

Año: 10, Número: 17 (agosto, 2018 - octubre 2018)

PUBLICACIÓN BIANUAL

RAES Revista Argentina de Educación Superior

DIRECCIÓN

Norberto FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTOR ADJUNTO

Martín AIELLO

SECRETARIA EDITORIAL

Marisa ÁLVAREZ

ASISTENTE EDITORIAL

Paula FARINATI

revistaraes.net
raes@untref.edu.ar

VIAMONTE 525, 3ER PISO,
PABELLÓN DE LAS NACIONES.
(C1053ABK) CIUDAD AUTÓNOMA
DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA / (54-11) 4314-0022

 **REDAPES**
RED ARGENTINA DE POSGRADOS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

UNTREF | UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

ISSN 1852-8171

Dirección

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

Director adjunto/ Martín AIELLO (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Secretaría de redacción

Marisa ÁLVAREZ (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Asistente editorial

Paula FARINATI

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)

Juan Carlos GENEYRO (Universidad Nacional de Lanús, 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 de Lomas de Zamora, 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 América Latina y el Caribe/UNESCO)

Francesc IMBERNÓN (Universidad de Barcelona, España)

Jean Pierre JALLADE (European Journal of Education, 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 (Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, 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)

Marilia 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 (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/UNESCO)

Daniel SCHUGURENSKY (Universidad de Toronto, Canadá)

Carlos Alberto TORRES (University of California, EEUU).

Carlos TÜNNERMANN (UNESCO, Nicaragua)

Evaluadores de este número

Alberto Iardelevski (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Ana María Figueroa Espínola (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)
Anahí Mastache (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Andrea Brito (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
Andrés Bernasconi (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)
Ariadna Guaglianone (Universidad Abierta Interamericana, Argentina)
Augusto Pérez Lindo (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Carlos Mazzola (Universidad Nacional de San Luis, Argentina)
Charlie Palomo (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Cristian Pérez Centeno (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Edna Luna Serrano (Universidad Autónoma de Baja California, México)
Elia Marum Espinosa (Universidad de Guadalajara, México)
Elisa Lucarelli (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Enrique del Percio (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Enrique Martínez Larrechea (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Eugenia Grandoli (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Fernando Avendaño (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Gloria Edelstein (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Guillermo Ruiz (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Hebe Roig (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Jaqueline Noriega (Universidad Nacional de San Luis, Argentina)
Julieta Claverie (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Luis Eduardo González (Universidad UCINF, Chile)
María del Carmen Parrino (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
María del Rocío Robledo Yugueros (Centro para el Desarrollo de la Competitividad, Paraguay)
María Soledad Ramírez Montoya (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México)
Mariana García (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Marina Becerra (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Mario Rueda (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Martín Aiello (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Natalia Coppola (Universidad de Flores, Argentina)
Pablo Jacovskis (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Patricia Viera Duarte (Universidad de la República, Uruguay)
Robert Arnove (Indiana University, Estados Unidos)
Rosa Pérez del Viso de Palou (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)
Rosane Carneiro Sarturi (Universidade Federal de Santa María, Brasil)
Soledad Oregioni (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)
Sonia Araujo (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)
Víctor Manuel Rosario Muñoz (Universidad de Guadalajara, México)

Índice

Editorial

- 8 Por NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA, MARTÍN AIELLO Y MARISA ÁLVAREZ

Artículos

- 12 **EFEITOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO SOBRE O TRABALHO ACADÊMICO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**
Por ROBSON SUETH Y MARÍA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA
- 27 **LA CARRERA ACADÉMICA Y LA GESTIÓN DE LAS EVALUACIONES PERIÓDICAS DE DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES DE LA ARGENTINA: UN ANÁLISIS A PARTIR DE LAS EVALUACIONES INSTITUCIONALES EXTERNAS.**
Por VERÓNICA MULLE
- 41 **TRANSMISIÓN Y RELATOS DE VIDA ACADÉMICA. LA VOZ DE UN EXILIO**
Por ROSA MARTHA ROMO-BELTRÁN
- 57 **FORMACIÓN DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL: UN ESTUDIO SOBRE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LABORALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIPE**
Por LEANDRO BOTTINELLI, MARÍA EUGENIA GRANDOLI, FLORENCIA MADERNA, CECILIA SLEIMAN

**72 LA FORMACIÓN DE INGENIEROS Y PEDAGOGOS EN LA UNSAM:
INNOVACIONES EN EL MARCO DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO
COMPARTIDO**

Por ANA ISABEL IGLESIAS, GABRIELA ORLANDO, JUAN FERNANDINO, MARÍA E. GONZÁLEZ,
HUGO VALDEZ

**87 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS EN CARRERAS DE GRADO: EL
CASO DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE BUENOS AIRES.**

Por FLORENCIA MOORE, LAURA PÉREZ GAYOSO, SEBASTIÁN RINALDI, ANDREA AGUIAR Y
DANIEL RYAN.

**98 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE UTILIZAN LOS ESTUDIANTES DE 1º AÑO
DE LOS DEPARTAMENTOS DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS PEDAGÓGICAS,
ADMINISTRACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES Y SISTEMAS DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA**

Por SILVIA PIOVANO, ÉLIDA ROISEN, CAMILA FISCHER, GUADALUPE RODRIGUEZ, BELÉN
VICTORERO

**115 RESCATAR EL SERVICIO SOCIAL UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO AL NOROESTE
DE MÉXICO**

Por MARÍA DOLORES ESCALANTE ARAIZA, JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO, JOAQUÍN CASO
NIEBLA

Reseña de publicaciones

**131 Fernández Lamarra, N. (Dir.) (2018). *La educación superior universitaria
argentina*. Sáenz Peña: UNTREF.**

Por AUGUSTO PÉREZ LINDO

**134 Navarro-Leal, M. A. y Navarrete-Cazales, Z. (Coords.) (2017). *Innovación en
educación: gestión, currículo y tecnologías*. México: Plaza y Valdés Editores /
Sociedad Mexicana de Educación Comparada.**

Por GRACIELA MORALES LÓPEZ

Editorial

Desde REDAPES tenemos el agrado de presentar el número 17 de la Revista Argentina de Educación Superior.

La publicación de este número se realiza finalizando un año complejo para la educación superior en Argentina. Los procesos de cambios políticos y sociales en la región, en un marco de restricciones económicas y presupuestarias, desafían a la educación superior. A 100 años de la Reforma Universitaria, la CRES emitió una declaración que concibe a la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber de los Estados, y al conocimiento como un bien social, colectivo y estratégico. Esta declaración nos interpela a desarrollar capacidades de acción para la universidad del mañana considerando el contexto actual.

RAES intenta contribuir a esa demanda a partir de la publicación de trabajos de investigación que ponen el eje del debate al rol de la universidad, a su función social y en particular al desarrollo de conocimientos necesarios para la construcción de una sociedad más justa. Con la idea de movilizar los debates y las reflexiones en torno a esos temas proponemos revisar categorías y hacernos nuevas preguntas comunes a la región.

Este número se compone de artículos que hemos organizado en un recorrido temático que se inicia con políticas de evaluación académica y su impacto en las universidades y en la profesión académica, para luego pasar a artículos que ponen el eje en las prácticas pedagógicas y concluye con un artículo que analiza los procesos de vinculación de la universidad con el medio. Los trabajos editados tienen autores que provienen tanto de Argentina como de Brasil y México, destacando el espíritu de RAES que ha puesto en circulación debates sobre problemáticas comunes sobre la región.

El primer artículo *Efectos de las políticas de evaluación sobre el trabajo académico en la post-graduación stricto sensu*, de Robson Sueth y María de Fátima Costa de Paula, presenta la discusión sobre los resultados de las políticas de la evaluación, y en particular, las implicaciones en cuanto a su control e influencia en el trabajo académico en sentido estricto, tanto en universidades públicas como privadas. Los autores encuentran, a partir del estudio multimétodos sobre la producción bibliográfica de una universidad federal y de una universidad privada, semejanzas sobre el control del

trabajo intelectual realizado por las agencias de evaluación y fomento, independientemente del contexto público o privado, así como las consecuencias de la intensificación del trabajo académico, en base a una ideología de productivismo académico y la pérdida de la autonomía de los investigadores.

El artículo de Verónica Mulle, *La carrera académica y la gestión de las evaluaciones periódicas de desempeño docente en las universidades nacionales de la argentina: un análisis a partir de las evaluaciones institucionales externas*, analiza la experiencia de evaluación del desempeño docente como mecanismo para la permanencia en los cargos docentes, en aquellas instituciones que contaban con estos mecanismos previo a la aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales. Este análisis se realiza en base a la información de las evaluaciones externas.

En continuidad con aspectos de análisis de trayectorias académicas, Rosa Martha Romo-Beltrán, de la Universidad de Guadalajara, en su artículo *Transmisión y relatos de vida académica. La voz de un exilio*, aborda las acepciones teóricas de los procesos de transmisión y su influencia en las trayectorias de vida académica, en particular en el planteo de la modalidad que adquieren las migraciones políticas. Se analiza en particular, el caso de una académica argentina exiliada en México, quien llegó a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por invitación de las autoridades académicas de la misma facultad en el año de 1976. El abordaje metodológico se realizó a través del trabajo biográfico, bajo la noción de biografía modal, que permite rescatar no una figura particular en sí, sino los indicios que porta a fin de explicar la dimensión socio - histórica que de ella derivan.

El siguiente artículo, de Leandro Botinelli y colaboradores, *Formación docente y desarrollo profesional: un estudio sobre las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes de la UNIPE*, analizan las trayectorias socioeducativas de los estudiantes durante el bienio 2016-2017. A partir de un análisis fundamentado en fuentes primarias y secundarias, se presentan aspectos relacionados con la organización de la formación docente en Argentina, las motivaciones que tienen los docentes para continuar sus trayectos educativos en la universidad y con las transformaciones esperadas que esta etapa de formación habilita, tanto para la práctica docente como hacia la apertura hacia el reposicionamiento en el campo educativo.

Ana Isabel Iglesias y colaboradores, de la Universidad Nacional de San Martín, exponen en *La formación de ingenieros y pedagogos en la UNSAM: innovaciones en el marco de un proyecto pedagógico compartido*, el diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta de innovación curricular parcial en tres asignaturas universitarias de grado de las carreras de Ingeniería en Agrobiotecnología (IA) y de la Licenciatura en Educación (LE). A partir de la identificación de las dificultades que suelen presentar los ingenieros y pedagogos recién graduados, durante el desenvolvimiento de prácticas profesionales básicas, los docentes diseñaron y desplegaron un proyecto pedagógico compartido, en base a los principios de gradualidad, integración y prospectiva durante la enseñanza de dichas disciplinas.

El artículo Experiencias educativas innovadoras en carreras de grado: el caso del Instituto Tecnológico de Buenos Aires, de Florencia Moore y colaboradores, presenta un análisis de las descripciones de un grupo de

docentes que dictan materias en carreras de grado pertenecientes a la Escuela de Ingeniería y Gestión del Instituto Tecnológico de Buenos Aires en torno a sus experiencias educativas innovadoras, como alternativas a la clase tradicional. El estudio parte de una encuesta administrada por la Escuela de Ingeniería y Gestión, que permitió identificar en qué aspectos innovan los docentes y cuáles son sus motivaciones.

Silvia Piovano y colaboradores de la Universidad CAECE presentan en “Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de 1º año de los departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, Administración y Ciencias Sociales y Sistemas de una Universidad Privada” los resultados preliminares obtenidos de una encuesta en base a una muestra de 117 estudiantes de primer año de la Universidad. Se aplicó un Cuestionario socio-demográfico, el test de Aptitud Verbal Baires-A y el Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU, parte B). Además, participaron los profesores de ese grupo de estudiantes que dictan materias en primer año quienes, a su vez, respondieron un cuestionario semi-estructurado sobre estrategias.

Por último, el artículo *Rescatar el servicio social universitario: un estudio al noroeste de México*, de María Dolores Escalante Araiza, José Alfonso Jiménez Moreno y Joaquín Caso Niebla, analiza la situación del servicio social universitario, como práctica obligatoria para los alumnos universitarios, en tres instituciones mexicanas de educación superior al noroeste del país. La intención se centró en conocer los alcances y limitaciones del servicio social desde la perspectiva de los diversos actores (coordinadores, supervisores, alumnos y responsables de las instituciones receptoras), así como detectar desviaciones en esta práctica con respecto a sus objetivos originales.

Por último, en este número incluimos reseñas de dos libros: el primero, a cargo de Augusto Pérez Lindo, “*La educación superior universitaria argentina*” de Fernández Lamarra, N. (dir.) y el segundo realizada por Graciela Morales López “*Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías*”, de Marco Aurelio Navarro-Leal y Zaira Navarrete-Cazales (Coords.).

ARTÍCULOS

EFEITOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO SOBRE O TRABALHO ACADÊMICO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*¹

Efectos de las políticas de evaluación sobre el trabajo académico en la post-graduación stricto sensu

Effects of evaluation policies on the academic work in the stricto sensu post-graduation

Robson Sueth, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil.

Maria de Fátima Costa de Paula, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil.
mfatimadepaula2015@gmail.com

Sueth, R. y Costa de Paula, M. de F. (2018). Efeitos das políticas de avaliação sobre o trabalho acadêmico na pós-graduação *stricto sensu*. *RAES*, 10(17), pp. 12-26.

Resumo

Professores–pesquisadores dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras são permanentemente pressionados a cumprirem critérios de produção bibliográfica por meio das avaliações periódicas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que monitoram o cumprimento das decisões políticas do Governo, estabelecendo as condições para a realização de pesquisas e exercendo também a função de controle sobre o trabalho universitário. Este artigo tem como objetivo discutir os efeitos das políticas de avaliação, considerando as implicações de sua influência sobre o trabalho acadêmico na pós-graduação *stricto sensu*, abordando as realidades pública e privada. A pesquisa está fundamentada teoricamente nos pensamentos de Michel Foucault e Gilles Deleuze, mais especificamente nos conceitos de poder disciplinar, sociedade disciplinar e sociedade de controle. Trata-se de um estudo multimétodos, configurado pela análise do “contexto da prática” do referencial analítico do ciclo de políticas formulado por Ball e Bowe (1992) e Ball (1994); pela análise de conteúdo de acordo com as proposições de Bardin (2011) e pelo emprego dos *softwares Iramuteq* e *Wordclouds*, contribuindo com as análises das similitudes e com a formação das nuvens de palavras de maior ocorrência encontradas na pesquisa de campo. Analisamos os efeitos das políticas de avaliação da CAPES sobre o ensino e a pesquisa, enfocando os aspectos relacionados à produção bibliográfica dos professores-pesquisadores nos programas de pós-graduação em Educação de uma universidade federal e de uma universidade privada, no contexto brasileiro. Encontramos mais semelhanças do que diferenças sobre o controle do trabalho intelectual efetivado pelas agências de avaliação e fomento nos contextos público e privado, tendo como consequências a intensificação do trabalho com base na ideologia do produtivismo acadêmico, a naturalização das exigências por produção e a perda da autonomia dos professores-pesquisadores, entre outras.

Palavras-chave: Políticas de avaliação/ Controle do trabalho acadêmico/ Pós-graduação *stricto sensu*/ Brasil/ Universidade Federal/ Universidade Privada.

¹ Este artigo é fruto de pesquisa de Doutorado apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES).

Resumen

Profesores-investigadores de los programas de postgrado de las universidades brasileñas son constantemente presionados para cumplir con criterios de producción bibliográfica por medio de evaluaciones periódicas de la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que supervisa el cumplimiento de las decisiones políticas del gobierno, estableciendo las condiciones para llevar a cabo las investigaciones y también con la función de control sobre el trabajo intelectual. Este artículo pretende analizar los efectos de las políticas de evaluación, considerando las implicaciones de su influencia en el trabajo académico en la post-graduación *stricto sensu*, abordando las realidades pública y privada. La investigación se basa en el pensamiento de Michel Foucault y Gilles Deleuze, más concretamente en los conceptos de poder disciplinario, sociedad disciplinaria y sociedad de control. Es un estudio multimétodos, configurado para examinar el "contexto de la práctica" del marco analítico del ciclo de políticas formulado por Ball y Bowe (1992) y Ball (1994); por el análisis de contenido según las proposiciones de Bardin (2011) y por el empleo de softwares *Iramuteq* y *Wordclouds*, contribuyendo al análisis de las semejanzas y con la formación de las nubes de palabras de mayor ocurrencia en la investigación de campo. Se analizan los efectos de las políticas de evaluación de CAPES en la enseñanza y la investigación, centrándose en aspectos relacionados con la producción bibliográfica de profesores-investigadores en los programas de postgrado en Educación de una universidad federal y una Universidad privada, en el contexto brasileño. Encontramos más similitudes que diferencias por el control del trabajo intelectual realizado por las agencias de evaluación y financiación en los contextos público y privado, teniendo como consecuencias la intensificación del trabajo basado en la ideología del productivismo académico, la naturalización de los requisitos para la producción y la pérdida de la autonomía de profesores-investigadores, entre otras.

Palabras clave: Políticas de evaluación/ Control del trabajo académico/ Post-graduación *stricto sensu*/ Brasil/ Universidad Federal/ Universidad privada.

Abstract

Professors-researchers in graduate programs at Brazilian universities are constantly pressured to meet criteria for bibliographical production through periodic evaluations of CAPES (Coordination for Improvement of Higher Education Personnel), which monitor compliance with government policy decisions, establishing the conditions for conducting research and also exercising the control function over university work. This article aims to discuss the effects of evaluation policies, considering the implications of their influence on academic work in the *stricto sensu* postgraduate course, addressing the public and private realities. The research is based theoretically in the thoughts of Michel Foucault and Gilles Deleuze, more specifically in the concepts of disciplinary power, disciplinary society and control society. It is a multi-method study, shaped by the analysis of the "practice's context" of the analytical referential of the policy cycle formulated by Ball and Bowe (1992) and Ball (1994); by the analysis of content according to the propositions of Bardin (2011) and by the use of software *Iramuteq* and *Wordclouds*, contributing with the analyzes of the similarities and with the formation of the clouds of words of greater occurrence found in the field research. We analyze the effects of CAPES evaluation policies on teaching and research, focusing on the aspects related to the bibliographic production of the professors-researchers in the graduate programs in education of a federal university and a private university in the Brazilian context. We find more similarities than differences in the control of the intellectual work carried out by the agencies of evaluation and promotion in the public and private contexts, with the consequence of intensifying work based on the ideology of academic productivism, the naturalization of demands for production and the loss of autonomy of professors-researchers, among others.

Keywords: Evaluation policies; Control of academic work; Post-graduation *stricto sensu*; Brazil; Federal University; Private University.

Introdução

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 10/ Número 17 / agosto 2018-noviembre 2018 / ARTÍCULOS

Professores-pesquisadores dos programas de pós-graduação da área de Educação cumprem critérios de produtividade determinados pelas políticas de avaliação dos órgãos de avaliação e fomento à pesquisa, dentre eles, a CAPES², traduzindo decisões de governo por meio das avaliações periódicas quadrienais. Esses órgãos monitoram o cumprimento dessas decisões políticas, estabelecem as condições e incentivos para a realização de pesquisas e também exercem função de controle das atividades acadêmicas. Esse formato de avaliação e fomento vem transformando as atividades profissionais do professor-pesquisador e alterando o perfil das universidades, a partir dos anos 1990, por meio de determinações que se configuram como políticas de controle do trabalho intelectual.

