habilidades investigativas y orientador en cuestiones emocionales” (Medel et al., 2021, p.4).

En el seguimiento que se hizo a las opiniones de los asesores, se registraron diferentes incidencias y críticas al desempeño de los asesorados. Las primeras recurrencias que se identifican son que los estudiantes fueron irregulares en sus reuniones de asesoría, no presentaban avances en su proceso y en algunos casos, se perdía la comunicación. 2) El factor tiempo siempre estuvo latente, pues los asesores percibieron que algunos de sus estudiantes no terminarían con el trabajo para junio del 2023, que era el mes proyectado por la institución para cerrar.

Un tercer rubro que resalta es que los estudiantes reportaron tener problemas familiares que les impedían enfocarse, situaciones que en el contexto de la pandemia fueron recurrentes y que mermaron su desempeño. Por otro lado, la falta de afinidad de asesores y alumnos generó varias solicitudes de cambio de asesor, lo que ralentizó los procesos y en algunos casos implicó cambios de tema o de ejecución en el trabajo de titulación. Incluso hubo

casos en que reportaron que los asesorados decían tener avances, sin embargo no acudían a dialogar con el asesor, lo que generó desencuentros y especulaciones sobre la veracidad de los trabajos que se estaban realizando.

Tabla 5. Comentarios que sobresalen de las asesorías.

Primer seguimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. No se presentan 2. Por las indicaciones del calendario no vienen 3. No los atienden porque deben atender a estudiantes de otras generaciones 4. Problemas familiares 5. Sólo se contactaron por teléfono o correo
Segundo seguimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Piden avances para la asesoría pero no lo hacen y no agendan nuevamente. 2. Alumnos no acreditaron el semestre anterior 3. Asignaron actividad pero no la realizan
Tercer seguimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. No presentan avances 2. No asisten 3. No organizan su tiempo 4. Desinterés 5. Por trabajo 6. Problemas familiares 7. Cambio de tema 8. Reasignación tardía
Cuarto seguimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. No han asistido de manera regular 2. Asisten pero no hay avances 3. Se perdió la comunicación 4. No tienen tiempo de acudir a asesoría 5. El asesor no cree que se titule a tiempo 6. Problemas personales 7. Reasignación tardía 8. Avanzan pero el asesor no ha sido parte del proceso
Quinto seguimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. No se han presentado 2. No avanzan 3. No tienen tiempo 4. Problemas familiares 5. Reconsideró el tema y volvió a comenzar 6. Reasignación tardía 7. Trabajan sin el asesor

Fuente: elaboración propia.

López et al. (2021), consideran que investigar implica retos que demandan diferentes compromisos por parte de los estudiantes. Sin embargo, se presenta generalmente como un camino nuevo en diversos aspectos, por lo que, la figura del asesor toma una relevancia significativa en la conclusión de los trabajos e incluso, en la posterior búsqueda de estudios de posgrado. También señalan que no en todos los procesos de asesoría se logra establecer química entre ambas partes, por lo que una relación “sinuosa o problemática”, puede perjudicar los avances de los asesorados, algo que en estudios de posgrado es una de las principales causas de abandono.

Ochoa y Cueva (2017) señalan que durante la elaboración del trabajo para la obtención de grado, se presentan diferentes problemas de índole personal, académica, de escritura y con la figura del asesor. Estas problemáticas en ocasiones derivan en lo que denomina como “bloqueos” que están relacionados con la falta de experiencia de los asesorados en escritura académica, análisis teórico y formación en metodología e investigación. Nava y Alemán (2023), identifican que algunas de las principales causas que llevan a los asesorados a no titularse son: la falta de asesoría calificada, falta de bibliografía, problemas personales y económicos, así como para adaptarse y desarrollar el lenguaje académico. En el caso de la ByCENJ, aun y cuando existen perfiles calificados y profesores con experiencia en la asesoría de trabajos de titulación, se debe señalar que atender a varios asesorados simultáneamente, así como a las ocupaciones relacionadas con la docencia y la gestión de las áreas institucionales, merma el seguimiento que llevan a cabo de los trabajos de sus asesorados, más si estos eligen abordar temas ajenos a su perfil académico.

El no terminar con el trabajo de titulación repercute de manera negativa, no solo para los egresados, sino también para la institución, ya que esto pone en entredicho la manera en que está trabajando y su pertinencia académica. Para el egresado que no se titula, implica: “perder múltiples oportunidades sociales y laborales que le posibilitan acceder a mejores niveles de vida” (2011, p. 181). A la institución le impacta de manera negativa en sus indicadores y en su legitimidad ante la comunidad educativa.

Al dar seguimiento a las problemáticas que los asesores señalaron sobre los alumnos de la generación 2019-2023, se identificó que entre los obstáculos que sus asesorados encontraron, estuvo el que durante el último año de la carrera varios se involucraron en diferentes actividades simultáneas que demandaron del tiempo que pudieron dedicar a la elaboración del trabajo de titulación, como por ejemplo: los trámites y aplicación del concurso para la obtención de una plaza en el sector público, proceso que requiere al menos un semestre de gestión. Por otro lado, los asesorados llevaron a cabo jornadas exhaustivas de práctica en escuelas primarias durante cuatro días a la semana en el mismo periodo. Algunos de ellos se incorporaron al mercado de trabajo con mayor intensidad durante la pandemia, ante el cierre de fuentes de empleo para otros adultos que se consideraron población de riesgo. Para los jóvenes menores a 30 años las oportunidades de trabajo se ampliaron y la necesidad por apoyar en los gastos familiares se incrementaron, como se documenta en el trabajo de López Ochoa (2024).

En este contexto, lo escolar perdió centralidad. La flexibilización de la educación a distancia hizo posible que los jóvenes no tuvieran que dedicarse completamente a sus cursos y pudieran asistir a clases a distancia con cámaras y micrófonos apagados, participando de manera opcional y entregando tareas en horarios ampliados. Consecuencia de ello es que no adquirieron los aprendizajes esperados de algunas de las materias que cursaron, pues tampoco los docentes fueron capacitados para llevar a cabo cursos a distancia, ni tampoco para enseñar a investigar en confinamiento.

Que el entorno se presentara así para esta generación terminó por complicar los aprendizajes esperados, generó un número sin precedentes de quejas por parte de los profesores asesores y preocupación a los directivos de la institución. Al final del proceso, los asesorados de manera individual y colectiva solicitaron la comprensión de las autoridades del plantel para que en la medida de lo posible se les permitiera presentar sus trabajos, conscientes que contaban carencias. La mayoría de ellos lo hizo y solo 24 de 296 no obtuvieron una evaluación aprobatoria. Situación que de haberse tratado con mayor rigor hubiese incrementado el número de egresados sin titular y afectado los indicadores de eficiencia terminal de la institución.

Conclusiones

La pandemia por Covid-19 y la educación a distancia que se implementó durante el periodo de emergencia sanitaria afectaron al sistema educativo de diferentes formas. En este trabajo se han revisado solo algunas de ellas, como son las problemáticas que los asesores de documentos de titulación tuvieron para sortear con estudiantes que cursaron más de tres semestres a distancia en una escuela normal. En ellos identificaron que algunas de las

habilidades y competencias que integran el perfil de egreso de la licenciatura no se desarrollaron de la mejor manera. Sin embargo, también se identifica que el modelo de asignación de asesor es perfectible y merece ser revisado, pues la mayoría de los trabajos requieren de perfiles más o menos especializados para que se una mayor profundización tanto teórica como metodológica. De igual manera, un asesor por más preparado que esté académicamente se ve abrumado cuando se le asignan varios estudiantes y funciones tanto frente a grupo como de gestión de manera simultánea.

Las escuelas normales son de las pocas instituciones de educación superior en México que se han cerrado a implementar modalidades de titulación que no estén relacionadas con la investigación. Aunque de manera paradójica, es una asignatura que se trabaja poco en sus planes de estudio y depende primordialmente de la disposición de los docentes a integrar contenidos metodológicos en sus cursos o de la orientación de los asesores en los trabajos de titulación.