Os docentes cumprem exigências que interferem significativamente na avaliação periódica dos programas de pós-graduação aos quais estão vinculados e têm de publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos classificados pela CAPES; ministrar aulas na graduação e na pós-graduação, além de orientar bolsistas de iniciação científica, mestrandos e doutorandos; desenvolver pesquisas, de preferência com financiamento de agências de fomento com reconhecimento acadêmico; realizar palestras e conferências; participar de eventos nacionais e internacionais, qualificados pela CAPES; prestar assessorias e consultorias científicas; e, considerado bastante relevante, obter algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Esses profissionais são pressionados a ter produtividade avaliada, sobretudo, com base na sua produção bibliográfica veiculada em forma de periódicos, capítulos de livro e livros. Esse critério de cobrança sobre as suas produções atribui menor importância às atividades de ensino e extensão, na medida em que esses papéis centrais da universidade são colocados em plano secundário pelos órgãos de avaliação e fomento à pesquisa. Criam-se, assim, hierarquias e dicotomias no interior da Universidade, entre pós-graduação *stricto sensu* e graduação; pesquisa, ensino e extensão; pesquisadores e professores, entre outras, sendo os primeiros mais valorizados, pois originam produtos mensuráveis pela CAPES e pelo CNPq (PAULA, 2010, 2012).

Esses profissionais têm de publicar em veículos classificados como *qualis*³ pela CAPES. O sistema *Qualis* divulga uma relação apresentando a classificação dos veículos usados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual. O sistema “*Qualis* afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos e anais de eventos” (CAPES, 2018).

São diversas as dificuldades que o professor-pesquisador enfrenta para publicar nos veículos mais bem avaliados, tais como os periódicos classificados entre A1 e B2. Dentre elas, a relação entre oferta e demanda, com base no número de meios de publicação existentes, sua periodicidade e especificidades das linhas de publicação, contrapondo-se à quantidade de produtos finalizados, diariamente, por pesquisadores ávidos por receberem aceitação das submissões que realizam nos meios de divulgação científica e, também, com a intenção de contribuir com a avaliação positiva de seu programa de pós-graduação. Sujeitam-se, assim, às interpretações teóricas e subjetivas de comitês de avaliação desses periódicos e de redes políticas universitárias para conquistar adesão e publicação de seus artigos.

O que incomoda nessas exigências não se trata da produção em si, mas, sim, da classificação exigida do veículo de publicação. Se os pesquisadores não conseguirem publicação em periódicos A1, A2, B1 e B2, quantos produtos mais terão de elaborar para obterem os índices exigidos pela CAPES?

O professor-pesquisador não tem apenas o compromisso de produzir para a sua permanência na condição de credenciado, mas, também, para a manutenção ou melhoria da classificação do programa do qual é integrante, com vistas aos desdobramentos que essa classificação pode ocasionar considerando-se os benefícios com relação à concessão de bolsas de estudo discentes, de financiamento de viagens para

² A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior foi criada em 1951, a partir da iniciativa de Anísio Teixeira, resultando da ação de uma burocracia de corte intelectual, atuante no segundo governo Vargas. Orienta decisões de governo na gestão da formação pós-graduada e no estímulo à pesquisa.

³ O sistema *Qualis* é definido como “o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação” (CAPES, 2018).

congressos, encontros e seminários nacionais e internacionais, organização de eventos, entre outras atividades, todas dependentes do financiamento das agências de fomento e avaliação. Assim, a produtividade de cada docente depende do conceito do programa de pós-graduação ao qual está vinculado e o seu prestígio acadêmico na área.

As imposições da CAPES, forçando a finalização dos produtos antes de sua maturação necessária, podem, entre outras coisas, comprometer os resultados da pesquisa, que requer um tempo para a sua adequada consistência, o emprego de métodos rigorosos imprescindíveis às análises realizadas sobre os dados apurados, a testagem das hipóteses formuladas e a eliminação de vieses, podendo dificultar o alcance da qualidade requerida.

Isso tende a deslocar a natural atribuição do pesquisador, ao realizar seus estudos e divulgá-los à comunidade científica, para um contexto de produtivismo⁴, ao invés de se concentrar na criação e aprofundamento de ideias pertinentes às dimensões acadêmico-científicas. Isto faz com que os acadêmicos sintam-se constrangidos a produzir como operários de uma fábrica de conhecimento idealizada pelas instâncias político-burocráticas de fomento e avaliação, desempenhando o seu trabalho na condição de regulados com papéis determinados num ambiente de submissão, desmotivação, perda da autonomia e, ainda, com forte possibilidade de adoecimento.

Nesse contexto, este artigo tem por objetivo analisar o controle do trabalho acadêmico pelas políticas de avaliação da CAPES, especificamente com relação aos critérios de produção bibliográfica, por meio da orientação do “contexto da prática” integrante da formulação dos cinco contextos do referencial analítico Ciclo de Políticas, elaborado por Ball e Bowe (1992), com fundamentação teórica no pensamento foucaultiano.

O ciclo de políticas, inicialmente composto por três contextos e mais tarde acrescentados os dois últimos contextos, por Ball (1994), caracteriza-se como um referencial analítico norteado por cinco contextos denominados de (1) contexto de influência, (2) contexto da produção de texto, (3) contexto da prática, (4) contexto dos resultados/efeitos, e (5) contexto de estratégia política.

Para a identificação dos **efeitos das políticas de avaliação sobre o trabalho acadêmico na pós-graduação *stricto sensu***, tomamos como base os resultados apurados da análise do “contexto da prática” do referencial analítico Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992). O termo “efeitos”, utilizado no título deste estudo, ganha uma conotação coloquial e abrangente, tendo o sentido de “consequências”. Portanto, não deve ser confundido como um estudo que analisa as especificidades que caracterizam o “contexto dos efeitos/resultados” que também compõe esse mesmo referencial analítico.

Evidenciamos os desdobramentos da política de avaliação sobre o trabalho acadêmico em duas diferentes esferas de administração (pública federal e privada). Com isso, pretendemos preencher o que parece uma lacuna não contemplada pelas pesquisas até então realizadas: ou seja, como a lógica produtivista da CAPES vem influenciando o trabalho acadêmico nos programas de pós-graduação em Educação investigados no Estado do Rio de Janeiro, nas esferas pública e privada?

Trata-se de um estudo descritivo exploratório que analisa o contexto da prática de professores da pós-graduação em Educação, que além das contribuições do referencial analítico Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), contou com o método Análise de Conteúdo formulado por Bardin (2011) e com o pensamento de Foucault.

O ciclo de políticas formulado por Ball e Bowe (1992) caracteriza-se, segundo os autores, como um referencial analítico a orientar a compreensão sobre o percurso de políticas ou programas na área de Educação. Mainardes (2006) defende que a abordagem do ciclo de políticas apresenta-se como um referencial que contribui com a análise de programas e políticas educacionais, tendo-se, por meio dessa abordagem, a possibilidade de realizar

⁴ Produtivismo é aqui entendido como um processo de intensa pressão por produção num contexto de trabalho que valoriza a quantidade produzida por unidade de produção. Ou seja, um número mínimo de produtos intelectuais *qualis* publicados por cada professor credenciado é exigido pela CAPES e se esse critério não for cumprido isso acarreta a diminuição do conceito do programa de pós-graduação e descredenciamento docente, desconsiderando a qualidade da produção. Ou seja, o sistema *qualis*, paradoxalmente, valoriza mais a quantidade do que a qualidade.

uma análise crítica de sua trajetória, a partir de sua formulação inicial e de seus desdobramentos no contexto da prática.

Para Bowe *et. al.* (1992), é no contexto da prática que são percebidas as interpretações, as formas como são conduzidas e as recriações a que são submetidas as políticas, podendo-se também registrar situações que conotem modificações importantes na política original. Segundo esses autores, mais importante do que o cumprimento de suas diretrizes é a forma como as políticas foram compreendidas e, de acordo com a situação, como se deram na dinâmica de sua implementação (MAINARDES, 2006, p.53).

Vale ressaltar que segundo Bowe *et. al.* (1992, p.22), trazendo suas ideias para o caso específico deste estudo, os professores credenciados, no contexto da prática, não podem ser considerados “leitores ingênuos” diante das determinações das políticas, devendo ser levados em conta suas “histórias, experiências, valores e propósitos”. Para esses autores, não é possível ter o controle sobre os significados dos textos da política, levando-se em consideração que certos conteúdos do texto da política podem ser rejeitados, descartados e mal entendidos pelos sujeitos envolvidos.

Para evidenciar a maneira como os docentes credenciados da pós-graduação vêm se comportando diante das políticas de avaliação, principalmente aquelas relacionadas à produção bibliográfica, nos baseamos nas respostas das perguntas que compuseram as entrevistas realizadas com dez professores atuando em programas de pós-graduação em Educação: cinco atuando na esfera pública federal e cinco na esfera privada. Indagamos sobre (a) o acolhimento das políticas de avaliação da CAPES e, principalmente, dos critérios de produção bibliográfica pelos entrevistados, por seus colegas de programa ou por colegas de outros programas com os quais se relacionam; e (b) a maneira como têm sido implementadas as políticas de avaliação da CAPES, com especificidade para os critérios de produção bibliográfica.

O tempo de atuação dos respondentes, entre três anos e dezenove anos na pós-graduação *stricto sensu*, nos permitiu afirmar que mesmo os professores com menos tempo de atuação na pós-graduação já experienciaram os critérios de avaliação da sua produção bibliográfica. Os mais experientes puderam contribuir com outras vivências, enriquecendo, assim, os dados coletados.

Fundamentando com o pensamento foucaultiano

A despeito de se buscar fundamentações para as categorias utilizadas nos textos que viabilizaram a caracterização do escopo da investigação proposta, não foi possível o afastamento do pensamento de Foucault. Ao se pensar nas condições de vida e trabalho do professor-pesquisador da pós-graduação, Foucault se faz presente, de maneira a permitir que o pensamento que orienta a elaboração deste artigo se sistematize em torno das contribuições desse intelectual. Assim, longe de parecermos pretensiosos, convidamos a pensar com Foucault, viabilizando estudar um tema já fundamentado por outros teóricos mas, agora, também discutido sob a perspectiva foucaultiana.

Foucault (1981), por meio da categoria “sociedade disciplinar”, concebe práticas de poder-saber que constituem um sistema de dominação e aperfeiçoamento gradual e contínuo dos indivíduos e do corpo social (poder disciplinar), utilizando-se de instrumentos como: o confinamento em espaços individualizados, para formar e transformar o indivíduo e disciplinar suas capacidades (adestramento de gestos e atitudes, regulação de comportamentos e hábitos); a vigilância hierárquica e o exame contínuos e permanentes, para adestrar e classificar o homem: controle do espaço, do tempo e da sexualidade, para simultaneamente aumentar a utilidade e a força econômica do corpo e diminuir a sua capacidade de resistência política (FOUCAULT, 1988).

Para Foucault, saber e poder são interdependentes. Afirma não possuir relação de poder ausente de um campo de saber, da mesma forma que todo saber se desdobra em novas relações de poder. Isso quer dizer que o conhecimento somente se consagra perante as condições políticas que se constituem como condições favoráveis para a formação do sujeito e para os domínios do saber. O saber não se estabelece no terreno da neutralidade porque todo saber é político. Logo, o saber deve ater-se às relações de poder que lhe constituem e não a um sujeito de conhecimento que seria a sua origem, tendo em vista que todo saber tem sua origem em relações de poder, apesar do Estado se

apropriar dele servindo de instrumento de dominação e descaracterizando seu núcleo fundamental (MACHADO, 1981)⁵.

Sobre disciplina ou poder disciplinar, Machado destaca ser importante considerar que não se trata apenas de um aparelho ou uma instituição, pois funciona como uma rede que atua sem fronteiras. Não somente de extensão, mas de natureza. A disciplina pode ser compreendida como um mecanismo de poder que circula pelo corpo social, não estando concentrada apenas no Aparelho Estatal nem nas classes dominantes. Citando Foucault (1988), em *Vigiar e Punir*, trata-se de métodos que possibilitam o controle pormenorizado das ações do corpo, tornando-o obediente por sujeição, numa relação de “docilidade-utilidade”. Assim, o corpo, subjugado ao sistema político de dominação, por meio do poder disciplinar, vai se tornar força de trabalho.

Situando as características básicas do poder disciplinar, Machado (1981) descreve as três que vão melhor elucidar essa categoria foucaultiana, devendo ser compreendidas como se manifestando de forma inter-relacionada. Sobre a primeira, esclarece que a disciplina tem a ver com a organização do espaço. Ou seja, como técnica distribui os corpos num espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isso quer dizer um tipo de isolamento num local fechado, “esquadrinhado”, hierarquizado, realizando funções diferentes de acordo com exigências específicas.

A segunda e fundamental característica refere-se à disciplina como controle do tempo, impondo obediência do corpo ao tempo, a fim de que a produtividade seja alcançada com a maior e possível rapidez e eficácia. Nesse caso, o desenvolvimento da ação torna-se mais interessante que o seu resultado. É por meio do tempo usado para a realização da ação, da correlação do corpo com certos movimentos praticados e de sua relação com o objeto a ser manipulado, que se dá o controle pormenorizado das ações do corpo.

Finalizando, a vigilância, terceira característica, é apontada como um dos principais instrumentos do poder disciplinar. Longe de ser admitida como descontínua e esparsa, a vigilância é algo permanente e duradouro, presente em todos os lugares, sem limites, vigiando o tempo todo.

O poder disciplinar, característico das sociedades modernas, que se exerce o mais anonimamente e sutilmente possível, tendo, então, como alvo o corpo, entendido como totalidade biopsicossocial, fabrica subjetividades adaptadas às normas sociais. Alia-se ao poder disciplinar, nas sociedades modernas, o biopoder, um conjunto de estratégias e táticas destinadas ao controle das populações humanas, sendo um poder que se exerce sobre a espécie humana com o objetivo de gerir a vida do corpo social, tornando-o produtivo e assegurando a sua existência pacífica, segundo os padrões da norma (FOUCAULT, 1981).

Paula e Sueth (2015) afirmam que com o conceito de biopoder, o Estado e suas técnicas de governo adquirem grande importância na genealogia foucaultiana. Esse processo se materializa a partir da metade do século XVIII, como demonstram as campanhas contra a mortalidade, relativas ao casamento, as campanhas de vacinação, etc. “Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe” [...] não se trata da “substituição de uma sociedade de soberania⁶ por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (FOUCAULT, 1981, p. 291).

A percepção da “verdade” está ligada a sistemas de poder que a produzem e reproduzem; no caso da Universidade, como espaço privilegiado para a produção e transmissão da “verdade”, as políticas de avaliação possuem papel central na circulação de um discurso que determina como deve ser o desempenho dos docentes e discentes segundo os critérios de produtividade estipulados sobretudo pelas agências de fomento à pesquisa, no âmbito da pós-graduação.

De acordo com Foucault, nos processos de subjetivação, consideram-se as diversas maneiras pelas quais os

⁵ Roberto Machado escreveu a introdução da obra de Foucault “Microfísica do Poder” (1981), intitulada “Por uma genealogia do poder”, assim como foi responsável pela sua organização, introdução e revisão técnica (p. IX – XXV).

⁶ Para Foucault, a sociedade de soberania tem como referência, no Ocidente, o poder do Rei, do soberano, pois desde a Idade Média a elaboração do pensamento jurídico se fez essencialmente em torno do poder real. Essa forma de poder violenta utilizava-se de punições exemplares, tais como o suplício e o esquartejamento em praça pública. A teoria da soberania está vinculada a uma forma de poder que se exerce muito mais sobre a terra e seus produtos do que sobre os corpos e seus atos. [...] “soberania e disciplina, direito da soberania e mecanismos disciplinares são duas partes intrinsecamente constitutivas dos mecanismos gerais do poder em nossa sociedade” (FOUCAULT, 1981, p. 190).

indivíduos ou as coletividades se constituem, no limite de um movimento contínuo entre um dentro e um fora, que necessita simultaneamente tanto da espontaneidade rebelde criativa possibilitadora do devir, capaz de escapar aos saberes e aos poderes constituídos, de estabelecer novas conexões e significados, novas maneiras de pensar e agir, como da submissão a um correspondente mecanismo de vigilância, controle e modulação, por meio de instituições disciplinares como as fábricas, os sindicatos e as próprias universidades (DELEUZE, 1992). Nesse sentido, o poder e a resistência estão interconectados; onde há poder, há resistência, podendo as práticas de resistência ser compreendidas como o outro lado do poder ou o seu reverso.

Segundo Paula e Sueth (2015, p. 123), apesar de Foucault ser considerado, frequentemente, como o pensador da “sociedade disciplinar”, caracterizada pela técnica do confinamento (seja no hospital, na prisão, na escola ou na fábrica), foi ele quem identificou a transição da “sociedade disciplinar” (moderna) para a “sociedade de controle” (contemporânea). Também é reconhecido como um dos primeiros a pronunciar-se sobre a crise das disciplinas e das instituições disciplinares, na contemporaneidade, em especial a partir da Segunda Guerra Mundial.

Para DELEUZE (1992, p. 220):

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família [...] Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que estas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir a sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as **sociedades de controle** que estão substituindo as sociedades disciplinares (grifos do autor).

Não há como se afirmar que a disciplina foi eliminada. Entretanto, o que se observa nos dias de hoje é que há uma forma de poder predominante muito mais sutil, convivendo com o poder disciplinar e o biopoder e até mesmo com resquícios do poder soberano: o que Deleuze (1992) descreveu como sociedades de controle.

Atualmente o controle se dá ao ar livre, agora já sem os muros e o confinamento da sociedade disciplinar. Está por toda parte da sociedade, por meio de câmeras e demais tecnologias de ponta, incidindo por todos nós; ninguém escapa ao controle, por mais imperceptíveis que sejam as formas sob as quais ele se manifesta, inclusive nas universidades. Nesse sentido, tornamo-nos presas fáceis, sendo o trabalho intelectual conformado mais e mais pelas políticas de avaliação, que se exercem comprometendo a autonomia acadêmica.

Para Paula e Sueth (2015, p. 124), o controle é contínuo, ilimitado, de curto prazo e de rotação rápida, enquanto a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da família à escola, da escola à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nada é finito (a empresa, a formação em serviço, a formação permanente). “Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se ‘*dividuais*’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou ‘*bancos*’” (DELEUZE, 1992, p. 222, grifos do autor).

Na percepção da microfísica do poder, não temos que levar em consideração apenas o que se totaliza pelo poder centralizador e hierárquico do Estado, não temos de reorganizar o mesmo poder apenas com uma mudança de titular, mas sim devemos instaurar um sistema de redes locais e laterais de cooperação e pesquisa, ligações transversais entre pontos ativos no interior de um mesmo país ou de diferentes países, a partir das quais se podem fazer revides, contra-ataques, defesas ativas e às vezes preventivas.

A prática acadêmica sob a égide das políticas de controle da produtividade

De uma maneira geral os professores concordam que deva haver uma forma de avaliar a produção bibliográfica. Professores de pós-graduação são essencialmente pesquisadores e, nesse sentido, precisam publicar os resultados de suas pesquisas.

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 10/ Número 17 / agosto 2018-noviembre 2018 / ARTÍCULOS

Pelas respostas dos entrevistados foi possível desenhar uma realidade de obstáculos para o cumprimento das exigências formais por publicação e um ambiente desfavorável à publicação nos periódicos melhores classificados pela CAPES.

Os periódicos mais bem avaliados são muito reduzidos, diante da demanda que existe de publicação. Esses *Qualis* A e B têm uma oferta de revistas muito restrita. Isso significa que necessariamente um certo número de pesquisadores não vai poder publicar. [...] Outro problema é se todos os artigos que são publicados no *Qualis* A1 até B2 são realmente de qualidade. Às vezes, algumas revistas representam o feudo de um grupinho que está lá há muito tempo e eles decidem quem vai entrar [publicar] ou não (Professor 1F, da esfera pública federal).

Além das revistas mais bem qualificadas serem proporcionalmente em quantidade menor que a demanda por publicação, há corporativismo em relação a grupos e a autores pela proximidade com os comitês editoriais e editores de certas revistas. Isso pode ser evidenciado por meio de autores que estão sempre publicando em determinados periódicos. É possível perceber artigos frágeis publicados em revistas bem classificadas e artigos de boa qualidade publicados em revistas consideradas menos qualificadas. Uma denúncia que mereceria uma investigação técnica e científica da academia.

Há diferenciação entre as revistas por conta das especificidades das linhas editoriais e das publicações que elas contemplam, e a relação entre a oferta e a demanda acaba determinando um estrangulamento para a publicação.

A subjetividade se destaca com relação à avaliação dos artigos, consideradas as diferentes perspectivas dos pareceristas, o que pode acarretar num problema de difícil solução. A pressão por produtividade vai viciando os autores a empregar certas artimanhas em seus artigos visando publicar em periódicos bem classificados. Ao invés de se escoar os resultados das pesquisas para um periódico apropriado à sua temática, acaba-se por ajustar o texto do artigo à linha editorial dos periódicos considerados mais qualificados para cumprir as exigências do produtivismo acadêmico.

A transitoriedade da classificação dos periódicos pelo Sistema *Qualis* é um problema enfrentado pelos pesquisadores, por um lado com relação à sua subalternização quanto aos critérios de classificação dos mesmos e por outro lado pela pressão na cobrança por publicação, ignorando-se o tempo necessário para o amadurecimento dos resultados das pesquisas por meio das análises e discussões pertinentes.

Essa lógica é absolutamente arbitrária, porque o critério que define hoje a Revista A1, amanhã pode mudar e essa revista ter a sua qualificação rebaixada. Então você fica à mercê de um critério que se modificou vai modificar a classificação da CAPES [...] O texto de um artigo precisa ser elaborado numa linguagem pra ser publicado e outra pra ser consumido (Professor 3F, da esfera pública federal).

Isso acarreta uma forma de engessamento provocado pelo modelo de elaboração dos artigos como se fossem objetos de consumo que devem contemplar um padrão de discurso que, se não cumprido, resulta na não publicação do texto, não havendo a pontuação segundo os critérios de produtividade.

Podem ser levantadas dúvidas quanto aos critérios qualitativos de avaliação da produção bibliográfica por basearem-se fundamentalmente em medidas quantitativas e produtivistas. O quantitativismo estimula a publicação em série de artigos que acabam por fornecer poucos avanços sobre o estudo de determinados temas ao invés de serem publicados quando os resultados das pesquisas estiverem mais amadurecidos, com conteúdos mais consistentes e inovadores, possibilitando uma reflexão intelectual por parte da comunidade científica.

Registra-se a incoerência da priorização em publicar nas revistas mais bem avaliadas, desprezando-se as demais com baixa classificação. Até que ponto uma revista criada há dois ou três anos é inferior a uma revista que está há 20 anos em circulação? Como é que essas revistas B5, B4, B3 vão chegar a B2, B1 se ninguém publicar nelas? Os critérios que diferenciam esses periódicos quanto à sua qualificação atendem as demandas dos autores e os representam?

Além disso, é fundamental se considerar a angústia e o sofrimento provocados pelo tempo de espera quanto à resposta das submissões por parte dos comitês editoriais e editores dos periódicos, levando em média dois anos e podendo chegar até três anos de espera, em certos casos.

Também é preciso afinar a avaliação quanto às publicações internacionais para evitar a sua supervalorização em relação às publicações nacionais. No caso da internacionalização, se o pesquisador não estiver ligado a redes na França, Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, por exemplo, não tem muito valor. Nesse sentido, o produtivismo acadêmico induz a realização de pesquisas que façam parte de redes internacionais.

Outro problema é o desequilíbrio entre a valorização dos livros e dos periódicos. Por predomínio das ciências duras⁷ os periódicos são mais valorizados que os livros. Escrever um livro é muito mais trabalhoso e necessita de um tempo maior de maturação intelectual, portanto deveria ter mais peso do que escrever um artigo.

A falta de enfrentamento às exigências por produção bibliográfica pelos docentes foi mais uma questão apurada nas entrevistas. Se os critérios ainda são válidos é porque a comunidade acadêmica assim vem permitindo.

[...] as pessoas compactuam com essas políticas, porque se desesperam e cumprem. [...] Fazem uma crítica dura, sim, só que não tem um enfrentamento. Na medida em que a gente vai se submetendo, não enfrenta. Não manifesta resistência. [...] Os programas têm muita interferência, mas não o suficiente pra determinados enfrentamentos. A gente não tem na área de Humanas e na área de Educação força suficiente pra enfrentar as ciências duras (Professor 4F da esfera pública federal).

As reações observadas nesse cenário são formas de negociação para sobreviver nesse sistema, discutindo métricas e se afastando do principal que seria romper com o produtivismo acadêmico. É preciso que haja mais resistência no sentido do questionamento das políticas de avaliação, tornando o trabalho do pesquisador menos burocrático e mais criativo.

Percebe-se a acomodação por parte dos docentes quanto ao cumprimento dos critérios de publicação, que ao invés de vislumbrarem possibilidades de “ultrapassar o muro”, de acordo com Foucault⁸, demonstram uma postura de assujeitamento, somente conseguindo enxergar formas de tornar menos agressivas as cobranças relacionadas ao produtivismo acadêmico, como, por exemplo, sugerindo maior flexibilidade dos coordenadores dos programas de pós-graduação quanto às exigências por publicação.

Na esfera privada, quanto à avaliação dos critérios de produção bibliográfica, os professores se posicionaram sobre a competição pelas revistas bem classificadas, buscando-se pontuação, reduzindo, assim, a progressão das outras revistas.

Eles acabam por estimular uma corrida apressada, pelos pesquisadores, para publicar nas mesmas revistas. Isso não dá chance das outras revistas crescerem. Fica muito difícil publicar nessas mais bem avaliadas. [...] Também acaba por desvalorizar a participação em eventos científicos, porque vale mais publicar um artigo do que ir a um congresso. Perdem-se as trocas que se realizam com seus pares (Professor 1P da esfera privada).

Isso pode causar estresse no pesquisador, além de não se considerar a socialização acadêmica da produção por meio de outras relações científicas, como a participação e publicação em eventos científicos.

Há pressão para publicar nas revistas mais bem avaliadas e não desperdiçar artigos porque é melhor pontuar do que alcançar um grande público de leitores. Nesse sentido, segundo a lógica da política de avaliação da CAPES, interessa mais atingir um público de especialistas do que a divulgação científica dos resultados da pesquisa para um público leigo.

O fato dos pesquisadores optarem por publicar nos periódicos mais bem classificados pode afastar os resultados das pesquisas do seu público alvo, como professores, escolas e gestores. Por conta desse desvio, por exemplo, a

⁷ As “ciências duras” foram consideradas aquelas diferentes das Ciências Humanas, por priorizarem, na dimensão da pesquisa científica, os métodos experimentais que fundamentam seus resultados. As ciências duras, por hegemonia na representação da CAPES, exercem forte influência sobre as demais áreas na definição dos critérios de avaliação da produção bibliográfica.

⁸ Para Foucault, “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (FOUCAULT, 1981, pp.69-70).

pesquisa realizada no contexto escolar deixa de atingir o público que poderia se beneficiar dos seus resultados como ferramentas operacionais ou como argumentos de reflexão para melhorar e/ou modificar práticas profissionais de professores, gestores e implementadores de políticas.

A prioridade da publicação a qualquer preço em relação às outras atividades na pós-graduação pode prejudicar a qualidade da pesquisa e de seus resultados, o que demanda tempo para a discussão dos resultados e para a consistência necessária das ideias obtidas.

É uma exigência pesada. Não tem como cumprir. Quando a gente olha todas as atribuições do professor-pesquisador credenciado, é uma lógica produtivista quantitativa, e aí como você faz com a qualidade? A pesquisa de qualidade demanda muito estudo, maturação dos dados, diálogos, vivências (Professor 4P da esfera privada).

A maior valorização da quantidade de produtos anuais decorrentes da atividade de pesquisa, com a priorização da publicação de seus resultados em periódicos mais bem avaliados, em detrimento das demais atividades desempenhadas pelos docentes credenciados, tais como ensino e extensão, tem deslocado os seus esforços para essas finalidades.

As políticas de avaliação são perversas na medida em que elas jogam uns contra os outros, aumentando a competição no meio acadêmico.

Alguns docentes tomaram a decisão de não mais participarem de congressos ou de fazerem revezamento anual entre produzir artigos num ano e participar de congressos no outro ano, frente à crescente escassez de recursos. Isso parece mais lucrativo do ponto de vista da avaliação porque a participação e a publicação em anais de eventos não pontuam mais para os docentes.

Quanto à aquisição de verbas para a participação em congressos, a burocracia e a dificuldade de financiamento aumentaram muito a partir de 2016, desde as mudanças políticas, a mudança do Ministro da Educação e as mudanças na CAPES. Despende-se muito tempo com a burocracia para solicitar verba e depois para comprovar o que foi realizado com a verba.

Gasta-se muito tempo dando-se conta das burocracias consequentes da atividade profissional do professor credenciado na pós-graduação. O professor credenciado tem de ler e corrigir trabalhos de mestrados e doutorandos, monografia de alunos da graduação, relatórios de alunos da iniciação científica, ministrar aulas na graduação e na pós-graduação, preparar aulas, e, ainda, cumprir muita burocracia pertinente aos relatórios de pesquisa e à prestação de contas junto às agências de fomento e avaliação; atualizar o currículo Lattes, preencher o relatório anual de atividades docentes (RAD), repetir os dados na Plataforma Sucupira, cujo sistema apresenta problemas frequentemente, repetir as atividades no sistema de projetos de extensão e, se tiver realizando algum pós-doutorado, redigir o relatório para a agência de fomento pertinente. Imagine-se o tempo que sobra para realizar pesquisa e escrever artigos para publicação num contexto como esse, com tantos relatórios para preencher.

Na esfera privada os professores percebem que seus colegas do programa e colegas de outros programas têm a mesma reação com relação aos critérios de produção bibliográfica, porém não manifestam resistências contra os mesmos.

Tanto não há resistência que às vezes temos que aproximar da linha editorial da revista pra poder publicar. Você acaba se submetendo. Se desviando um pouco do seu foco pra poder ter uma publicação, pra satisfazer a esses critérios. Você deixa de publicar nas revistas consideradas interessantes para publicar naquelas que pontuam (Professor 5P da esfera privada).

Relataram: (1) o fato de se querer produzir o texto do artigo submetido à linha editorial da revista mais bem classificada para ter mais chance de ser aceito, exigindo mais tempo e preocupação com um só texto. Se isso não fosse praticado, certamente se produziriam e se publicariam mais textos; (2) mesmo insatisfeitos com os critérios de produção bibliográfica, os professores da instituição privada são muito comprometidos com o conceito do programa. Ao contrário dos professores das instituições públicas, os das instituições privadas são mais pressionados quanto a isso, sob o risco de perderem seus empregos caso não preencham as exigências requeridas; (3) o coordenador da

instituição privada pode tomar a decisão de isentar os professores de atuar na graduação visando, assim, a redução de tarefas para estimulá-los a produzir e a publicar, a dedicarem-se ao acompanhamento de seus orientandos, tendo por finalidade favorecer a ampliação do conceito do programa, o que não ocorre nas instituições públicas, onde os docentes, em geral, atuam na graduação e na pós-graduação, com exceção dos aposentados que permanecem vinculados apenas aos programas de pós-graduação.

Priorizar a atuação do professor-pesquisador no nível da pós-graduação *stricto sensu*, em virtude das exigências da CAPES, tem ocasionado um aprofundamento das hierarquias, assimetrias e dicotomias na Universidade entre graduação e pós-graduação *stricto sensu*; ensino, extensão e pesquisa; professores que só atuam na graduação e outros que atuam na graduação e na pós-graduação ou até mesmo, como no caso citado, apenas na pós-graduação *stricto sensu*. O ensino massificado da graduação, que forma e profissionaliza contingentes enormes de estudantes, assim como as atividades de extensão universitária, voltadas para a sociedade em geral, ocupam lugar secundário nesse novo contexto de trabalho formatado pelas políticas de avaliação da CAPES (PAULA, 2010; 2012).

Os professores da esfera pública não concordam com a forma como têm sido implementados os critérios de produção bibliográfica pela CAPES. Parece tratar-se de uma questão histórica que vem alimentando essa rejeição, devido ao fato de não ter havido debate sobre o processo de avaliação da produtividade docente. Os critérios de avaliação da produção bibliográfica foram impostos de cima para baixo. Do órgão avaliador para os avaliados, de maneira não democrática e, desde então, eles têm sido compulsoriamente cumpridos.

A produção técnica relacionada à inserção social, como os trabalhos de extensão, não é considerada produção para fins de avaliação. Só os textos publicados são considerados produções a serem pontuadas. Com isso, acaba-se por desarticular as ações de pesquisa e extensão, ferindo-se o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, característico da Universidade. Dessa forma a política da CAPES só tem priorizado a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão.

Mas há uma contradição. A pesquisa está sendo valorizada pelos artigos que são publicados em decorrência dos seus resultados. Entretanto, não está sendo valorizado o projeto de pesquisa. No currículo Lattes, ele é informado como produção técnica. Além disso, um relatório de pesquisa é considerado como produção técnica e não como produção bibliográfica. Qual é, então, o valor principal da pesquisa, senão produzir conhecimento? Pelo fato de não ter sido publicado, o relatório de pesquisa virou produção técnica e não é pontuado pela CAPES. A publicação de artigos é fundamental, mas não é a única coisa que deve importar. Com isso, as outras atividades acadêmicas estão sendo secundarizadas.

Na esfera privada os professores também não concordam como vem sendo implementados os critérios de produção bibliográfica, pelo fato de se constituírem mais como exigências do que como normas de julgamento e afirmam que não se chegou até agora a um consenso a respeito de outra forma de avaliação da produtividade docente. São também de opinião de que a implementação dos critérios de produção bibliográfica é feita de cima para baixo.

Isso retira do pesquisador, segundo Ball (1994), o papel de atuar como um elemento fundamental da pesquisa social crítica, tornando o trabalho intelectual estratégico no sentido do posicionamento diante de embates e situações sociais específicas. Atuando, então, segundo Foucault, como “intelectual específico”, que possui um papel político central a partir da sua especialidade e de seu *locus* específico de atuação.

Na obra *Microfísica do Poder* (1981), Michel Foucault caracteriza os intelectuais específicos como aqueles que desempenham um papel político de transformar o sistema de produção do saber por meio da atuação política ativa. São os intelectuais que abandonam os limites internos de seus gabinetes e partem para a atuação na realidade prática. [...] “em nome de uma verdade científica ‘local’ – por importante que seja – se faz a intervenção do cientista nas lutas políticas que lhe são contemporâneas” (FOUCAULT, 1981, p. 11). Para esse mesmo autor (1981, p. 13):

O intelectual tem uma tripla especificidade: a especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual “orgânico” do proletariado); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (seu domínio de pesquisa, seu lugar no laboratório, as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta, na universidade, no hospital, etc.); finalmente, a especificidade da política de verdade nas sociedades contemporâneas.

Uma das razões que dificultam uma postura política e de luta por parte dos intelectuais tem sido a introdução do gerencialismo na atividade intelectual na Universidade, retirando do professor a condição de pesquisar com mais autonomia e liberdade. Nesse contexto desenvolve-se o produtivismo e com essa dinâmica os textos perdem em qualidade pela urgência da publicação. Sendo ou não impositivos, os critérios precisam ser cumpridos sob o risco de prejudicar o conceito do programa.

Mas por que não se percebe uma reação mais contundente dos docentes credenciados? Por que não se evidencia uma postura de enfrentamento que encare essa situação como um mal coletivo que deve ser questionado e transformado, em favor de um ambiente menos individualista e competitivo e mais solidário, criativo e autônomo?

Há casos de docentes credenciados que decidiram descontinuar sua atuação nos programas de pós-graduação, não solicitando seu pedido de recredenciamento. Isso pode ser entendido como uma forma de rejeição desse estado de coisas, podendo ser interpretado também como uma saída individualista que não leva à transformação do contexto hostil do produtivismo acadêmico.

As reações que temos identificado por parte dos professores não passam de reclamações. É um tipo de reação que para Foucault não se constituiria propriamente como prática de resistência. Reagir, apenas, não pode ser confundido com resistir. A reação é uma resposta já prevista nas relações de poder: qualquer forma de exercício de poder conta com a possibilidade de reações. Em Foucault, a ideia norteadora de resistência constitui-se em ação subjetiva inventiva e criativa, mais eficaz que o poder de assujeitamento, submissão ou conformação das subjetividades.

Então, ao resistirmos, nessa ideia de inventividade, criamos outras formas, ainda não conhecidas (porque são novas) de enfrentar o poder. Devemos criar formas de resistência contra as diferentes formas de poder. Isso quer dizer:

[...] usar essa resistência como um catalizador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos empregados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (FOUCAULT, 2013, p. 276).

Nesse contexto, a resistência foucaultiana é um componente que se extrai das relações de poder. Sendo inventiva e criativa, surge das relações de poder entre os indivíduos, como força criada a partir das subjetividades que, experienciadas, tornam-se coletivas. Entendemos que a resistência deve trazer algo novo que possa romper radicalmente com o poder instituído e hegemônico. Nesse caso, mais que apenas reagir, os professores-pesquisadores da pós-graduação devem resistir, rompendo com a lógica produtivista.

Considerações finais

Pela análise do contexto da prática, os professores-pesquisadores da pós-graduação estão numa realidade na qual internalizaram a lógica produtivista que permeia as políticas de avaliação da CAPES e que tem trazido prejuízos a sua liberdade intelectual, à produção científica e a eles próprios. Esse contexto contradiz as condições ideais de produção do conhecimento porque a atividade de pesquisador requer liberdade de pensamento e ressignificação de sentidos sobre questões importantes e problemas da realidade que demandam análises consistentes e inovadoras.

Os estudos realizados na academia demandam uma margem de tempo suficiente para serem amadurecidos adequadamente, com o uso do necessário aporte teórico-metodológico e o emprego do rigor científico próprio de cada análise empreendida. Portanto, o tempo da pesquisa científica não se coaduna com a emergência requerida pelos critérios de produtividade com relação à quantidade e prazo exigidos pelos órgãos de fomento e avaliação.

Essa pressão por publicação é parte de outras tantas atribuições que o professor-pesquisador tem de cumprir em seu cotidiano profissional. E é o principal parâmetro estabelecido para a avaliação de sua produtividade, interferindo na avaliação do programa ao qual está vinculado, sendo a produtividade confundida com a qualidade da produção acadêmica.

A avaliação vem se tornando destaque no cenário educacional brasileiro e, no caso desta pesquisa, na pós-graduação *stricto sensu*. A avaliação periódica dos programas de pós-graduação realizada pela CAPES é considerada como um divisor de águas que submete esses programas e seus pesquisadores, estabelecendo um *ranking* que tem causado um clima de pressão e competitividade entre instituições e intelectuais. Essa forma de avaliar a produção em larga escala, considerando a quantidade de produtos publicados em veículos classificados pelo Sistema *Qualis*, desencadeia e dissemina um discurso social por meio do qual as práticas profissionais na pós-graduação serão conduzidas.

A avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação realizada pela CAPES produz verdades que vão discriminar pesquisadores em classes que publicam em periódicos A, B e aqueles considerados não qualificados, estabelecendo um *ranking* de programas com notas que variam de 3 a 7, que como um instrumento de saber-poder tem legitimado o resultado da avaliação como discurso social. Sendo assim, os pesquisadores, principais protagonistas desse processo de avaliação, estão perdendo a oportunidade de mobilização para esclarecer as especificidades da sua área de conhecimento quanto à publicação, às características de suas pesquisas e às dificuldades de transformar seus resultados em produtos socialmente relevantes.

A decisão dos pesquisadores de se submeterem aos critérios de produção bibliográfica pode ser explicada pelo risco do seu descredenciamento dos programas de pós-graduação.

Nesse sentido, tanto os professores da esfera pública quanto os professores da esfera privada compartilham de uma mesma realidade de assujeitamento com relação aos critérios de produção bibliográfica, estando muito longe de mudar esse contexto por meio de procedimentos que possam romper com a imposição produtivista. Apesar de atuarem em esferas administrativas diferentes, acabam por se comportar igualmente sem propor qualquer estratégia que se traduza numa nova prática e que, ao mesmo tempo, elimine esse quadro de tensão permanente que lhes retira a condição autônoma de produzir de acordo com as suas vocações acadêmico-científicas.