En este artículo se identifica que el trabajo de titulación es una de las instancias de la formación de los docentes en la que es necesario llevar a cabo trabajos remediales, pues se presenta como una de las etapas en las que se identifican huecos en la formación de los asesorados. Sin embargo, en comparación a otras instituciones, el trabajo de titulación que demandan las escuelas normales cuenta con una temporalidad limitada (alrededor de 14 meses), tiempo en el que los interesados deben llevar a cabo trabajos que en la mayoría de los casos nunca antes han realizado, como son: planteamientos de problemas, estados de la cuestión, marcos teóricos, diseños metodológicos y análisis sistemáticos de datos. El acompañamiento a los estudiantes demanda un mayor enfoque de los planes de estudio en materias orientadas a la investigación en los últimos semestres de sus carreras, que les permitan complementar la labor que llevan a cabo sus asesores. Es menester de las autoridades institucionales encontrar rutas que permitan trabajar estas situaciones para mejorar la calidad de la educación que se ofrecerá a las generaciones venideras.

Por otro lado, la educación a distancia se presenta como un fenómeno que tanto docentes como alumnos afrontaron en diferentes condiciones, algunas de ellas más favorables que otras. Sin embargo, a nivel institucional, la SEP no desarrolló un plan de capacitación o acompañamiento integral a docentes ni alumnos para que se lograra un mejor aprovechamiento de la educación a distancia, más bien, se trabajó de manera intuitiva, en la que cada plantel estableció una agenda y forma de trabajo acorde a sus posibilidades, en la que docentes y alumnos reportaron tener problemas para adquirir equipos tecnológicos adecuados y padecieron dificultades con los servicios digitales.

Resulta fundamental atender esta problemática pues la educación que ofrecen las escuelas normales forma al mayor porcentaje de docentes que laboran en las instituciones educativas de educación básica en el país, por lo que tiene la encomienda de certificar a docentes aptos para el trabajo con grupos que integran niños y adolescentes, poblaciones que requieren atención de calidad y un manejo profesional del personal que se les asigna. Por lo tanto, las escuelas normales deben velar por el desarrollo de egresados que cuenten con las habilidades y competencias necesarias para el trabajo docente y no priorizar los indicadores de eficiencia terminal.

Por último, se encuentran argumentos en común con algunos profesores que participaron en este estudio, quienes no están de acuerdo en seguir tomando a la pandemia y a la educación a distancia como chivos expiatorios de los males que aquejan al sistema educativo. Sin embargo, lo que aquí se plantea es que existen explicaciones posibles a las problemáticas que los asesores han expresado, las cuales se han analizado con la intención de generar conocimiento que nos permita comprenderlas y superarlas en el corto plazo.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2004). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41–62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1431183>
- CEPAL. (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: Efectos económicos y sociales*. Santiago, Chile.
- IMCO. (2021). *Educación en pandemia: Los riesgos de las clases a distancia*. México.
- INEGI. (2021). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020: Nota técnica*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf
- López, E., Pedraza, A., & De León, D. (2021). Investigación y resiliencia en tiempos de pandemia. *Reencuentro: Análisis de problemas universitarios*, (78), 53–72. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1021>
- López Ochoa, C. (2024). Permanencia y flexibilidad educativa: Experiencia de normalistas que estudiaron y trabajaron durante la pandemia en Jalisco, México. *Razón Crítica*, 17, 1–21. <https://doi.org/10.21789/25007807.2017>
- Medel, C., Delgado, A., & González, V. (2021, 4 de junio). El trabajo de titulación durante la pandemia: El caso de Guanajuato [Ponencia]. IV Congreso Nacional Sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5535-3179-Ponencia-doc-.pdf>
- Nava Gómez, G. N., & Alemán Martínez, R. M. (2023). Estudio sobre la política lingüística, índice de titulación y pérdida del aprendizaje durante la pandemia de COVID-19 en la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Educación*, 47(2), 1–28. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53908>
- Navarrete, Z., & Alcántara, A. (2023). Impacto de la pandemia de COVID-19 en las tasas de titulación universitaria. *Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR*, (15), 1–23. <https://doi.org/10.25087/resur15a16>
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: Exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Entornos*, (24), 171–183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>
- Ochoa, L., & Cueva, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: Angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45(1), 61–87. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n1/0120-3479-leng-45-01-00061.pdf>
- Patarroyo, L. E., Soto, M., & Valdés, M. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1394. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-017)
- Martínez, G. (2020). Las escuelas normales y la educación a distancia como alternativa. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/las-escuelas-normales-y-la-educacion-a-distancia-como-alternativa/>

Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Jaimes, C., & Rendón, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 21, 1–23. https://www.revista.unam.mx/2020v21n3/retos_educativos_durante_la_pandemia_de_covid_19_una_encuesta_a_profesores_de_la_unam/

SEP. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESuM).