Porém, a avaliação não busca apenas a punição e o enquadramento, mas pode ter um sentido libertador, de aperfeiçoamento, tendo o propósito de qualificar a pesquisa na pós-graduação. Nesse sentido, reforçando o pensamento foucaultiano de que “é preciso a prática para atravessar o muro” (FOUCAULT, 1981, p.70), muro aqui entendido como expressão da ideologia burguesa de produtividade, faz-se necessário pensar em estratégias e práticas políticas de resistência que coloquem em questão os critérios de produtividade vigentes, rompendo com o atual paradigma de produtividade, o que demanda um esforço para criar novos paradigmas estruturantes.

Referências bibliográficas

- BALL, S. J.; BOWE, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2), 97-115.
- BALL, S. J. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- BOWE, R., BALL, S. y GOLD, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- DELEUZE, G. (1992). *Conversações (1972-1990)*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- FOUCAULT, M. (2013). *O sujeito e o poder*. En H. L. DREYFUS; P. RABINOW. Michel Foucault; uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica (273-295). 2.ed., rev., Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____(1988). *Vigiar e punir; história da violência nas prisões*. 6.ed. Petrópolis: Vozes.
- _____(1981). *Microfísica do poder*. 2ed. Rio de Janeiro: Graal (organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado).
- MACHADO, R. (1981). *Por uma genealogia do poder*. En M. FOUCAULT. *Microfísica do poder* (IX-XXV) 2 ed., Rio de Janeiro: Graal.
- MAINARDES, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27 (94), 47-69.
- PAULA, M. F. C. (2012). Políticas de avaliação da educação superior e trabalho docente: a autonomia universitária em questão. *Revista Universidade e Sociedade*, XXI(49), 41 – 51.
- _____(2010). Rumo à construção de uma universidade mais democrática e plural. *Revista Conhecimento & Diversidade*, (4), 11-24.
- PAULA, M. F. C.; SUETH, R. (2015). *Política de controle do trabalho intelectual na pós-graduação*. En M. F. C. PAULA (org.). *Políticas de controle social, educação e produção de subjetividade* (109-142). Florianópolis: Editora Insular.

Fontes eletrônicas

CAPES. *Classificação da produção intelectual*. Publicada em 01/04/2014. Atualização em 01/08/2016. Disponível em <http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>. Acesso em 18/02/2018.

_____. *Sistema qualis*. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2550-CAPES-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis>> Acesso em: 20 de março de 2018.

Fecha de recepción: 12/8/2018

Fecha de aprobación: 22/10/2018

LA CARRERA ACADÉMICA Y LA GESTIÓN DE LAS EVALUACIONES PERIÓDICAS DE DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES DE LA ARGENTINA: UN ANÁLISIS A PARTIR DE LAS EVALUACIONES INSTITUCIONALES EXTERNAS.

The academic career and the management of periodic assessment of teaching performance in national universities of Argentina: an analysis based on external institutional assessments

Verónica Mulle, Universidad de Buenos Aires
v.mulle@gmail.com

Mulle, V. (2018). La carrera académica y la gestión de las evaluaciones periódicas de desempeño docente en las Universidades Nacionales de la Argentina: un análisis a partir de las evaluaciones institucionales externas. *RAES*, 10(17), pp. 27-40.

Resumen

En la Argentina, históricamente las diferentes normas legales emanadas del Estado para regular las universidades establecieron -con diferentes alcances y características- criterios para definir cómo se estructuraba el ingreso, la selección, la renovación y permanencia de los docentes en estas instituciones. A partir de la década de los ochenta, algunas instituciones comenzaron a modificar sus estatutos, introduciendo lo que genéricamente se denominaba carrera docente. En la década de los noventa, con la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES), se estableció que las universidades nacionales tienen la potestad de definir el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente, con la salvedad de que, en el caso del ingreso, el mismo debe realizarse por concurso público y abierto de antecedentes y oposición. La norma también otorgaba a las universidades la atribución de fijar su régimen salarial y de administración del personal.

Algunas universidades fueron definiendo a nivel de sus instituciones diferentes mecanismos para la permanencia, renovación y promoción de los cargos docentes que ya no consistían en la tradicional forma del concurso de oposición y antecedentes. En 2015, con la entrada en vigencia del Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (CCT), homologado por Decreto PEN N° 1246 de 2015, se fijó para todas las universidades nacionales la evaluación periódica de los docentes como mecanismo para la permanencia en los cargos docentes, junto a otras innovaciones en lo que respecta al régimen del ascenso y promoción, la cobertura de vacantes y la situación de los docentes interinos.

Teniendo en cuenta estos cambios recientes, el objetivo de este trabajo es analizar cómo fue la gestión de las evaluaciones periódicas de desempeño para la permanencia en los cargos docentes en aquellas instituciones que contaban con estos mecanismos previo a la aprobación del CCT. Para ello, se tomarán como instrumento de análisis los informes de evaluación externa de algunas universidades que han pasado por este proceso.

Palabras clave: universidad/ carrera académica/ evaluación externa/ evaluación de desempeño docente.

Abstract

In Argentina, historically the different legal norms, emanating from the State, regulated academic career at the University establishing -with different scopes and characteristics- criteria to define the entry, selection,

renewal and permanence of teachers in these institutions. From the decade of the '80s, some institutions began to modify their statutes, introducing the generically called “teaching career”.

In the 1990s, the Higher Education Law No. 24,521 (LES in spanish) established that national universities have the attribution to define the regime of access, permanence and promotion of teaching staff, but the entry should be made through public and open competition and opposition. The Law also granted to universities the power to set their regime of salary and personnel management.

Some universities were defining for themselves different mechanisms for the permanence / renewal and promotion of the teaching positions that no longer consisted of the traditional form of the competition of opposition and background. In 2015, with the approval of Collective Labor Agreement for Teachers of National University Institutions (CCT in spanish), by Decree PEN No. 1246/15, the periodic assessment of teachers was established for all national universities as a mechanism for permanence in the teaching positions, and other innovations like the promotion regime, vacancy coverage and the situation of the interim teachers.

In this framework, the objective of this paper is to analyze the management of periodic performance assessment for the permanence in teaching positions in some institutions that had these mechanisms previously to the approval of the CCT. For this, we will take the external assessment reports of some universities as an analysis tool.

Keywords: university/ academic career/ external assessment/ assessment of teaching performance.

Introducción

Durante las últimas décadas del siglo XX, las diversas transformaciones de la educación superior -desde el rápido crecimiento de la matrícula estudiantil hasta la diversificación de las instituciones, en parte, promovidas por las políticas desarrolladas por los gobiernos de la Argentina desde la transición democrática a la actualidad- impactaron en diferentes aspectos de la vida universitaria, como el gobierno, la enseñanza, la investigación, entre otros, y también tuvieron efectos en la carrera académica¹ de los docentes universitarios.

Las diversas normas legales que fueron sancionadas por el Estado para regular las universidades establecieron -con diferentes alcances y características- criterios para definir cómo se estructuraba el ingreso, la selección, la renovación y permanencia de los docentes en estas instituciones. A partir de la década de los ochenta, algunas instituciones comenzaron a modificar sus Estatutos, introduciendo lo que genéricamente se denominaba carrera docente². En la década de los noventa, con la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES), se estableció que las universidades nacionales tienen la potestad de definir el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente, con la salvedad de que, en el caso del ingreso, el mismo debe realizarse por concurso público y abierto de antecedentes y oposición. La norma también otorgaba a las universidades la atribución de fijar su régimen salarial y de administración del personal.

Algunas universidades fueron definiendo a nivel de sus instituciones diferentes mecanismos para la permanencia, renovación y promoción de los cargos docentes que ya no consistían en la tradicional forma del concurso abierto de antecedentes y oposición. Pero en 2015, con la entrada en vigencia del Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (CCT), homologado por Decreto PEN N° 1246 de 2015, se fijó para todas las universidades nacionales la evaluación periódica de los docentes como mecanismo para la permanencia en los cargos docentes, junto a otras innovaciones en lo que respecta al régimen del ascenso y promoción, la cobertura de vacantes y la situación de los docentes interinos.

Cabe señalar que la única excepción es la Universidad de Buenos Aires, que inicialmente participó de la negociación colectiva en el marco de la que se debatía un Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes universitarios a nivel nacional, integrando la representación unificada de la parte empleadora a través del Consejo Interuniversitario Nacional (Ac.PI. N° 748/2010), pero en 2013 revocó su adhesión a este procedimiento (Res. (R) N° 2436/13 ad referéndum Res. (CS) N° 8046/13) por cuanto consideró que el proyecto de convenio colectivo vulneraba la autonomía universitaria en la medida que diversos artículos allí contenidos entraban en colisión con lo establecido en el Estatuto de la Universidad³.

Teniendo en cuenta estos cambios recientes, el objetivo de este trabajo es analizar cómo fue la gestión de las evaluaciones periódicas de desempeño para la permanencia en los cargos docentes en aquellas instituciones que contaban con estos mecanismos previo a la aprobación del CCT. Para ello, se tomarán como instrumento de análisis los informes de evaluación externa de algunas universidades que han pasado por este proceso.

El trabajo cuenta con tres apartados centrales en los que, en primer lugar, se revisan algunas cuestiones teóricas relacionadas con las políticas de evaluación universitaria en general, y la evaluación institucional externa en particular; en segundo lugar, se repasa la regulación que se ha establecido a nivel nacional de los dispositivos de acceso y renovación de los cargos docentes universitarios y luego se caracterizan los mecanismos de evaluaciones periódicas de desempeño en las universidades nacionales que fijaron este proceso recientemente; y en tercer lugar, se presenta el análisis de los informes de evaluación externa de

¹ Se utiliza la denominación “carrera académica” porque es la utilizada en la Ley de Educación Superior N° 24.521 y modificatorias, actualmente vigente en el país, para referirse al trayecto que realiza el docente en la universidad en el marco de su relación laboral con la institución (ingreso a la docencia, renovación de sus cargos y promoción); mientras que la denominación “carrera docente” queda reservada en la norma para referirse al mismo proceso en el nivel superior no universitario.

Asimismo, la idea de “carrera docente” en el nivel universitario tiene diferentes acepciones, una de ellas remite a una forma particular de carrera académica en la que las reglas para la renovación de los cargos suponen la existencia de evaluaciones periódicas de desempeño que sustituyen el tradicional concurso de antecedentes y oposición como mecanismo de renovación.

² Cfr. nota al pie anterior.

³ Cabe señalar que en 2015 la UBA firmó el Convenio Colectivo para Docentes Universitarios con la Asociación Docente de la Universidad de Buenos Aires (ADUBA), aprobado por Res. (R) N° 990/15 ad referéndum Res. (CS) N° 2793/15, que si bien estableció algunos cambios, no incluyó modificaciones en el régimen para la permanencia y el ascenso y promoción de cargos docentes.

algunos casos en lo que refiere a la gestión de la evaluación de desempeño docente. Para finalizar, se presentan algunas reflexiones a partir de lo analizado en los acápite anteriores.

Las políticas de evaluación universitaria en la Argentina: la evaluación institucional

La evaluación educativa fue una de las políticas más sobresaliente de la década de los noventa en Argentina. Esta temática estuvo presente en la agenda de las políticas neoliberales de todos los niveles educativos, asociada a una cuestión más amplia: la preocupación por la calidad de la educación. Las orientaciones políticas en esta materia suponían la necesidad de competencia interinstitucional, la mayor responsabilidad de las instituciones y los docentes por los resultados y la rendición de cuentas como mecanismos para garantizarla.

En el nivel universitario, la introducción de los mecanismos de evaluación institucional y la acreditación de carreras de grado y posgrado se produjo en 1995, a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES), junto con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como organismo descentralizado a cargo de aplicar estos procesos que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación.

Esta política fue una de las cuestiones más controvertidas de la década del '90 –junto con otras, como la de incentivos a los docentes investigadores– y a la vez, una de las que más impacto tuvo en la cultura académica de las instituciones. Generó la necesidad de modificaciones en lo curricular, en la infraestructura y, en alguna medida, tuvo efectos sobre la carrera académica. El impacto se puede medir tanto en términos de su permanencia, cuanto por su alcance territorial, que abarca lo nacional, lo regional y lo internacional.

Las nuevas regulaciones en esta materia fueron inicialmente cuestionadas y resistidas por la mayor parte de las instituciones universitarias nacionales en la Argentina ya que, por una parte, se las consideraba un avance sobre la autonomía, en la medida en que sometía las prácticas institucionales y académicas de la universidad a un proceso de evaluación realizado con base en estándares y por una agencia externa a las universidades; y por otra parte, porque se temía que la publicidad de los resultados de las evaluaciones promovieran la introducción de lógicas de mercado, como la competencia entre las instituciones (Nosiglia, 2013).

Sin embargo, a partir de políticas de incentivos implementadas por la Secretaria de Políticas Universitarias, los contenidos de los fallos judiciales sobre la inconstitucionalidad de la LES –que fueron adversos para la mayoría de las universidades– y por la adaptación de las instituciones a esta política, paulatinamente se fue aceptando y un número significativo de docentes e investigadores participaron como pares evaluadores en la implementación de estos procesos.

En un trabajo reciente, Araujo (2015) señala que en Argentina conviven dos enfoques de evaluación: por un lado un enfoque comprensivo y centrado en el reconocimiento de las particularidades de los proyectos institucionales de los establecimientos que se refleja en la evaluación institucional; por el otro, un enfoque de carácter comparativo que se observa en la acreditación de carreras de grado y posgrado, en la medida en que cada oferta de formación -que estuviera alcanzada por estos procesos- se compara con referencias externas a la propia carrera, a través de criterios o estándares definidos previamente.

La evaluación externa, a diferencia de la acreditación de carreras, no parte de patrones o estándares técnicos a los que las universidades deban ajustarse y por cuyo incumplimiento pudieran ser reprendidas o censuradas. La evaluación se centra en la valoración de la idiosincrasia del proyecto universitario propio. Distintos autores coinciden en señalar que la evaluación externa es un proceso que contribuye a mirar la institución como un todo, por encima de las múltiples culturas disciplinares que la conforman, dado su enfoque holístico y sociohistórico, y en este sentido, morigerar la percepción de los actores respecto de la universidad como federación o conjunto de facultades (Araujo, 2015; Stubrin, 2014).

Como señala Rodríguez Espinar (1997) la evaluación está atravesada por diversas connotaciones políticas, ideológicas, económicas, y persisten diferentes enfoques y posiciones: la mejora de la calidad versus la rendición de cuentas; la igualdad de tratamiento a las instituciones -que supone financiamiento basado en sus necesidades y estándares mínimos de calidad que se espera garantizar para todas las instituciones y programas- versus la diferenciación de instituciones basada en la variabilidad de calidad de las mismas -que supone financiamiento selectivo y juicios comparativos sobre la calidad de las instituciones y programas-.

Refiriéndose a la evaluación institucional, Aiello (2007) señala que ésta consiste en un proceso que busca establecer las mejores condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; basa sus juicios en documentos, estadísticas y opiniones internas a la unidad evaluada; y complementa los juicios con el aporte de expertos externos a la institución que validan la información. En este sentido, se enmarca en la corriente de evaluación formativa, más que en la sumativa, ya que su finalidad es la mejora de la calidad.

Siguiendo la literatura especializada, la evaluación sumativa o de control está asociada a formas en que el Estado regula la actividad de los diversos actores del sistema e implica que debiera tener consecuencias directas, propias, del proceso administrativo que representa, por ello su discurso adopta la forma administrativa de resolución. Por otra parte, la evaluación formativa o para la mejora se caracteriza como una relación colaborativa, crítica pero constructiva, entre el evaluador y la unidad evaluada, debiendo orientarse a contribuir a la mejora de ésta (Días Sobrinho, 2003). Por ello su procedimiento se debe adaptar a la realidad y necesidades de ésta. Los resultados directos de las evaluaciones formativas son recomendaciones, que más que imponer, debieran convencer de la necesidad de ser aplicadas. A su vez, este tipo de evaluación parte de la idea de que la potencialidad de la mejora debe residir en el diálogo entre los diversos agentes internos y externos en la evaluación (Fernández Lamarra, Aiello y Grandoli, 2013).

En la actualidad, el marco normativo de la CONEAU -organismo de aplicación que concentra varias funciones vinculadas a la evaluación y acreditación-, define dos etapas diferenciadas para la evaluación institucional: la autoevaluación y la evaluación externa, precedidas por un acuerdo para su realización entre la institución y la CONEAU. Este acuerdo supone la decisión de la unidad a ser evaluada. La autoevaluación incluye un proceso de planificación dentro de las instituciones, ya que deben conformar el comité correspondiente, recolectar las estadísticas, datos, indicadores, observaciones, opiniones y valoraciones de los distintos actores, entre otros. Finalmente, la evaluación externa se manifiesta en un informe que es enviado a la institución evaluada para su conocimiento y la respuesta con los comentarios de su Rector.

Un aspecto que no es menor, dado que no se ha cumplido en la práctica, es la periodicidad con la que debe realizarse la evaluación externa, que según la LES es cada 6 años. Diversos motivos explican en parte este hecho. Por un lado, al no tener consecuencias, las universidades no tuvieron una presión directa para someterse a estos procesos en los intervalos que se establecía; también, al no generarse incentivos adicionales, no se ha promovido que las universidades adopten el proceso; por otro lado, podría leerse cierto vacío legal en torno al dispositivo de control, por lo que no se vigiló su cumplimiento; también es posible sostener que aunque se dispusiera de este mecanismo de control, no es claro que la CONEAU cuente con las capacidad organizativa y técnica para procesar las evaluaciones externas de las universidades con la frecuencia que estipula la Ley dada la sobrecarga de funciones y el volumen del sistema universitario.

Algunos datos citados por Fernández Lamarra, et al. (2013) muestran que, al momento del relevamiento, una sola universidad pública había firmado un acuerdo para realizar su tercer proceso de evaluación institucional, y sólo cuatro habían concluido su segunda evaluación, mientras que un conjunto de universidades en el año 2011 estaban desarrollando por primera vez el proceso o habían firmado el acuerdo con la CONEAU para iniciarlo. En la actualidad, según cifras oficiales del organismo, la CONEAU ha efectuado 121 evaluaciones externas que involucran 49 instituciones universitarias públicas y 72 privadas. Más de la mitad de las evaluaciones fueron realizadas entre los años 2010 y 2016. Hay 61 instituciones que realizaron la primera evaluación externa, mientras que las restantes han efectuado este proceso en al menos dos oportunidades (CONEAU, 2018).

En este mismo trabajo, los autores reseñan una investigación que analizó el impacto de la evaluación institucional en la mejora del sistema universitario y de sus instituciones, y recogen los señalamientos que la CONEAU realizó en los informes con base en diferentes dimensiones. Con respecto a la dimensión de la docencia, concluyen que uno de los aspectos más relevantes es:

“el nivel de focalización de las recomendaciones de los informes; éstos se refieren al diseño de las estructuras curriculares, al perfil del plantel docente y a su relación con la cantidad de estudiantes. Pero, lamentablemente, no se focalizan en la calidad específica de la docencia universitaria, de cómo se gestiona y se evalúa, en la calidad de los materiales de apoyo a la docencia, en el desarrollo de las actividades docentes, en la innovación docente, etc. Es decir, las apreciaciones de los pares llegan hasta un limitado nivel de profundidad que no permiten alcanzar aspectos concretos y específicos de la calidad de la docencia” (Fernández Lamarra, et al., 2013: 36).

Si bien el objetivo de este trabajo no es analizar los modelos de evaluación de la docencia o su impacto en el cuerpo docente y en la enseñanza, sino que se propone indagar respecto de la carrera académica y cómo se vio reflejada la gestión de las evaluaciones periódicas de desempeño docente en las evaluaciones institucionales externas, es preciso subrayar que la literatura acerca de la complejidad de la evaluación de la docencia es abundante y diversa en posiciones (de Diego Correa y Rueda Beltrán, 2012; Luna, 2004). Diferentes autores concuerdan en destacar los desafíos que supone evaluar la docencia universitaria, pues se trata de un rol estructurado a partir de la identidad profesional y de un escenario particularmente complejo en el que se desarrolla -como lo es la universidad- y desde el punto de vista de la tarea, es un campo de tensiones en el que convergen múltiples entrecruzamientos epistemológicos, políticos, éticos, etc. (Fernández Lamarra y Coppola, 2008; Vain, 1998).