SEP. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESuM).

SEP. (2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2020–2021*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

Velázquez, H., & Leyva, M. del R. (2021). Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales. *Eduscientia, Divulgación de la Ciencia Educativa*, 4(7), 19–35. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/88/64>

Fecha de recepción: 28-8-2024

Fecha de aceptación: 18-10-2024

Reseñas

La Evaluación Universitaria: Una Reseña Informativa

Nosiglia, María Catalina (2013). La Evaluación Universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional. Eudeba.

Por Romina KABOBEL¹

La obra se divide en cuatro partes que abordan el tema de la evaluación universitaria desde diferentes aspectos.

En la primera parte del libro, tal como la autora Nosiglia lo comenta, se reflexiona sobre el tema desde una perspectiva política y pedagógica. En el primer capítulo, se habla acerca de buscar alternativas para la evaluación en la universidad, destacando que sería importante habilitar nuevas formas de realizarlas para salir del modelo de autoevaluación que promueve la CONEAU, ya que el autor, Hebe Roig, se pregunta cómo se construyen los criterios para evaluar. Luego, Fernández Lamarra explora los procesos de acreditación de Argentina y América Latina a través de sus desafíos en los campos académico, político y social, resaltando que es importante el ingreso de América Latina a la nueva Sociedad del Conocimiento y de la Ciencia y la Tecnología, para poder desarrollarse y alcanzar altos estándares académicos como los de las universidades europeas y norteamericanas, pero a través de su propia idiosincrasia.

La segunda parte de la obra aborda la evaluación en el mundo. Rodríguez Espinar trabaja con la práctica en España, a través de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU Catalunya), concluyendo que la evaluación tendrá un impacto positivo en la institución si sus integrantes toman parte activa en el proceso en cada una de las actividades que conforman el sistema, dado que es necesario pasar por la experiencia para luego definir el proceso de evaluación, porque de lo contrario se corre el riesgo de que la evaluación tenga un impacto ineficaz. En el capítulo siguiente, Dias Sobrinho cuenta la experiencia en la construcción del sistema de evaluación en Brasil, considerando que la evaluación no debe reducirse únicamente a controlar y manifestando que las personas tienen derecho a una educación de calidad, cuyas políticas y mecanismos que la aseguren sean puestos en acción por el Estado. Finalizando, Stubrin fomenta que se formule una agenda en Latinoamérica a los efectos de analizar la ampliación de la validez jurídica de los títulos que las universidades expiden y que se tratan de profesiones reguladas por el Estado.

En la tercera parte del libro, se hace foco en la evaluación y acreditación universitaria en Argentina. Trebino habla acerca de las consecuencias de la aplicación de los modelos en el país, el proceso de acreditación significó un giro respecto de la gestión de la calidad. Destaca la importancia de que los estándares no estén alienados a la realidad en que se los va a aplicar y que respeten la diversidad para que el sistema pueda responder a las distintas demandas. Por otra parte, Fernández comenta las características del Programa de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), así como sus alcances y resultados. Luego, Veiravé habla del modelo argentino: la

¹ Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / rkabobel@unlam.edu.ar

autoevaluación institucional y su subordinación a la evaluación externa de CONEAU, la importancia que los Consejos de Decanos tienen en el establecimiento de estándares y criterios, y la acreditación de carreras con la evaluación de pares. Para cerrar, Lerch reflexiona acerca del proceso de acreditación de las carreras de ingeniería y las diferencias entre lo propuesto por el Consejo Federal de Decanos y Decanos de Ingeniería (CONFEDI), los estándares establecidos para acreditar, y las diversas interpretaciones que las mismas generaron; así como sobre los planes de mejoramiento del Programa de Mejora de la Enseñanza de la Ingeniería (PROMEI) de la SPU, que destaca que se cumplieron con éxito.