Siguiendo a Vain (1998), se reconocen tres instancias en el desarrollo de la evaluación de la docencia universitaria: a) la docencia tomada como un componente de la función enseñanza que, a los fines de mejorar su calidad, puede analizarse desde la dimensión institucional en la autoevaluación y la evaluación externa; b) la docencia integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza, que puede evaluarse en los espacios de cátedra para mejorarla; c) la docencia como política institucional de desarrollo de recursos humanos, en la que se puede evaluar aspectos relativos a los mecanismos de ingreso, formación, permanencia, promoción. El autor sostiene que los procesos de evaluación externa (e incluso las autoevaluaciones) han tendido a reducir la complejidad de la evaluación de la función docencia, abordando un número limitado de indicadores que no reflejan los múltiples factores que intervienen en esta tarea.

Refiriéndonos al punto c) que resulta central en función del objeto de este trabajo, Vain (1998) recupera estudios previos vinculados a la carrera docente para afirmar que la misma puede identificarse como un proceso de preservación y mejoramiento de los recursos humanos docentes, como un sistema de formación y capacitación de los docentes, y/o como un conjunto de reglas de juego que regulan el tránsito del docente en la institución (ingreso, permanencia, promoción, etc.). Sobre esta última acepción, el autor plantea una tensión que se observa en el concurso público abierto de antecedente y oposición entre sistemas de evaluación cerrados que definen puntajes para cada tipo de antecedente establecidos por la universidad o la facultad, dejando a discreción de los jurados sólo la aplicación de cálculos, versus sistemas abiertos en los que se delega en el jurado la aplicación de criterios que pueden no guardar relación con las condiciones del contexto específico. En palabras del autor:

“Una tensión que habitualmente se produce en la toma de estas decisiones es entre: una evaluación basada en la meritocracia y otra asumida desde un proyecto institucional. ¿Cuál es la ecuación que permite resolver esta tensión? Admitimos que es muy difícil tener una respuesta razonable para esta pregunta. Pero nos cabe advertir, entonces, que el atributo: Profesor Concursado debería relativizarse en el marco de los sistemas de evaluación, tanto de la actividad docente como de la docencia en tanto función” (Vain, 1998: 75).

Y concluye que el sistema de permanencia sujeta a evaluación es superador del tradicional de concursos periódicos, por cuanto como sistema de gestión de los recursos humanos:

“proporciona múltiples oportunidades para sistematizar el trabajo académico, evaluar en proceso, sugerir reorientaciones y tomar de decisiones institucionales (...) [mientras que] los concursos son procedimientos estáticos, fomentan el individualismo y la competencia, y al centrarse en los productos no posibilitan la reorientación en proceso” (Vain, 1998: 76).

Desde otra perspectiva, Fernández Enguita (2001) sostiene que la selección de los mejores profesores para desarrollar del mejor modo las principales funciones de la Universidad -docencia e investigación- sólo es posible cuando se produce en el marco de la competencia entre docentes por el acceso y la permanencia en sus cargos. Para el autor, la universidad puede observarse como lugar de trabajo y como servicio público. Ambos puntos de vista son diferentes y conflictivos; mientras el primero se enfoca en los derechos de los trabajadores (el profesorado), el segundo se dirige a los derechos de la sociedad (el público). Como servicio público, la universidad -a diferencia de otras instituciones educativas- no sólo transmite conocimiento, sino que también produce un conocimiento que se supone opera sobre las fronteras de las disciplinas, lo que requiere la selección de los mejores docentes. Es así que seguir la lógica del servicio público implica sostener la selección con base en el mérito, mientras que desde la lógica de la defensa del lugar de trabajo -sosteniendo mecanismos de promoción interna- se desemboca en la endogamia.

Como toda evaluación, la de la docencia, también presenta controversias que exceden lo técnico y atraviesan lo ético y lo político. Como puede observarse, este es un debate abierto en el que abundan posiciones en los más diversos sentidos. Las discusiones acerca del mecanismo más adecuado para acceder y permanecer en el ejercicio de la docencia universitaria tienen amplia historicidad y fueron concomitantes con los debates de la organización de la universidad en general. En el siguiente acápite se presenta una sintética revisión sobre cómo fueron plasmadas las mismas en el marco de las leyes universitarias.

La regulación histórica de la carrera académica en la legislación universitaria nacional

En términos genéricos, la carrera docente refiere al conjunto de reglas y dispositivos o mecanismos institucionales que delimitan las modalidades de ingreso, selección, renovación, permanencia promoción y baja de los cargos docentes en las diferentes instituciones educativas. A diferencia de otros niveles educativos, la actividad de los docentes en las instituciones universitarias contempla además de la enseñanza, las funciones de investigación, extensión y transferencia científico- tecnológica, entre otras, lo que constituye una particularidad de la misma. En este sentido, conforme la normativa vigente, se adopta la denominación carrera académica para referirse al trayecto que realiza el docente en la universidad en el marco de su relación laboral con la institución (ingreso a la docencia, renovación de sus cargos y promoción).

Cabe señalar que la idea de “carrera docente” en el nivel universitario tiene diferentes acepciones, una de ellas introducida más recientemente remite a una forma particular de carrera académica en la que las reglas para la permanencia y renovación de los cargos suponen la existencia de evaluaciones periódicas de desempeño que sustituyen otros mecanismos como el tradicional concurso público y abierto de antecedentes y oposición.

Justamente, en la actualidad la existencia de una norma de alcance nacional, como el CCT, que establece evaluaciones periódicas de desempeño para todos los docentes universitarios constituye una novedad jurídica en el contexto argentino, pues la tradición legislativa en general estuvo más bien ligada a establecer el concurso abierto de antecedentes y oposición como mecanismo de acceso y renovación de cargos docentes.

La primera ley universitaria de 1885, Ley N° 1597, conocida como ley Avellaneda, estableció como mecanismo de acceso a los cargos de profesores la designación por parte del Poder Ejecutivo a través de una terna que aprobaba el Consejo Superior a propuesta de las Facultades. Si bien este fue el criterio adoptado, el proyecto original establecía el concurso de oposición y la duración de la designación de los profesores titulares por el lapso de 8 años. Durante el debate del proyecto de Ley, este punto fue objeto de amplia discusión y abundantes argumentos sobre posiciones encontradas. Esta ley estableció además que el Poder Ejecutivo tenía la potestad de destituir profesores, pero no fijó criterios en cuanto a los mecanismos de renovación ni periodicidad de las designaciones docentes.

A nivel nacional, la Ley 13.031 de 1947 incorporó como requisito previo a la conformación de las ternas elevadas al Poder Ejecutivo para designar profesores titulares, la realización de un “concurso de méritos, aptitudes técnicas, títulos, antecedentes y trabajos”, a cargo de comisiones asesoras compuestas por profesores de la universidad. Con posterioridad, el Decreto-ley 6.403/55 fijó como mecanismo excepcional para la designación de profesores titulares el llamado a concurso de títulos y antecedentes, pero como sostiene Cantini (1997), no definió con claridad el trámite final de la designación. A partir de 1955 - regímenes establecidos por las leyes 17.245 de 1967, 20.654 de 1974 y 22.207 de 1980- todos los cargos docentes de estas instituciones serían cubiertos exclusivamente por las universidades (Cantini, 1997).

Una década después, la Ley 17.245 de 1967 estableció para todas las universidades nacionales el concurso para el acceso a los cargos de profesores y de auxiliares docentes -lo que reflejaba lo aprobado en distintos estatutos de diferentes instituciones universitarias nacionales-, duraciones de las designaciones en los respectivos cargos y un mecanismo de renovación a través de un concurso, con posterior confirmación en el cargo.

Con la reapertura de la democracia, el proceso de normalización llevado a cabo por el gobierno constitucional a partir de 1983, puso en vigencia los estatutos de la década del sesenta y, de este modo, el concurso de oposición y antecedentes como vía de ingreso y los mecanismos de periodicidad y renovación en cada una de las instituciones universitarias continuaron vigentes.

En la LES sancionada en 1995, se estableció que las universidades nacionales tienen la potestad de definir el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente, con la salvedad de que, en el caso del ingreso, el mismo debe realizarse por concurso público y abierto de antecedentes y oposición (Ley N° 24.521, 1995, arts. 29, inc. h y 11, inc. a.).

En 2012, un acuerdo paritario firmado entre el Consejo Interuniversitario Nacional, el Ministerio de Educación y los gremios docentes universitarios, incorporó una cláusula que refería genéricamente a la “carrera docente”. La misma establecía:

“Las partes acuerdan en el marco del Convenio Colectivo que se encuentra en proceso de negociación entre el Consejo Interuniversitario Nacional y las Federaciones Docentes, se incluirá el régimen de Carrera Docente que contenga las siguientes características mínimas: 1) el ingreso a la Carrera Docente se realizará por concurso abierto y público de oposición y antecedentes; 2) la permanencia en el cargo que el docente hubiera alcanzado estará sujeta a un mecanismo de evaluación periódica que las universidades deberán reglamentar en el marco de sus disposiciones estatutarias; 3) deberá prever un régimen de promoción que las universidades reglamentarán en el marco de sus disposiciones estatutarias” (Acta Acuerdo Paritario, 2012: cláusula sexta).

De este modo, la carrera docente se introdujo en el centro del debate de la negociación salarial colectiva, como un tema de agenda para las instituciones universitarias nacionales, generando efectos en las regulaciones que las mismas establecen en torno de la gestión de su cuerpo académico (Nosiglia, Trippano y Mülle, 2012).

Tres años después, el CCT (Decreto PEN N° 1246, 2015) estableció nuevas disposiciones que, si bien no alteraron el concurso público de oposición como mecanismo para el acceso a los cargos, introdujeron innovaciones en lo que respecta al régimen para la permanencia en los cargos, el ascenso y promoción, la cobertura de vacantes y la situación de los docentes interinos. Específicamente respecto de la permanencia en los cargos docentes, fijó el establecimiento de un mecanismo de evaluación periódica individual en cada universidad, con una periodicidad de cuatro años o en un tiempo mayor según lo establecido en la reglamentación de cada institución; cada una de las asociaciones sindicales docentes con ámbito de actuación en la universidad podrá designar un veedor gremial. Asimismo, en caso de obtener como mínimo dos evaluaciones negativas, el cargo será llamado a concurso público y abierto de antecedentes y oposición, continuando el docente en el cargo hasta la cobertura por concurso (Decreto PEN N° 1246, 2015, art. 12).

Las regulaciones sobre las evaluaciones periódicas de desempeño docente en las universidades

Si bien la introducción de las evaluaciones periódicas de desempeño docente se volvió una obligación a partir del año 2015 para todas las universidades que adhirieron a la firma del CCT, desde la década de los ochenta algunas universidades ya habían incorporado estos instrumentos en sus reglamentaciones de carrera académica. En un estudio realizado a partir de los estatutos universitarios y reglamentos de carrera académica (Nosiglia et. al., 2012), se halló que un número importante de instituciones establecían en su normativa un mecanismo de evaluación de desempeño para la renovación y permanencia en los cargos docentes en la misma categoría a la que se accedió por concurso.

Las evaluaciones son realizadas, en la mayoría de los casos, por un Comité o Comisión Evaluadora constituida a tales efectos. En la mayoría de las universidades, este mecanismo garantiza la estabilidad en el cargo concursado, mientras que el ascenso de categoría se realiza a través de un nuevo concurso; otros conjuntos de instituciones establecen tanto la permanencia en los cargos cuanto la promoción a través de evaluaciones de desempeño (Nosiglia et. al., 2012).

Una cuestión sobre la que se observan variaciones en las reglamentaciones refiere a la periodicidad en la que se estipulan las evaluaciones: algunas fijan una frecuencia similar para profesores y auxiliares docentes, en períodos de 5 años -coincidiendo con el momento de renovación del cargo- o de 3 años en otros casos⁴; otras universidades distinguen la periodicidad de la evaluación para la renovación según la jerarquía docente,

⁴ En las Universidades Nacionales de Córdoba y de Rosario, la evaluación para la renovación de los cargos se realiza cada 5 años; en la de Cuyo, cada 4 años; en Formosa, a los 7 años, con posibilidad de prorrogar el plazo por 3 años más; en La Pampa, cada 3 años (Nosiglia et. al., 2012).

siendo mayor el intervalo de tiempo entre evaluaciones para los profesores y menor para los auxiliares docentes⁵.

Algunas instituciones combinan diferentes mecanismos de evaluación, aplicados con una periodicidad alternada, esto es, evaluaciones anuales vinculadas al control de la gestión del personal docente y evaluaciones de desempeño que condicionan la estabilidad del docente en el cargo que revista con una frecuencia bi o trianual⁶. Otras combinan evaluaciones anuales con instancias de “concurso de reválida” -que suele ser cerrado al docente que ocupa el cargo- en las que se toman en cuenta las evaluaciones realizadas durante el período que duró la designación⁷.

Con respecto a la promoción en los cargos docentes a través de evaluaciones de desempeño, la diferencia más importante que se observa en las reglamentaciones es que algunas universidades brindan esta opción para todas las categorías de la jerarquía docente, a través de procesos de postulación voluntaria de los docentes en los que se establecen algunos criterios en relación con la antigüedad en el cargo que revistan y los resultados de las evaluaciones periódicas de desempeño⁸; mientras que otras habilitan el ascenso por evaluación a algunas categorías y para otras, explicitan como mecanismo de acceso el concurso de oposición antecedentes, y también establecen restricciones al acceso según los resultados de las evaluaciones de desempeño realizadas previamente⁹.

Las características de la gestión de las evaluaciones de desempeño docente desde la perspectiva de la evaluación externa

A partir de la revisión anterior que refleja cómo se reguló normativamente el mecanismo de evaluación de desempeño docente en las universidades que lo adoptaron, se tomaron como casos de análisis aquellas universidades que habían pasado por el proceso de evaluación externa y se recopilaron los informes finales respectivos. En algunos casos estos documentos eran anteriores a la aprobación de reglamentos referidos a la evaluación docente, por lo que no fueron considerados; en otros pocos casos, el contenido de los informes resultó demasiado acotado en lo que respecta al tema en estudio, por lo que también fueron descartados. Es así que se analizaron los informes finales de 18 universidades nacionales (ver detalle en cuadro I).

Cuadro I. Casos de análisis

Institución	Informes de evaluación externa analizados (año)
U.N. de Formosa	2013
U.N. de General San Martín	2014
U.N. de La Matanza	2007 y 2017
U.N. de La Pampa	2006
U.N. de La Rioja	2007
U.N. de Lanús	2015
U.N. de Luján	1998
U.N. de Misiones	2005
U.N. de Nordeste	2009
U.N. de la Patagonia Austral	s.f
U.N. de Quilmes	2010
U.N. de Río Cuarto	2003
U.N. de Rosario	2009
U.N. de Santiago del Estero	1998
U.N. de San Juan	1998 y 2015
U.N. de San Luis	2016
U.N. de Tres de Febrero	2010
U.N. de Villa María	2010

Fuente: Elaboración propia

⁵ Esto se evidencia en las reglamentaciones de las carreras académicas de las Universidades Nacionales de San Martín, del Litoral, y del Nordeste.

⁶ Universidades Nacionales de San Luis, del Nordeste y del Comahue.

⁷ Las Universidades Nacionales de Entre Ríos y la de Mar del Plata.

⁸ Se trata de las Universidades Nacionales de Quilmes, de Luján, de Moreno y de Santiago del Estero.

⁹ Las Universidades Nacionales de Misiones, Río Cuarto, Río Negro y la Patagonia Austral establecen que el ascenso a las categorías de Asociado y Jefe de Trabajos Prácticos o su equivalente, desde la categoría inmediata inferior, puede realizarse mediante una evaluación especial.

Una primera consideración general que surge de la lectura de los documentos es que el contenido de la dimensión docencia cuenta con una parte importante de carácter descriptivo dedicada a caracterizar cuantitativamente el cuerpo docente (cantidad de docentes por facultad/departamento, según dedicación y jerarquía, situación de revista), la relación docente-alumno, si cuentan con formación de posgrado y formación docente específica. Con respecto a la carrera académica, se presenta la normativa que regula el ingreso, la permanencia y/o renovación y la promoción en los cargos docentes, y las consideraciones cualitativas de su funcionamiento surge de las opiniones de docentes de la institución recogida en entrevistas que en varias ocasiones son caracterizadas como contradictorias por los propios pares evaluadores que realizaron los informes.

La cuestión más recurrente es el tema de los concursos públicos de antecedentes y oposición. En la mayoría de los casos se hace hincapié en la necesidad de aumentar la planta docente regular, ya que se encuentra por debajo del porcentaje estipulado por la LES (70%). Algunas universidades expresan que la situación se debe a limitaciones en el presupuesto y asimetrías en la distribución de rentas entre facultades o departamentos. Cabe señalar que las Universidades Nacionales del Nordeste y de La Rioja son las únicas cuyos informes destacan el importante porcentaje de docentes concursados, que supera el 70% de la planta total.

Con respecto a los concursos, sólo dos informes refieren a problemas políticos vinculados a este mecanismo, que relacionan con la baja cantidad de docentes concursados. En ambos casos, según surge de las entrevistas a docentes de las universidades respectivas, se señala que el concurso está subvalorado: en la Universidad Nacional de Santiago del Estero esto se debería a que el mecanismo de acceso a cargos interinos se realiza por un procedimiento casi semejante al que hay que realizar para acceder a un cargo ordinario, ya que se evalúan los antecedentes y se realiza una clase de oposición, pero el jurado está constituido exclusivamente por personal de la propia Universidad, lo que produce escasa diferencia entre ambas situaciones y resta significación al concurso para ser designado regular (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), 1998b); en la Universidad Nacional de Rosario, dado que el estatuto permite que los profesores interinos voten en el claustro respectivo una vez cumplimentada determinada antigüedad en el cargo, en consonancia con la LES, “aparece una opinión que, a juzgar por las entrevistas realizadas por los pares evaluadores, está vastamente difundida en el ámbito docente según la cual el interinato es una opción de mayor tranquilidad ya que dichos docentes no se deben someter a evaluación alguna” (CONEAU, 2009b: 48)¹⁰.

Específicamente respecto de las evaluaciones periódicas de desempeño, en algunos informes la “carrera docente” se señala como una fortaleza (CONEAU, 2006; CONEAU, 2016) porque contribuye a regularizar la planta docente, es visto como un fuerte estímulo para la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente (CONEAU, 2005), favorece la pertenencia institucional y la estabilidad laboral (CONEAU, 2007a; CONEAU, 2017), el mecanismo de evaluación incluye otros elementos para considerar la actuación docente –como la opinión de alumnos, del Departamento y el informe del docente– (CONEAU, 2009a), resguarda la idoneidad académica de los docentes lo que no garantizarían los concursos y, al contrario de lo que algunos suponen, no produciría “estratificación o inmovilismo posicional” de los docentes (CONEAU, 2009b).