En la cuarta y última parte del ejemplar, se repasan los procesos de autoevaluación y acreditación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Primero, Nosiglia realiza aportes para la mejora de la política de evaluación y acreditación universitaria, destacando lo establecido en el "Documento Básico de la Evaluación de la Calidad Universitaria" elaborado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Asimismo, propone una revisión del sistema considerando que debería construirse colectivamente entre todos los actores. Terminando, adhiere a los principios establecidos en las declaraciones finales de la "Conferencia Regional de Educación Superior del año 2008" y de la "Conferencia Mundial de Educación Superior del año 2009". A continuación, Rodríguez nos cuenta la experiencia de cómo la Facultad de Agronomía (FAUBA) terminó coordinando el proceso de revisión de estándares de acreditación, trabajando con las unidades académicas nucleadas en la Asociación Universitaria de Educación Agropecuaria Superior (AUDEAS). Avanzando con el tema, la Facultad de Ciencias Veterinarias luego de atravesar los procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa que, según Miguez, constituyen una herramienta que integra las actividades de la institución, cumplió con la acreditación de la carrera a nivel regional a través del Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias del MERCOSUR (ARCU-SUR), esto resultó en un instrumento de gestión al continuar con las tareas iniciadas al interior de la universidad. Otra experiencia fue la de las carreras de Farmacia y Bioquímica que, según señalan Negri y Miglioni, pudieron detectar fortalezas y debilidades para determinar cuáles eran las acciones necesarias a los efectos de mejorar la formación que impartían. Asimismo, sugieren un proceso de autoevaluación continuado en el tiempo, para revisar las acciones asiduamente. Por su parte, Rosito e Insaurralde comentan que en la Facultad de Ingeniería se considera que la acreditación es una forma de rendirle cuentas a la sociedad acerca del destino de los fondos y mostrarle los resultados que obtienen en la formación de los profesionales. Adicionalmente, Guglielmotti destaca que, en la Facultad de Odontología, el proceso de acreditación resultó en la generación de mejor y más información, contemplando nuevas sistematizaciones y formalizaciones, así como la puesta en valor de las funciones de investigación y extensión. Finalizando, Grinsztajn e Insaurrande nos exponen los resultados de los debates sobre procesos de autoevaluación que se realizaron en el marco de los foros del seminario de "Buenas Prácticas de Evaluación" y "Acreditación en la Universidad".

En este libro se destaca el énfasis en la evaluación como herramienta para el mejoramiento continuo, la obra va más allá de la evaluación como mero instrumento de medición, destacando su potencial para impulsar la mejora continua de la calidad educativa en las universidades. También se distingue al abordaje integral del tema, ya que se examinan diversos aspectos de la evaluación universitaria, desde la evaluación del aprendizaje hasta la evaluación institucional, pasando por la evaluación de docentes y programas. Como así también resulta necesario destacar la diversidad de perspectivas, ya que el ejemplar presenta una amplia gama de enfoques teóricos y metodológicos, lo que permite a los lectores obtener una visión completa del panorama actual de la evaluación universitaria. Por último, se destaca que se hayan incorporado experiencias prácticas, casos de estudio y ejemplos concretos de buenas prácticas en evaluación universitaria, proporcionando valiosas ideas para su implementación en diferentes contextos.

De esta manera se concluye que "La Evaluación Universitaria" de María Catalina Nosiglia es una obra de consulta obligada para cualquier persona interesada en comprender y mejorar la calidad de la educación superior. Brinda herramientas y conocimientos para diseñar e implementar procesos de evaluación efectivos que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa en sus instituciones, de utilidad para directivos de instituciones universitarias; proporciona un marco teórico sólido y metodologías rigurosas para investigadores trabajando sobre evaluación

universitaria; ofrece a estudiantes una comprensión profunda de la importancia de la evaluación en su proceso de aprendizaje y cómo pueden aprovecharla para optimizar su desempeño académico; y ofrece insumos para la elaboración de políticas públicas orientadas al fortalecimiento de la evaluación como herramienta para el desarrollo de la educación superior. Su enfoque integral, la diversidad de perspectivas y la riqueza de experiencias prácticas lo convierten en un recurso invaluable para todos estos actores.

Malet, Ana María (2023). Las prácticas profesionales supervisadas (PPS). Pasaje entre la formación universitaria y la inserción laboral en ingeniería. Ediuns.

Por Claudia FINKELSTEIN¹

En esta obra, Ana María Malet da cuenta de una investigación realizada en el marco del Doctorado en Educación, radicada en la Universidad Nacional del Sur, en dos Departamentos.

Se centra en la problemática de la implementación de las denominadas Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), cuyo abordaje no es habitual y menos aún en el campo de la Ingeniería.

Las demandas que se le adjudican a los sistemas universitarios destinados a la formación de profesionales han resultado en la necesidad de acrecentar o implementar espacios curriculares destinados especialmente a la formación en prácticas pre profesionales de los futuros graduados. Estos espacios, denominados también Prácticas Profesionales Supervisadas, han adoptado modalidades diversas en las diferentes instituciones formadoras. En términos generales se trata de prácticas realizadas por los estudiantes en ámbitos específicos de su especialidad disciplinaria o profesional que le permiten la aplicación integrada de los conocimientos adquiridos a través de la formación académica, siendo a su vez un espacio de aprendizaje que posibilita su proyección social.

Si bien es necesario reconocer que la formación en las futuras prácticas profesionales que desarrollará el futuro graduado históricamente comienza antes que esas acciones se incorporen a estos espacios, es indudable el impacto que este tipo de prácticas han producido en términos de la formación profesional.

El campo de la práctica profesional, como todo campo de prácticas, se conforma como una construcción histórico-social resultante de tradiciones, de modelos organizacionales instituidos, de políticas y legislaciones, de teorías y encuadres que han impactado y quedado inscriptos en ese reservorio que la práctica social y profesional significa.

En esta línea la autora plantea como propósito “compartir los hallazgos obtenidos a partir de una investigación en la que se indagó acerca de las tensiones /problemáticas/acuerdos y desacuerdos que acontecieron en la implementación de las PPS tanto a nivel institucional, en docentes y estudiantes, como en el mundo laboral en relación con las condiciones sociohistóricas, político- educativas, pedagógicas, que configuran su contexto de desarrollo, incrementándose el conocimiento disponible en torno a este proceso, a la vez de favorecer al campo de desarrollo de la Didáctica Universitaria”.

Su interés se focaliza en el desarrollo e implementación de las PPS en el campo de la Ingeniería, abordando a la institución universitaria como formadora de este tipo de práctica desde una mirada compleja que abarca los procesos sociales, institucionales y los llevados a cabo para consolidar el campo profesional específico.

El libro abarca la introducción, realizada por Elisa Lucarelli y diez capítulos.

¹ Universidad de Buenos Aires, Argentina / claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

En la introducción, Lucarelli realiza la capacidad de la autora para convertir una tesis doctoral en un libro que, sin perder su rigurosidad, permite ir adentrándose en una problemática compleja, en un entramado que articula conceptualizaciones teóricas con los testimonios de los sujetos involucrados.

En el primer capítulo, la autora aborda la temática de la institución universitaria, como institución formadora destinada a la formación profesional. Realiza un profundo análisis del concepto profesión y las distintas perspectivas que lo atraviesan, para centrarse en la profesión académica que, en palabras de la autora, “está condicionada por el campo universitario que, como espacio social estructurado y estructurante está compuesto por instituciones, agentes y prácticas que poseen formas ciertamente establecidas de reproducción de sentido”. Para ampliar la comprensión de esta temática se desarrolla el abordaje de la ingeniería como profesión, incluyendo su historia local y la vinculación entre la formación académica y la profesional en este campo particular.

En el capítulo que le sigue, se presenta una contextualización de los casos analizados en el marco de la Universidad Nacional del Sur, poniendo especial interés en los Departamentos de Ingeniería Química y de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras. Asimismo, se incluyen los contextos laborales y los institutos de investigación de la mencionada Universidad.