Por otra parte, las debilidades que se señalan aparecen relacionadas a motivos de diferente naturaleza que podrían clasificarse en tres tipos: a) ausencia de aplicación de la normativa referida a las evaluaciones de desempeño: se trata de los casos de las Universidades Nacionales de General San Martín, Luján y la Patagonia Austral en los que se indica que las evaluaciones de desempeño no se están realizando (CONEAU, 2014), que “en la práctica no existe genuina carrera docente y ha resultado dificultoso concretarla, si bien la mayoría de las autoridades, docentes y graduados creen en la importancia de la misma” (CONEAU, 1998a: 29), o su aplicación resulta acotada a una unidad académica y se advierte la necesidad de que se extienda sobre el conjunto de la universidad, e incluso, que la evaluación incida directamente en los mecanismos de ascenso en la carrera (CONEAU, s.f); b) burocratización de las evaluaciones docentes: en el caso de la Universidad Nacional de San Juan se señala que el procedimiento “se ha burocratizado (...) esto limita seriamente la competencia académica, que es el mecanismo privilegiado de promoción del desempeño en las universidades, y genera una estabilidad de por vida” (CONEAU, 2015: 33); c) el mecanismo presenta críticas respecto de alguno de sus procedimientos: en los casos de las Universidades Nacionales de Misiones, Nordeste, Río Cuarto y Rosario se indican críticas explícitas referidas a que genera rigidez, falta de apertura

¹⁰ Esto se debe a que en la Universidad Nacional de Rosario los docentes que regularizan su cargo entran a la “carrera docente” y tienen que evaluarse periódicamente, proceso al que los docentes interinos no están sometidos.

y una “tendencia a la cristalización de las posiciones”, dificultando la incorporación de graduados jóvenes a la docencia y el ascenso de nuevos aspirantes, y por ello el sistema es valorado como un sistema injusto (CONEAU, 2005; CONEAU, 2009a; CONEAU, 2009b), también se señala que dada la proximidad entre evaluadores y evaluados se pone en duda la validez del mecanismo y que “tampoco parece registrarse si las evaluaciones han originado cambios en la planta, aunque se ha manifestado la impresión de que las evaluaciones negativas no prosperan” (CONEAU, 2003: 35).

En lo que refiere a las “Recomendaciones”, los informes principalmente retoman el tema de la necesidad de avanzar en la sustanciación de los concursos de antecedentes y oposición para regularizar la planta docente, acompañando el proceso de evaluación de desempeño de los docentes (CONEAU, 2006; CONEAU, 2007a; CONEAU, 1998a; CONEAU, 2014; CONEAU, s.f.; CONEAU, 2010c; CONEAU, 2007b). En segundo término, se observan recomendaciones relativas a la revisión de cuestiones más integrales, además de la sustanciación de concursos, como la política de recursos humanos que garantice el ingreso por concurso públicos (CONEAU, 1998b), revisar la normativa de carrera docente en función de las críticas relevadas en la evaluación (CONEAU, 2009b), diseñar un plan de desarrollo de la carrera docente (CONEAU, 1998c; CONEAU, 2015b), promover la implementación de la carrera docente, el análisis de su normativa y la construcción de información sistemática que permita valorar su impacto (CONEAU, 2009a), continuar con el proceso de evaluación de los docentes a través de evaluadores externos (CONEAU, 2010a). En tercer término, se presentan algunas recomendaciones de carácter puntual, como la realización de estudios de la planta docente a fin de identificar las problemáticas (CONEAU, 2013; CONEAU, 2005), la revisión del mecanismo fijado para la designación de docentes interinos (CONEAU, 2007b; CONEAU, 2013).

Reflexiones finales

Este trabajo ha procurado indagar las características que ha tenido la gestión de las evaluaciones periódicas de desempeño para la permanencia en los cargos docentes en las universidades nacionales que desarrollaron estos mecanismos recientemente, teniendo en cuenta que a partir de la aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales en 2015, las evaluaciones de desempeño se convirtieron en mecanismos obligatorios para definir la permanencia de los docentes en estas instituciones.

En este sentido, las consideraciones sobre estos procesos reflejadas en las evaluaciones externas pueden brindar algunas orientaciones sobre los aspectos positivos registrados por diversos actores, así como los problemas que se han observado -tanto de carácter político, cuanto en la gestión misma de las evaluaciones docentes-, para ser tenidas en cuenta en los procesos de toma de decisiones.

Coincidimos con Fernández Lamarra, et al. (2013) en las limitaciones que se presentan en el instrumento de análisis, ya que el alcance las evaluaciones externas está acotado a las instituciones que pasaron por ese proceso, y a la relativa periodicidad con la que se realizaron, y el contenido de los informes no resulta acabado para abordar aspectos cualitativos de la implementación de las evaluaciones de desempeño docente, así como otros concretos y específicos de la calidad de la docencia.

A la luz de lo reseñado previamente, es patente el tema de avanzar en la sustanciación de concursos como cuestión observada por los pares evaluadores. Posiblemente, esta recurrencia se deba a que el porcentaje mínimo de docentes regulares que fija la LES funciona indirectamente como estándar de evaluación y resulta una contrastación sencilla de efectuar. Por otra parte, se considera relevante que algunos de los actores universitarios entrevistados durante las visitas a las instituciones evaluadas, según señalan algunos informes analizados, caractericen el mecanismo de los concursos públicos y abiertos de antecedentes y oposición como una instancia subvalorada, ya sea porque el mecanismo de acceso a cargos interinos es semejante al acceso a cargos ordinarios o bien porque la situación de interino con cierta antigüedad otorga ciudadanía política, igualando el status con los docentes regulares, al tiempo que los mantiene eximidos de la evaluación periódica. Estas cuestiones mencionadas en unos pocos informes de evaluación externa, junto con algunas innovaciones que posteriormente introdujo el CCT, tensionan el concurso de antecedente y oposición como mecanismo de selección docente.

También se destaca que algunas evaluaciones externas señalen que en esas universidades las evaluaciones de desempeño docente resultaron una fortaleza para el control de gestión del cuerpo docente, mientras que en un

grupo mayor, se pusieron de manifiesto debilidades vinculadas a la falta de implementación del mecanismo o a la burocratización de la evaluación, e incluso a su escasa incidencia en el ascenso en la carrera académica.

Otro punto que cabe resaltar es que la evaluación externa provee buena información acerca de los aspectos formales de la dimensión docente (variables de “datos duros” que describen la composición de la planta docente), pero cuando ésta avanza sobre aspectos cualitativos, que se analizan a partir de entrevistas a docentes de la institución, los informes señalan ciertas contradicciones que no logran saldarse ya que las opiniones son encontradas y quedan dudas respecto de la representatividad de las mismas.

Dado el escenario que se presenta en el futuro próximo, merece la pena profundizar sobre el impacto del establecimiento de las evaluaciones de desempeño como mecanismos para la permanencia, renovación y promoción de los cargos docentes, pues si bien las bondades de este dispositivo como sistema de gestión de los recursos humanos, siguiendo a Vain (1998), son teóricamente claras, las evaluaciones externas no parecen reflejar todo ese potencial. De aquí que continúen vigentes algunos interrogantes en torno a qué efectos producirán en el cuerpo docente los nuevos mecanismos de definidos para la permanencia y la renovación de los cargos, así como la situación de los docentes interinos que serán incorporados “automáticamente” a la “carrera docente”; o cuáles son los mecanismos más adecuados para articular la selección de los más idóneos, la calidad del cuerpo académico y la estabilidad de los docentes en sus cargos.

Referencias bibliográficas

- Aiello, M. (2007). *Algunas consideraciones para diseñar un modelo de evaluación institucional*. Conferencia Internacional en el marco del proyecto Modelo Sistémico para el desarrollo de la Evaluación Institucional para el mejoramiento de la calidad educativa., Guanajuato, México: CONCYTEG & ITESM.
- Araujo, S. (2015). Evaluación universitaria: dos enfoques, dos dinámicas. *Revista Políticas Universitarias*, 2, 26-31.
- Cantini, J. L. (1997). *La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales. Serie Estudios*. Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Educación editorial.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) (2018). Sitio web Coneau Global. Buscador de evaluaciones externas. Buenos Aires. Recuperado de: <http://209.13.179.3/coneauglobal/publico/buscadores/evaluacion/>
- De Diego Correa, M. y Rueda Beltrán, M. (2012) La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76.
- Dias Sobrinho, J. (2003). Avaliação Superior. Regulação e emancipação. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 8(2), 31-47.
- Fernández Lamarra, N.; Aiello, M. y Grandoli, M. (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las universidades argentinas. En Fernández Lamarra (org.) *Estudios de Política y Administración de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.
- Fernandez Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-123.
- Fernández Enguita, M. (2001). Meritocracia versus endogamia. *Trabajadores de la Enseñanza*, 225, 23-24.
- Luna, E. (2004) Los cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos: recomendaciones para su utilización. En Rueda, M y Díaz Barriga, F. (coords.) *La evaluación de la docencia en la universidad* (pp. 98-121). México: UNAM- Plaza y Valdés.
- Nosiglia, M.C.; Trippano, S. y Mulle, V. (2012). *Gestión académica: las transformaciones en la carrera docente de las Universidades Nacionales en Argentina*. Ponencia presentada en el XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria “Gestión de la Internacionalización, la Vinculación y la Cultura en la Educación Superior”. Veracruz, México. 14 al 16 de noviembre. Mimeo.

- Nosiglia, M.C. (2013) Universidad y evaluación de la calidad una relación controvertida: el caso de la UBA. En: Nosiglia, M.C. (comp.) *La evaluación universitaria*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Rodríguez Espinar, S. (1997) La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 179-214.
- Stubrin, A. (2014) Autonomía universitaria, planeamiento y política pública: un ensamble factible e indispensable. En: Marquina, M. *La universidad entre la autonomía y la planificación: tres ensayos en diálogo*. Los Polvorines, Argentina: UNGS editorial.
- Vain, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Documentos de trabajo. Buenos Aires: CONEAU. Recuperado de: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>

Documentos

- CONEAU (2017). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado de: http://www.coneau.edu.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/EEQuilmes.pdf
- CONEAU (2016). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de: http://www.coneau.gov.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/61UnivNacSanLuis.pdf
- CONEAU (2015a). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de Lanús. Recuperado de: http://www.coneau.gov.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/63UNLa.pdf
- CONEAU (2015b). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de San Juan. Recuperado de: http://www.coneau.gov.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/52UniversidadNacionalSanJuan.pdf
- CONEAU (2014). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de General San Martín. Recuperado de: http://www.coneau.gov.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/49UNSaM.pdf
- CONEAU (2013). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de Formosa. Recuperado de: http://www.coneau.edu.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/44-NacionalFormosa.pdf
- CONEAU (2010a). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: http://www.coneau.edu.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/EEQuilmes.pdf
- CONEAU (2010b). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Recuperado de: http://www.coneau.edu.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/EEQuilmes.pdf
- CONEAU (2010c). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de: http://www.coneau.edu.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/EEVillaMaria.pdf
- CONEAU (2009b). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/709-inf-final.pdf>
- CONEAU (2009a). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/evex/nordeste.pdf>
- CONEAU (2007a). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/UNLaM.pdf>
- CONEAU (2007b). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de La Rioja. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/702-inf-final.pdf>
- CONEAU (2006). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/697-inf-final.pdf>
- CONEAU (2005). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de Misiones. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/UNaM.pdf>
- CONEAU (2003) Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Mimeo.

CONEAU (1998a) Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de Luján. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/evex/lujan.pdf>

CONEAU (1998b). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/evex/santiago.pdf>

CONEAU (1998c). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de San Juan. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/evex/sanjuan.pdf>

CONEAU (s.f). Informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/699-inf-final.pdf>

Normativa

De nivel nacional

Acta Acuerdo Paritario, año 2012. Mimeo.

Decreto Ley N° 6.403/55, Organización de las Universidades Nacionales. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 03 de enero de 1956.

Decreto PEN N° 1246, Homologación de Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 01 de julio de 2015.

Ley N° 1597. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 26 de julio de 1885.

Ley N° 13.031. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 04 de noviembre de 1947.

Ley N° 17.245, Ley Orgánica de universidades nacionales. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 21 de abril de 1967.

Ley N° 20.654, Ley Orgánica de universidades nacionales. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 25 de abril de 1974.

Ley N° 22.207, Régimen orgánico para el funcionamiento de las universidades nacionales. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 24 de abril de 1980.

Ley N° 24.521 de Educación Superior. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 10 de agosto de 1995.

Ley N° 27.204, modificatoria de la Ley N° 24.521. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 11 de noviembre de 2015.

De nivel institucional

Consejo Interuniversitario Nacional. Acuerdo Plenario N° 748/2010. República Argentina. 13 de septiembre de 2010. Recuperado de: <http://www.cin.edu.ar/archivo.php>

Universidad de Buenos Aires. Resolución (R) N° 2436/13 “ad referéndum” Resolución (CS) N° 8046/13. República Argentina. 18 de diciembre de 2013. Recuperado de: http://www.uba.ar/archivos_uba/2013-12-18_8046.pdf

Universidad de Buenos Aires. Resolución (R) N° 990/15 “ad referéndum” Resolución (CS) N° 2793/15. República Argentina. 08 de julio de 2015. Recuperado de: http://www.uba.ar/archivos_uba/2015-07-08_2793.pdf

Fecha de recepción: 22/9/2018

Fecha de aceptación: 16/11/2018

TRANSMISIÓN Y RELATOS DE VIDA ACADÉMICA. LA VOZ DE UN EXILIO
Transmission and narrations of academic life. The voice of an exile

Rosa Martha Romo-Beltrán, Universidad de Guadalajara
rosmar90@gmail.com

Romo Beltrán, R. M. (2018). Transmisión y relatos de vida académica. La voz de un exilio. *RAES*, 10(17), pp. 41-56.

Resumen

En el presente trabajo, nos interesa dar cuenta de las acepciones teóricas en las que nos colocamos al referirnos a los procesos de transmisión y, con ello, revisar su influencia en las trayectorias de vida académica. En concreto, se hace referencia al caso de una académica argentina exiliada en México, quien llegó a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por invitación de las autoridades académicas de la misma facultad en el año de 1976. Este hecho nos acerca, además, a situaciones de migración calificada.

Lo anterior aproxima a plantear la modalidad que adquieren las migraciones políticas. Estas acciones portan, como telón de fondo, la descomposición social y política en el país de origen; pero en las que, de igual forma, prevalecen determinantes personales. En el interjuego de ambas dimensiones, centraremos el análisis del caso trabajado; en especial, enfatizando los procesos de transmisión familiar, cultural y académica que dieron origen a distintas contribuciones académicas de la entrevistada en el país de llegada.

El abordaje metodológico se realizó a través del trabajo biográfico, en especial, enfatizando la noción que al respecto ha desarrollado Dosse (2011) al acuñar la noción de biografía modal, es decir, desde aquella postura que nos permite rescatar no una figura particular en sí, sino los indicios que porta a fin de explicar la dimensión socio - histórica que de ella derivan.

Palabras clave: trayectorias académicas, transmisión familiar, migración calificada, innovaciones educativas.

Abstract

This essay seeks to explain the theoretical meanings in which we become embroiled when examining processes of transmission and seek to determine their influence on trajectories of academic life. It discusses the case of a female exiled Argentinian scholar in Mexico who, in 1976, arrived at the Faculty of Philosophy and Letters of the *Universidad Autónoma de Nuevo León*, invited by the Faculty's academic authorities; clearly, circumstances that involve the migration of professional people.

Our study led us to stress the modality that political migrations acquire, since they occur against a backdrop of social and political decomposition in the country of origin, in addition to a whole series of personal determinants. It is on the interplay of these two dimensions that we focus our analysis of

the case, which thus emphasizes the processes of family transmission in contexts of migration and exile.

The methodological approach was based on a biographical analysis that applied, especially, the notion that Dosse (2011) developed by coining the term 'modal biography'; that is, the posture which allows us to salvage not just specific personages, but also the insights they may carry to help explain the sociohistorical dimension that derives from them.

Keywords: academic trajectories, family transmission, qualified migration, educational innovation

Tema de estudio

Nos acercamos al planteamiento de este problema al considerar la importancia que adquiere en los relatos de vida académica la influencia de la transmisión cultural en situaciones de migración calificada, como el caso de se reporta, en el que es posible advertir la presencia de procesos de transmisión transgeneracional, como así, la construcción de nuevas estrategias en situaciones de exilio. En esta complejidad de procesos en los que es posible advertir la presencia de factores tanto estructurales como personales y familiares, adquiere relevancia la capacidad de actoría y de innovación que portan estos grupos de académicos en los países e instituciones de llegada. Lo anterior nos plantea la posibilidad de analizar interdisciplinariamente estas situaciones de migración política transnacional, en las que resulta fundamental el capital cultural heredado, como aquel que permite nuevos constructos personales, culturales, como académicos.

Abordar el tema de la transmisión, remite a la noción de generación. Es decir, a aquellos colectivos que cuentan con marcos interpretativos socialmente compartidos y con una ubicación en tiempo y espacio históricos determinados, cuyos integrantes, por otra parte, poseen un pensamiento colectivo. Son estos los componentes que, desde la dimensión cultural, identifican el concepto de generación (Parra, 2009).

La transmisión se caracteriza por la apropiación de significados compartidos en cohortes generacionales contiguas; por lo que, recordando a Candau (2008), con ello se genera una transmisión de capital constituido por recuerdos y olvidos, con tendencias tanto para la emisión como para la recepción:

Sin embargo, esta transmisión no será nunca pura o “auténtica” transfusión de la memoria: ella no se asimila de ningún modo a un legado de sentido ni a la conservación de una herencia, ya que para prestarse a las estrategias identitarias debe jugar el juego complejo de la reproducción y de la invención, de la restitución y de la reconstrucción, de la fidelidad y de la tradición, del recuerdo y del olvido (Candau, 2008: 104).

En este trabajo de corte biográfico, se retoman datos empíricos (Romo-Beltrán, 2015^a; 2015b) que fueron recuperados a través de entrevistas en profundidad, realizadas en distintos períodos, del 2010 al 2016 a *Martha Casarini*, académica argentina, quien, con otros coterráneos, se exilió en México en el año de 1976, tras abandonar su país por el inminente golpe de Estado. La inmersión realizada en el trabajo de campo arrojó un aproximado de sesenta horas de entrevista únicamente en el caso referido, ya que se reportan entrevistas con más informantes contemporáneos a ella, como alumnos de la misma.

Martha Casarini, luego de transitar por Perú, Bolivia y, posteriormente, vivir una corta temporada en la Cd. de México, fue invitada por las nuevas autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León a formar parte de la planta docente, con el fin de realizar el rediseño curricular del Colegio de Pedagogía, instalando con esto la impronta de las innovaciones curriculares. Esta experiencia se extendió a todas las licenciaturas que conformaban la Facultad, y culminó en 1984 con el diseño colectivo del *Modelo Académico Alternativo*¹.

¹ Como se ha señalado en un trabajo previo (Romo 2015^a, 151), El *Modelo Académico Alternativo* fue un proyecto institucional, producto del esfuerzo grupal, en cuyo diseño participaron profesores de las seis carreras que funcionaban en la FFyL: las licenciaturas en Filosofía, en Historia, en Letras Españolas, Lingüística Aplicada, Pedagogía y Sociología. Incluía un “Área Básica Común” como espacio de formación general para todos los estudiantes de la Facultad. En la impartición de cursos de esta área colaboraban profesores de todas las carreras, lo que originó un proceso de formación de grupos interdisciplinarios. Cada licenciatura estructuró a la vez su “Área Teórico Instrumental”, en la que se incluían

El proceso de transmisión

El caso trabajado se centra en el análisis de los procesos de transmisión. En estos procesos que recuperan la síntesis elaborada por Parra (2009), Frigerio (2004) y Hassoun, (1996), es posible advertir que:

Este carácter relacional hace que la transmisión no deba ser vista como un proceso sencillo ni unilateral; no se trata de un puro asunto de conservación de una herencia, pues el lenguaje y las predisposiciones significantes que el sujeto recibe de las generaciones que le preceden, las usa para sus propios fines. La transmisión no es nunca pura transfusión de la memoria (Parra, 2009: 188).

La transmisión (no sólo de la lengua) es tanto lo ofrecido como lo buscado, lo eventualmente hallado, lo perdido, lo traducido, lo que se pasa, lo que nos pasa, lo que no ha sido pasado. (Frigerio, 2004: 22)

...si transmitir una tradición, una historia, se presenta como una construcción, es en última instancia porque el deseo de asegurar una continuidad en la sucesión de las generaciones, se presenta como una necesidad interna (Hassoun, 1996: 139).

Son estas las razones por las que se considera que el encuadre biográfico trabajado en este caso adquiere relevancia.