El tercer capítulo desarrolla la estructura y dinámicas organizacionales que sustentan las PPS. Se analiza la normativa vigente establecida a través de la Ley de Educación Superior del año 1995, Resoluciones del Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en tanto organismo que acredita las carreras universitarias.

Importa destacar el papel que cumplen las pasantías en la formación en este tipo de prácticas, que es objeto de particular tratamiento por parte de la autora.

El capítulo finaliza con el aporte de los protagonistas de las PPS en cuanto a la gestión, organización y selección de los practicantes en el marco de la UNS, así como las dificultades encontradas. En este sentido, se recuperan los testimonios de diversos actores involucrados: Secretario de Relaciones Institucionales, Secretaria Académica, coordinador de prácticas, tutor instructor, entre otros.

La estructura didáctico - pedagógica de las PPS es objeto del cuarto y quinto capítulos de esta obra. El cuarto se centra en la arquitectura curricular, en los planes de estudio y en la formación en competencias, que aparece como una tendencia particular en el campo de la ingeniería.

El quinto aborda en profundidad el funcionamiento de la relación teoría – práctica, en tanto esta relación permite dejar al descubierto las concepciones de la enseñanza que operan en la formación de las prácticas profesionales. Desde un enfoque didáctico la autora analiza la función de la teoría y la práctica en el desarrollo de las PPS, incorporando la palabra de los diversos actores institucionales y advirtiendo la tensión entre lo académico y las prácticas para la formación en la profesión y para el trabajo. La mirada didáctica se enfatiza en uno de los apartados de este capítulo que responde a la convocante pregunta de cómo se enseña y cómo se aprende una práctica profesional.

La perspectiva de los instructores, tutores y practicantes se pone de manifiesto en el capítulo sexto. Se analiza su función en términos formativos haciendo foco en el tipo de vínculo intersubjetivo que se establece entre formadores y formados y la modalidad que adquieren las intervenciones desarrolladas por los primeros en relación con las representaciones acerca de la formación. Otro eje de este capítulo lo constituye el denominado “plan de trabajo” a realizar por los estudiantes y supervisado por los agentes formadores y el informe final de la actividad realizada.

El capítulo siguiente recupera a los practicantes/estudiantes de las PPS que se caracterizan, en palabras de Malet por "... estudiante que tiene cualidades en acto y que, a su vez, carga con expectativas del mundo laboral". En el análisis de este tránsito se describe de manera original el "oficio de practicante", sus expectativas, dificultades y demandas.

El octavo capítulo aparece como sustancial para esta obra, en tanto se sintetizan los aportes sustantivos en términos didáctico- pedagógicos referidos a las prácticas para la formación profesional. Se describen las estructuras y factores que inciden en las dinámicas organizacional y didáctico pedagógicas, así como sus interrelaciones. Se identifican tensiones/problemáticas/acuerdos y desacuerdos presentes en la puesta en práctica de las PPS.

Es de destacar la inclusión en el capítulo noveno de la historia natural de la investigación en donde la autora da cuenta de las etapas que ha atravesado en la realización de este texto, proporcionando al lector una imagen de las vicisitudes que atraviesa un tesista para culminar su producción.

El capítulo final, con el sugerente título de Final abierto, plantea interesantes interrogantes que se desprenden del proceso investigativo tales como: ¿El trayecto formativo de los practicantes contribuye a la libertad y a la autonomía que se pretende en la instancia final de la carrera? ¿La construcción del criterio ingenieril requerido en el desarrollo de las PPS es propiciada durante todo el trayecto formativo? ¿En las distintas instancias del trayecto formativo de los futuros profesionales, hay espacios y tiempos para la reflexión vinculada a las actividades, actitudes y responsabilidad profesional requeridas en las PPS? Estas son sólo algunas de las preguntas mencionadas provocativamente por Ana María Malet. Finaliza el capítulo con una serie de ideas potentes construidas como notas características de las PPS.

Este libro realiza un importante aporte a la comprensión de la formación en las prácticas profesionales de los estudiantes que, indudablemente, se presenta como un desafío para la gestión política y académica de las universidades, a la vez se constituye en una obra de interés para todo aquel que quiera transitar por el campo de la didáctica y pedagogía universitarias.