Abordaje metodológico

En este trabajo se recuperan los aportes de Ricoeur (2003), en cuanto a rescatar la importancia de la memoria individual, como también la colectiva, considerando que ambas, si bien cuentan con una constitución distinta, a la vez son mutuas y cruzadas. Aunque la memoria individual tiene su anclaje en la subjetividad, cerrada en el yo; simultáneamente se vincula desde los aportes de la sociología, a la noción de conciencia colectiva. Lo anterior alerta a no establecer polaridad entre ambas; pues en el campo de la historia, la memoria cuenta con una triple atribución: “la memoria a sí; a los próximos y a los otros”. (Ricoeur, 2003: 172-173).

Siguiendo en este tenor de ideas, es preciso señalar que Halbwachs (2004) atribuye a la memoria una entidad colectiva, ya que la vincula al grupo y a la sociedad, y que, a la vez, ha nominado: *marcos sociales de la memoria*, concepto previo al de *memorie collective* (Dosse, 2011).

En cuanto al trabajo biográfico, el encuadre realizado por Dosse (2011), ha sido fundamental, tanto por la reconstrucción histórica en la evolución de este enfoque, como por ciertas nociones y conceptos que han acompañado el análisis de datos.

Inicialmente destacamos la reconstrucción realizada por el mismo Dosse (2011) acerca del nacimiento de la Biografía Moderna, misma que ha surgido del Relativismo y de lecturas situadas históricamente. Dichas posturas se han enriquecido con la sociología, el psicoanálisis, la historia cultural y las ciencias humanas.

A inicios de 1980, se reivindica la biografía considerándola parte del género histórico. Esta postura se presentará cada vez que su finalidad sea la de historizar, reconstruir los relatos, los cuales

cursos, seminarios y talleres de formación profesional, así como un “Área de Especialización” para cada carrera. Cfr. *Modelo Académico Alternativo* (1984), Monterrey, Facultad de Filosofía y Letras-UANL.

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 10/ Número 17 / agosto 2018-noviembre 2018 / ARTÍCULOS

fluctúan en función de periodos. Dosse (2011), nombra *Edad Hermenéutica*, al momento en que las ciencias sociales y humanas realizan un giro de retorno al sujeto, al interés por el individuo. Esta acción posibilita la revalorización del género biográfico, a la luz de la caída de los grandes paradigmas. Sin olvidar que en las construcciones biográficas se encuentran tensiones entre lo literario y lo científico. En esta mezcla, en este hibridismo, por así decirlo, se advierten resistencias como connivencias entre la literatura y las ciencias humanas. En el trabajo biográfico, el reto consiste en encontrar un equilibrio en el que la narración de una vida encuentre apoyatura científica.

Todo trabajo de corte biográfico requiere de dos basamentos. En cuanto al trabajo de campo como en el proceso analítico, resultan fundamentales tanto las fuentes documentales como los testimonios orales. El biógrafo requiere cruzar fuentes de información y cotejarlas con el fin de acercarse a la verdad. Ése es el reto que se enfrenta tratando de objetivar, a través de la historia y la sociología, los relatos recuperados.

Resultados

Transmisión familiar:

En el caso trabajado, es posible advertir la propensión a la migración desde tres generaciones anteriores. Los abuelos paternos, y previamente los maternos, fueron de ascendencia italiana. Los paternos, originarios de Piamonte, Italia, quienes arribaron a la Argentina, a finales del Siglo XIX. Su travesía la realizaron en barco. Los recuerdos que trasmite *Martha Casarini* son acerca de las primeras noches que pasaron *José Casarini I* y *Josefa Gualdamanga*, al llegar al país de destino, donde “durmieron en gallineros”. Gracias al trabajo constante del abuelo y la apertura política de la Argentina durante las primeras décadas del Siglo XX, el “abuelo se fue levantando”, económica y socialmente.

La familia nuclear

Se puede advertir también cierta propensión a la migración en la familia nuclear: los padres de *Martha* y el tío *Carlos*.

Los padres: *José Casarini II* e *Irma Argentina Ratto*, contraen matrimonio en 1938, en *Wheelwright, Provincia de Santa Fe, Argentina*. Él tenía veintiocho años y, como se recuerda, era hijo de comerciante y contaba estudios de bachillerato. Para entonces era ya propietario de un comercio y poseía ganado y tierras. *Irma Argentina*, su madre, se casó de diecinueve años, y previamente había trabajado como ayudante de sastre. A la vez, fue en ese lugar, en *Wheelwright*, el 15 de diciembre de 1940, donde nació *Martha Casarini*. Hija única, migró con los padres y el tío *Carlos* a los siguientes lugares de la Argentina:

Wheelwright	1940 – 1944
Carmen de Areco	1945
Guatimozín	1946 – 1948
Corral de Bustos	1948 – 1958
Córdoba	1959 – 1976 (5 marzo 1976 sale al exilio: <i>Perú, Bolivia y México-Monterrey.</i>)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la entrevistada

Migraciones en el país de origen

Siguiendo la línea del tiempo que señala los lugares en los que convivió con la familia nuclear en la Argentina, aparece la migración a Corral de Bustos, lugar en el que permaneció una década, de 1948 a 1958. En dicha estancia se observa un mayor tiempo de residencia, y se puede considerar que fue debido al periodo más formal e institucionalizado en la formación académica de *Martha*, puesto que abarcó el tránsito y conclusión de la enseñanza primaria, para posteriormente continuar los estudios hasta la obtención del título de Profesora de Educación Básica.

En este sentido, concordamos con Hassoun (1996), en cuanto a que en el proceso de transmisión todos nos encontramos inscritos en una genealogía como sujetos mortales y, por ello, la necesidad de que un mínimo de continuidad sea asegurada. Aun cuando la herencia se vea constantemente modificada de acuerdo a las vicisitudes de cada una de las vidas, los exilios, los deseos:

Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo... es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos (Hassoun, 1996: 113).

Recuperando de nuevo las migraciones de *Martha Casarini*, en 1958 inició la carrera de Filosofía en la ciudad de Rosario, y en 1959 se traslada a la ciudad de Córdoba, donde vivió hasta 1976, cuando tuvo que salir exiliada del país.

El traslado a esa ciudad absolutamente cosmopolita y con importante tradición tanto cultural como universitaria, enriqueció el itinerario biográfico de *M. Casarini*, toda vez que en ese nuevo trayecto de vida incorpora un capital cultural mucho más amplio y diverso: cine, música, teatro, academia. Aunado al vínculo con los movimientos sociales y universitarios que se vivían, lo que la inscribió en la participación política a la que concurrían gran parte de universitarios.

Es posible advertir que los atributos de la herencia familiar dieron cabida a nuevas resignificaciones y transformaciones de cara a la riqueza que los nuevos contextos posibilitaron. No obstante, podemos apreciar la permanencia de los significantes que apuntalaron el valor de las migraciones como forma de inversión en la incorporación de mayor capital socio – cultural entre las que destaca la formación académica.

Resulta importante describir en forma sucinta las características de la ciudad de Córdoba, Argentina con el fin de subrayar la importancia que representó este último desplazamiento en el país de origen. Se la nombra *La Docta*, debido a que albergó durante más de dos siglos (XVII-XVIII) a la única universidad del país a más del importante clima cultural que la caracteriza.

Trasciende de igual forma, el papel protagónico que la Universidad Nacional de Córdoba ha mantenido en Latinoamérica, toda vez que ha abanderado movimientos que han movilizad a otras universidades públicas de la región, tales como la Reforma Universitaria en 1918, con la que se logra la autonomía, el cogobierno, la laicidad. Posteriormente, durante el proceso de industrialización en 1930, conservó una participación activa que posibilitó desde entonces la unión obrero-estudiantil. Sin olvidar las luchas contra la dictadura durante las décadas de los sesenta y setenta (UNC, 2012), todo ello, aunado a su calidad académica que la ha colocado como una de las universidades más importantes en Latinoamérica y en significativa receptora de estudiantes.

Lo anterior nos permite comprender la importancia en la elección de *Martha Casarini* por concluir estudios profesionales en dicha ciudad, a ello que se sumaron las ricas experiencias político-profesionales que allí incorporó. Dichos capitales le permitieron posteriormente recrear y transmitir proyectos y estilos de trabajo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), a su integración ya en el exilio en México.

En la ciudad de Córdoba encontró “una vida totalmente cosmopolita”, “una rica experiencia universitaria en la que aparecen figuras como el Che Guevara, Castro en Cuba”. [Fue un lugar al que] “...me integré a toda una cultura de politización”; “se encontraban en efervescencia los movimientos obreros”. “En Córdoba teníamos una serie de acuerdos, compromisos y participación política”. Fue representante del gremio universitario en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, además de participar en proyectos académico-político innovadores, como su participación en el Taller Total. Experiencias que incentivaron y desarrollaron siendo profesores, con alumnos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Proyectos de formación cuyo interés se centraba en incentivar el cambio social desde lo académico, toda vez que una dimensión importante de los mismos la constituían las prácticas de intervención comunitaria. Además de recordar el haber “vivido y convivido momentos muy negros”, como el cierre de la Universidad Nacional de Córdoba a raíz del Cordobazo y un nuevo cierre en 1975.

“El Cordobazo”

Me interesa sintetizar estos acontecimientos, toda vez que representan el telón de fondo a través del cual es posible comprender los procesos de participación socio-política de los universitarios: docentes y estudiantes en las décadas del sesenta y setenta del siglo XX en la Argentina.

Para entender “El Cordobazo” es preciso tomar en cuenta el proceso militar que llevó a la presidencia de la nación al general Juan Carlos Onganía, a raíz del golpe de Estado que se concretó en junio de 1966 en un clima de permanentes conflictos obrero-estudiantiles y sindicales que colapsaron al país y llegaron al punto más álgido con ese acontecimiento conocido como “el Cordobazo”.

Los hechos previos que derivaron en el Cordobazo comenzaron los primeros días de mayo de 1969, con una sucesión de huelgas y asambleas sindicales reguladas por diversas corrientes gremiales y agrupaciones políticas cordobesas. Tales hechos fueron duramente reprimidos por orden de las autoridades militares de la Ciudad de Córdoba, y por el gobierno nacional del militar en turno, el general Juan Carlos Onganía (Torres, 1999).

A dichos movimientos obreros organizados de la ciudad, se unieron espontáneamente la casi totalidad de agrupaciones estudiantiles de izquierda. De igual forma se sumaron un sinnúmero de marchas vecinales y protestas callejeras ciudadanas de todo tipo, que confluyeron desde los barrios periféricos e industriales hacia el centro de la ciudad, donde chocaron en violentos enfrentamientos con las fuerzas policiales que se vieron desbordadas y ampliamente superadas por la creciente irritación popular contra el régimen dictatorial imperante, el cual respondió con las fuerzas armadas provocando con ello una violencia jamás vivida, durante el 29 y 30 de mayo.

El levantamiento fue de tal magnitud que, aunado a la crisis política imperante en el país, debilitó aún más al gobierno militar. Lo anterior fue uno de los factores que llevó a la renuncia del dictador Juan Carlos Onganía al año siguiente, lo cual dio paso a una salida electoral que terminó concretándose con las elecciones de 1973, en las que asumió el poder por tercera y última ocasión,

el ya muy debilitado –física y políticamente- Juan Domingo Perón. Quien fallece en 1974 y asume el poder su entonces esposa *María Estela Martínez de Perón*.

Con Martínez de Perón, considerada como una presidente desprestigiada, se acrecentaron los problemas sociales y, junto con su asesor José López Rega, se incrementó la persecución y desaparición de militantes o simpatizantes de cualquier grupo de izquierda.

En este tenor de ideas, *Martha Casarini* señala que “vivieron y convivieron momentos muy negros”. Recuerda el cierre de las universidades a raíz del Cordobazo en 1969, así como el nuevo y definitivo cierre en 1975, cuando ella y una gran cantidad de profesores universitarios que tenían alguna participación política quedaron desempleados en forma definitiva, aunado, como lo hemos señalado, a la descomposición político-social, como también a la organización de las fuerzas represivas encargadas de la detención y desaparición de jóvenes, y de quienes tuviesen participación política, en grupos de izquierda. Dicha organización dirigida por López Rega (el asesor presidencial), fue conocida como la Triple A o AAA (Alianza Anticomunista Argentina).

En dicho clima se dio el allanamiento a la casa de *Martha*. Una noche de ese mismo año de 1975, fue llevada a la Gendarmería para “revisión de antecedentes”. Al lograr libertad condicional, abandona Córdoba y logra salir del país el 5 de marzo de 1976, aproximadamente dos semanas antes del último golpe militar. Es el momento en que comienza otro tipo de migración: la política.

Migración política: autoexilio

Las pérdidas que en situaciones de exilio se generan en los países expulsores, son evidentes: estas pérdidas se presentan como una sangría de capital humano, cada vez que de los países exportadores se huye por razones políticas, económicas, sociales.

Al respecto, Yankelevich señala:

Desde una perspectiva política y demográfica, la represión dictatorial constituye un fenómeno claramente diferenciado de otras experiencias emigratorias fundada en motivos de represión política o de ausencia de horizontes laborales. En este sentido, la escalada represiva durante los casi 21 meses de gobierno de María Estela Martínez (Isabel Perón), y especialmente después del golpe militar de marzo 1976, aceleró un fenómeno emigratorio que claramente aparece asociado a un escenario de persecución y crímenes de carácter político (Yankelevich, 2010: 23).

En casos como el descrito, se trata de generaciones calificadas, ya que el exilio argentino estuvo integrado por un alto porcentaje de profesionistas, intelectuales, artistas y personas con educación de nivel medio o superior, quienes abandonaron el país de origen.

México, a raíz de la política de apertura exterior que instaló el gobierno federal, facilitó la llegada de exiliados de distintos países del Cono Sur. Dicha apertura política se generó con las consabidas crisis internas que se vivían en México, como la “noche de Tlatelolco” en (1968) y la “Masacre del Jueves de Corpus” (1971).

Brevemente transcribo algunas notas respecto a ambos sucesos:

De acuerdo con Nájjar (2018). El movimiento [estudiantil en México] sólo fue contenido hasta la tarde del **2 de octubre**. Ese día se había convocado una **nueva marcha de protesta que partiría de la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco**.

Cientos de soldados rodearon el sitio. Cuando los estudiantes anunciaban que se cancelaba la caminata para evitar violencia, inició una balacera [del ejército] contra la multitud.

Cincuenta años después, aún no está claro dónde empezaron los disparos. Tampoco se sabe realmente cuántas personas murieron o fueron heridas.

Pero el ataque se convirtió en un parteaguas en la historia del país. **Desde el 2 de octubre de 1968 México fue otro**, social y políticamente distinto al del día anterior.

En cuanto a la “Masacre del Jueves de Corpus”, Ruiz-Healy (2016), señala:

La Masacre del Jueves de Corpus o La Masacre de Corpus Christi —llamada El Halconazo por la participación de un grupo paramilitar identificado con el nombre "Halcones"— es como se le conoce a los hechos ocurridos en la Ciudad de México, el 10 de junio de 1971 (día de la festividad de Corpus Christi, de donde tiene origen el nombre coloquial de la matanza), cuando una manifestación estudiantil en apoyo a los estudiantes de Monterrey, fue violentamente reprimida por un grupo paramilitar al servicio del estado llamado "Los Halcones". El presidente, Luis Echeverría Álvarez, se desligó de los hechos; pero nunca aclaró la situación que fue siempre negada oficialmente. De los hechos sangrientos nadie se responsabilizó y mucho menos fue llevado ante la justicia.

Situación que a la vez trató de compensar el gobierno federal generando vínculos más cercanos con universidades públicas y con sus intelectuales. Se incentivó también, tanto por razones políticas, como por la demanda creciente de estudiantado, la desconcentración de la UNAM y la aparición de nuevas unidades como las FES (Facultades de Estudios Superiores, dependientes de la UNAM), como nuevas universidades públicas: la Universidad Autónoma Metropolitana con sus distintas sedes, en las que se trabajó generando proyectos innovadores.

Se contó además con importantes apoyos económicos federales, tanto para las nuevas instituciones como a las ya existentes, lo que favoreció la ampliación de matrícula; la aparición de nuevas profesiones y la apertura de plazas para la contratación de una gran cantidad de profesores universitarios. Todo ello favoreció el encuentro de estas nuevas culturas académicas, tanto de los jóvenes profesores mexicanos que recién ingresaban a las universidades, como de exiliados sudamericanos.

Los exiliados se incorporaban con un capital académico y experiencia política que favorecía ese clima de innovación que estaban viviendo las universidades públicas en México, todo lo anterior facilitó la concreción de distintos proyectos educativos e institucionales. Es el momento en el que, recordando a Landesmann y García Salord (1996), surge un nuevo profesional en México: el académico universitario quien, a diferencia de los catedráticos, los primeros viven ya del trabajo académico y se caracterizan por su pertenencia institucional estable: “El punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y la cultura” (Landesmann, *et al* 1996: 158).

La confluencia de dichas culturas académicas en las universidades mexicanas, es posible apreciarla en la gráfica que retoma Yankelevich (2010, 37) de la Base de datos FM1 del Instituto Nacional de Migración, titulada: *Académicos Argentinos en México por institución de educación superior, 1974–1983*. En ella se señala la ubicación de los profesores argentinos en México e instituciones en que se incorporaron, resultando de la siguiente forma: la Universidad Nacional Autónoma de México concentró el 33%; la Universidad Autónoma Metropolitana el 11%; en tanto que en la Universidad Autónoma de Puebla y el Instituto Politécnico Nacional, se integró el 6%. En el Instituto Nacional de Antropología e Historia; la Universidad Pedagógica Nacional y el Colegio de

México se ubicó un 3%. Y en “otras” instituciones de educación superior se agrupó un 35%, dando con ello un total del 100%.

Respecto al aumento de profesionistas exiliados en México, el mismo Yankelevich (2010: 26), lo reafirma, agregando datos interesantes:

México fue uno de los principales lugares de residencia del exilio argentino en América Latina. Con anterioridad al golpe de Estado, la comunidad argentina era muy pequeña, tanto si se la compara con los volúmenes totales de residentes extranjeros en México. Sin embargo, las cifras que arrojan los censos muestran un incremento significativo en la década de los setenta. Entre 1970 y 1980 la cantidad de argentinos creció en casi 350%, en un país donde, además, la participación de extranjeros en el total de la población es muy reducida.

¿Que se hereda; que se trasmite; cuáles son las nuevas construcciones en las instituciones y país receptor?

Como hemos señalado, los procesos de transmisión son posibilitados por el tipo de capital que se porta. Toda vez que cada generación hereda y transmite tanto lo que se piensa acerca de un campo y saberes específicos, como la manera en que lo hace, todo ello acompañado por la perspectiva del lugar desde el cual se colocan los agentes en los procesos de producción de conocimiento.

En este sentido, adquiere importancia recapitular las experiencias incorporadas por el grupo de estudiantes formadas en la Universidad Nacional de Córdoba en los inicios de los años sesenta del siglo XX, quienes conformaron la primera generación de académicas recién egresadas de la carrera de Pedagogía y Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), a quienes se le identifica como “una generación que adoptó, en las aulas y en los pasillos de la Facultad [...] una actitud militante; que tomó de los maestros el gesto de formarse a la par de éstos y que se sintió “heredera” de una Pedagogía renovada y modernizada” (Alfonso, 2012, p.9).

Esa primera generación estuvo integrada entre otras por Azucena Rodríguez, *Martha Casarini*² y Justa Ezpeleta (Alfonso, 2012).

En el año de 1966, esas jóvenes académicas formaban parte de los grupos progresistas de la FFyH, por lo que en el momento en que los “padres fundadores” de la carrera fueron cesados por el gobierno de la dictadura de Onganía, “las herederas” se van de la universidad en lealtad con los profesores despedidos. Esto nos da una idea de que el compromiso con la militancia y la academia fue permanente. Subsistió y se transmitió generacionalmente en una dinámica de estrecha solidaridad.

Es a finales de los sesenta y a raíz de un acuerdo colectivo, es que regresan a los claustros universitarios las jóvenes profesoras, integrándose también al grupo: Alicia Carranza, Marta Teobaldo, Alcira Albertengo y Susana Barco quienes imprimirán junto con las tres primeras una expansión teórico práctica novedosa en la entonces ya nominada Licenciatura en Ciencias de la Educación (Alfonso, 2012).

Lo anterior permitió el abordaje del objeto educativo como un campo de complejidad, de lectura interdisciplinar, de referencialidad de la práctica, que a decir de Eduardo Remedi –académico reconocido, quien se formó con ellas en la argentina y llegó a México también como migrante político-: “Interactué con estos profesores que marcaron mi formación y mi trayectoria, que aportaron y me acercaron a la lectura de autores como Bourdieu, Bachelard, Travers, Lewin,

² El texto destacado es mío, toda vez que corresponde al caso que trabajo.

Manacorda, Lévi-Strauss, etc.” (Alfonso, 2012, p.11). Todo ello teniendo como telón de fondo la impronta dialéctico-marxista en la lectura de la Argentina como país dependiente cultural y económicamente. A más de discutir el campo educativo en el contexto regional en el que se debía abrir la mirada a procesos de liberación política y social y en apuesta por el antiautoritarismo... (Coria en Alfonso, 2012, p.10).

Sin embargo, en un contexto de derechización paulatina del peronismo, tanto los profesores fundadores que habían retornado a la FFyH, como las dos siguientes generaciones de académicos seguidores de aquellos, abandonarán el espacio universitario que culminará en la decisión del exilio para algunos y otros entregarán años de su vida en prisión (Coria en Alfonso, 2012, p.11). La participación de *M. Casarini* en la Universidad Nacional de Córdoba sucedió hasta mayo de 1975, fecha en que “nos echan”, cierran la universidad y cesan a los profesores de las facultades con más compromiso y participación política.

Ante la nueva expulsión y cierre de las universidades, durante el año de 1975 *Martha* trabajó en forma independiente junto con otra colega en proyectos con niños, ya que como lo expresa “...nos moríamos de hambre...” Hasta el allanamiento a su casa a finales de ese mismo año, por lo que al conseguir la libertad condicional decide “autoexiliarse”.

El encuentro con las culturas académicas en México

Una vez que *Casarini* logra salir clandestinamente de Córdoba y consigue pasaporte en Buenos Aires, sale del país el 7 de marzo de 1976.³ Las redes de apoyo a exiliados ya funcionaban tanto informal, como formalmente.⁴ *Martha* inicialmente llegó al Perú donde habitaba una pareja Argen-Peruana que daba alojamiento colectivo a amigos que se encontraban en proceso de exilio. *M. Casarini* se dedicó por un periodo corto de tiempo a impartir cursos de formación a académicos, sin embargo, tras el riesgo de ser deportada por carecer de documentación en un país en el que también existía un gobierno militar, se traslada en tránsito por Ecuador y de allí, llegó a la Ciudad de México.

Parafraseando un trabajo previo (Romo-Beltrán, 2015 b), el clima político que se vivía en México y que abrió las posibilidades al exilio latinoamericano, tuvo impulso a raíz de la política exterior de Luis Echeverría, caracterizada por la apertura democrática -en contraste con la represión que se seguía viviendo en el interior del país y la universidades, aunada al cuestionamiento a su papel como secretario de Gobernación en la administración anterior, y por lo tanto, su participación directa en la masacre del 68. Dichas tensiones conviven con el apoyo y apertura en el ámbito universitario y la modernización de la educación superior, la cual se caracterizó, de acuerdo con Kent (en Suasnábar, 2009: 90), tanto por un patrocinio estatal benigno como por los débiles intentos de planificación y la recomposición de los vínculos entre el gobierno y la intelectualidad universitaria. Todo ello aunado a las nuevas políticas de Reforma del Sistema Educativo, lo que promovió la institucionalización de la investigación educativa. Todo este movimiento coincide con el arribo masivo de intelectuales de la educación latinoamericana.

Retomando el caso *Casarini*, ya en su estada en México, recibe en octubre de 1976 aproximadamente, la invitación del Dr. Beato -historiador argentino muy reconocido y exdecano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba- quien colaboraba con las nuevas autoridades de Filosofía y Letras (FFyL) de la UANL en Monterrey. Y toda vez que la FFyL se encontraba en proceso, de reestructuración y apertura de nuevos programas académicos,

³ El golpe militar se llevó a cabo el 26 de marzo de ese año.

⁴ Véase: Romo-Beltrán (2015 b, p.250).

el Dr. Beato, refiere a *Martha* la invitación de las nuevas autoridades de la institución para integrarse al Colegio de Pedagogía.

Fue así como *Martha* se inserta en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en los últimos tres meses de 1976 y a partir de la expansión universitaria que fue acompañada por la creación de nuevos proyectos académicos en la Facultad de Filosofía y Letras, fue contratada en enero de 1977 como profesora de tiempo completo en forma definitiva.

El proceso de incorporación al Colegio de Pedagogía, no sin ciertas resistencias y oposición de los grupos más conservadores, propició el encuentro académico *Argen-Mex*, en especial, entre *Casarini* y nuevos profesores recién integrados a la Facultad, quienes provenían de grupos de izquierda, tales como los *Espartaquistas*, *Concepto Estudiantil*, así como exactivistas de la *Liga 23 de septiembre* (Romo-Beltrán, 2013), evidentemente, con experiencia en la militancia política y quienes así como los nuevos directivos de la Facultad, coincidían en la importancia de transformar la academia incluyendo nuevas discusiones en cada uno de los campos de conocimiento, como en la necesidad de construcción de proyectos colectivos.

Este clima de inclusión tanto de exiliados argentinos, como de renovación de los grupos académicos, abarcó a la mayor parte de las licenciaturas que ofrecía la Facultad: sociología, filosofía, historia, pedagogía, lingüística aplicada.

En el Colegio de Pedagogía, bajo el liderazgo académico de *Martha Casarini*, se constituyó un ambiente de trabajo grupal, de quehacer colegiado, en el que las discusiones de las distintas academias que iban a constituir el nuevo plan de estudios, fueron permanentes y se instituyeron a través de acuerdos grupales, es decir, sin estar establecido en la normativa institucional. De aquí que resulta posible apreciar la herencia intrageneracional que transmitió *Casarini* en cuanto al estilo de trabajo, el cual respondía al capital cultural y social adquirido en el país de origen.

Se enriquecieron las discusiones en cuanto al debate de distintas posturas y sobre el abordaje de la complejidad social y la valoración de la academia como espacio de militancia, ya que se consideró que a través de ella era posible incidir no sólo en el cuestionamiento de lo social, sino también en su transformación.

La impronta de estas transmisiones impactó no sólo en el colectivo de jóvenes profesores nombrados *Refundadores* (Romo-Beltrán, 2013), sino también en los *Herederos*, esto es, en los egresados de la segunda y tercera generación, que al integrarse a la academia acompañaron a aquellos en la puesta en marcha de la nueva propuesta curricular, lo que permite advertir las herencias transgeneracionales.

Herencia y nuevos aportes

Al llegar a Monterrey, *Martha Casarini*, contaba ya con experiencia en el diseño e intervención en proyectos innovadores en el ámbito curricular que iban más allá de la elaboración técnica de la propuesta. Apuntalaban procesos tanto de análisis social como de transformación de la realidad a través de las prácticas que desde la academia sostenían los estilos de intervención de los estudiantes de arquitectura para la resolución de problemas en los entornos menos favorecidos, cuyo sustento fue el proyecto nominado “Taller Total”. El cual se caracterizó por ser una propuesta interdisciplinar llevada a cabo en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad

Nacional de Córdoba y luego en la Universidad Nacional de Resistencia. Al referir esa experiencia, Suasnábar (2009, p.117) señala:

“[...] contó con la impronta de la crítica gramsciana, toda vez que se construyó bajo una dialéctica en la que se analizaban tanto los mecanismos de cohesión como el consenso, como así el pensar el carácter contradictorio de los mecanismos de control y dominación social. Dicho proyecto sufre un quiebre total con la llegada de la dictadura militar y el cierre de las universidades argentinas”.

Herencia que, a su integración universitaria en México, *Martha Casarini* despliega en dos líneas por las que transitaron sus aportes al campo académico: el curricular y el psicopedagógico y didáctico. Así como la reflexión de ambos tanto en las modalidades de educación presencial, como en la universidad virtual. Experiencia esta última en la que también participó como cofundadora en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) hacia el año de 1988.

La producción más vasta de *Casarini*, la encontramos en los aportes y discusiones respecto al campo curricular con la impronta analítica y crítica característica de esas generaciones de académicos argentinos formados en las Escuelas de Ciencias de la Educación de las Universidades de Córdoba, Buenos Aires y Tucumán (Alfonso, 2012). De frente a la prevalencia de la tecnología educativa que imperaba en las universidades mexicanas al momento de su llegada. Por lo que las discusiones en el campo curricular se colocan en debate frente a la tecnología educativa, como “discurso totalizar y dominante que marginaba cualquier otro discurso sobre formación” (Furlán en Alfonso, 2012). La obra de mayor difusión de *Martha Casarini: Teoría y diseño curricular*, llegó en el año de 2005 a su quinta edición.

En tanto que su experiencia en el sistema de universidad virtual, desplegará otras líneas de indagación en el campo psicopedagógico y didáctico, a través de la investigación socio-antropológica, por la que optó como estrategia para encontrar nuevas maneras de conceptualizar la docencia y su transformación. Pero ella destaca que en especial el ingreso a la “virtualidad” [...] la interpelará afianzando su perfil “docente” y desplazando los de “investigadora”, “asesora pedagógica” [...] (Alfonso, 2012, p. 16).

En el texto de Efraín Martínez (2016), “El papel de los especialistas curriculares se aprecia a través de las aportaciones y producciones al campo. Los estados del conocimiento realizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) [los cuales se realizan cada década en México,] representan un claro esfuerzo de estos estudiosos para coordinarse, colaborar y estructurar la evolución de los enfoques curriculares” [entre otros] (p. 2747). De aquí se desprende la presencia en la primera década del siglo XXI de los aportes realizados por *Martha Casarini*, junto con otros autores, en la conformación de nuevos paradigmas y enfoques interpretativos y críticos al campo curricular.⁵

Advertimos así el permanente entramado entre transmisiones, herencia y nuevos aportes que acompañaron las reconstrucciones en torno a la formación y experiencias de base de esta académica. Observamos los reajustes que va elaborando de acuerdo a los avances en el campo de conocimiento, como la influencia de las nuevas realidades en las que se insertó, generando otras alternativas y discusiones.

⁵ (Véase: Martínez, 2016).

A modo de cierre

Mi interés se centró en explorar los mecanismos de transmisión cultural y herencia que predisponen los procesos de migración nacional como internacional. En ambos tipos de desplazamiento, no se advierte el proceso de transmisión como lineal, lejos de ello, nos muestra que existe aquello que no se transmite, o bien, aquello que se transforma. Lo que pasa y queda intacto, como aquello que se pierde y lo que se innova.

Parafraseando a Frigerio (2004), en los procesos de transmisión adquiere relevancia el tipo de vínculo que se establece, toda vez que siempre se encuentra presente lo que se deposita en el otro o en la relación con el otro, tanto en términos de representaciones como de afectos, lo que se transforma en algo fundante de lo humano (p.16).

En un esfuerzo por objetivar el significado más amplio de la biografía recuperada a través de la narrativa de *Martha*, utilicé el recurso de la biografía modal (Dosse, 2011), procurando rescatar el contexto socio-histórico, político y académico en el que sucedían los acontecimientos por ella relatados.

Resulta importante seguir documentando los aportes del exilio argentino en México al campo de la educación universitaria en sus distintas dimensiones: desde los estilos de trabajo colegiado, como sus contribuciones a la investigación; de igual forma, los debates y apertura de nuevos campos de conocimiento que abordan lo educativo.

Ello posibilitará el avance que han iniciado recientemente algunos investigadores en México y Argentina (Suasnábar (2009), Coria (2012), Alfonso (2012), Romo-Beltrán, (2015); Landesmann (2017), en un esfuerzo por socializar esa historia intelectual a cuarenta y dos años del último golpe militar en la Argentina. Suceso que acentuó la expulsión de académicos e investigadores en el territorio de origen, con la consecuente transmisión y producción cultural realizada por aquellos, y los grupos con los que coincidieron, o formaron, en el país de llegada.

Referencias bibliográficas

Alfonso, M. (2012). Cuando el exilio deviene experiencia formativa: Una lectura del exilio argentino en México a través de las narrativas de un grupo de pedagogos cordobeses (1976-1983) [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1668/ev.1668.pdfm pp. 1- 22.

Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

Bra, G. (1987). La noche de los bastones largos. *Todo es Historia*, 223.

Candau, J. (2008). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Coria, A. (2012). Una perspectiva relacional para el estudio del proceso de institucionalización de la Pedagogía en la UNC (1955-1966). *Cuadernos de Educación*, (3).

Delich, F. (1970). *Crisis y protesta social. Córdoba 1969*. Córdoba: Fundación de la Universidad de Córdoba – Centro de Estudios Avanzados.

Dosse, F. (2011). *El arte de la biografía*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

García, S. (2000). *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de Vida*. Córdoba: Ediciones del Centro de Estudios Avanzados - Universidad Nacional de Córdoba.

Ferraroti, F. (1983). *Historie et histories de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. París: Librairie des Méridiens.

Frigerio, G. y Gabriela Diker. (Comps). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ginzburg, C. (1998). *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero del siglo XVI*. México: Océano.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Landesmann, M. (2017). *Huellas del exilio argentino en la cultura académica mexicana. Remembranzas del Departamento de Pedagogía de la ENEP-Iztacala*. (ms).

Landesmann, M. & Susana García-Salord (Comps). (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE.

Lopresti, R. (1998). *Constitución Argentina Comentada*. Buenos Aires: Unilat.

Martinez, E. (2016). El papel de los especialistas del campo curricular en México. *Debates en Evaluación y Curriculum. Congreso Internacional de Educación Evaluación*, (2), pp.2747 – pp.2756.

Nájar, A. (2018). *Matanza de Tlatelolco: qué pasó el 2 de octubre de 1968, cuando un brutal golpe contra estudiantes cambió a México para siempre*. México, BBC News Mundo. Consultado en:

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45714908> el 10 de noviembre de 2018.

Parra, G. (2009). El papel de la transmisión en la formación de las identidades Generacionales: la relación entre fundadores-adherentes y herederos. En M. Landesmann, G. Parra & H. Hickman (Coords), *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. (pp.185-232). Ciudad de México: Juan Pablos-UNAM.

Ricoeur, R. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.

Romo-Beltrán, R. (2013). Trayectorias y cambios identitarios en dos grupos académicos: Refundadores y Herederos del Colegio de Pedagogía. Universidad Autónoma de Nuevo León (1970-1990). *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 17, pp. 41- 65.

_____ (2015^a). El exilio de académicos argentinos en México. Reflexiones metodológicas al análisis de un caso (1976-1980). En M. Landesmann, M. Ickowicz (Coords), *Historias, identidades y culturas académicas. Cuestiones teórico-metodológicas. Liderazgos, procesos de afiliación, transmisión e innovación*. (pp.229-262). Ciudad de México: Juan Pablos-UNAM-I.

_____ (2015 b). La memoria en la reconstrucción de culturas académicas. Relatos de vida y arribo de la primera psicopedagoga a la Universidad Autónoma de Nuevo León. En M. Landesmann (Coord.), *Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos*. (pp.149-177). Ciudad de México: UNAM-Posgrado Pedagogía.

Ruiz-Healy, E. (2016). *De 1971 - En la Ciudad de México tiene lugar la Matanza del Jueves de Corpus*. CONSULTADO EN:

<https://www.ruizhealytimes.com/.../de-1971-en-la-ciudad-de-mexico-tiene-lugar-la-m...> 10 junio 2016. El 10 noviembre de 2018.

Suasnábar, C. (2009). *Intelectuales, exilio y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Vera, M.C. (2013). Universidad, dictadura y movimientos estudiantiles en argentina. Córdoba 1966-1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, pp. 191-228.

Yankelevich, P. (2010). *Ráfagas de un exilio. Argentinos en México, 1974-1983*. Ciudad de México: FCE-El Colegio de México.

UNC (2012). *La UNC en cifras. Octubre 2012*. Recuperado de [http:// www.unc.edu.ar.2012](http://www.unc.edu.ar.2012) (Inactiva).

Fecha de recepción: 23/9/2018

Fecha de aceptación: 15/11/2018

FORMACIÓN DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL: UN ESTUDIO SOBRE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LABORALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIPE ¹

Teacher training and professional development: a study on the educational and work trajectories of UNIPE's students

Leandro Bottinelli, Universidad Pedagógica Nacional
leandro.bottinelli@unipe.edu.ar

María Eugenia Grandoli, Universidad Pedagógica Nacional
maria.grandoli@unipe.edu.ar

Florencia Maderna, Universidad Pedagógica Nacional
florencia.maderna@unipe.edu.ar

Cecilia Sleiman, Universidad Pedagógica Nacional
cecilia.sleiman@unipe.edu.ar

Bottinelli, L., Grandoli, M. E., Maderna, F., Sleiman, C. (2018). Formación docente y desarrollo profesional: un estudio sobre las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes de la UNIPE. *RAES*, 10(17), pp 57-71.

Resumen

En este trabajo se presentan los principales resultados de una investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) durante el bienio 2016-2017 sobre trayectorias socioeducativas de los estudiantes de la universidad. Se desarrolla un análisis fundamentado en fuentes primarias y secundarias, donde se destacan aspectos relacionados con la organización de la formación docente en Argentina, las motivaciones que tienen los docentes para continuar sus trayectos educativos en la universidad; y con las transformaciones que esta etapa de formación habilita, tanto para la práctica docente como para un cambio de posición en el campo pedagógico.

Los resultados de la investigación muestran que los docentes llegan a la UNIPE en un momento de su trayectoria biográfica y laboral donde el acceso a la oferta universitaria podría mirarse como la puerta de entrada a una *etapa superior* del ejercicio de la profesión, a partir de transitar por un espacio académico que no es visualizado sólo como de capacitación, sino como un camino de auto-transformación personal y profesional, y con una apertura hacia el reposicionamiento en el campo educativo. El desarrollo de esta investigación permitió también iluminar una dimensión importante de la formación de docentes en Argentina como es la de los *posgrados*, entendiendo por tal un concepto más amplio que el utilizado por las agencias de regulación de la educación superior, como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que incluye también postítulos y ciclos de complementación de licenciatura que, típicamente, transitan muchos docentes que tienen título de un instituto superior de formación docente.

Palabras clave: formación docente/ trayectorias socioeducativas/ universidad/ campo educativo.

¹ Este trabajo presenta el marco conceptual, diseño metodológico y resultados parciales de una investigación desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de la Programación Científica 2016-2017 (Resolución 49/15-CS). El nombre del proyecto fue "*Trayectorias socio-educativas en el nivel superior: las y los estudiantes de la Universidad Pedagógica*" y el equipo de investigación estuvo conformado por Leandro Bottinelli (director), Cecilia Sleiman, Florencia Maderna, Ma. Eugenia Grandoli, Luciana Aguilar, Graciela Cortés (estudiante) y Rogelio Ojeda (estudiante).

Abstract

This paper presents the main results of a research carried out at the National Pedagogical University (UNIPE) during the 2016-2017 biennium on socio-educational trajectories of university students. An analysis is developed based on primary and secondary sources, which highlights aspects related to the organization of teacher training in Argentina, the motivations that teachers have to continue their educational journeys in the university; and with the transformations that this stage of training enables, both for the teaching practice and for a change of position in the pedagogical field.

The results of the research show that teachers arrive at UNIPE at a moment of their biographical and work career where access to the university could be seen as the gateway to a higher stage of the profession, visualized not only as training, but as an academic path of personal and professional self-transformation, and with an opening towards repositioning themselves in the educational field. The development of this research also allowed us to illuminate an important dimension of teacher training in Argentina, such as postgraduate training; understanding the term as a broader concept than that used by higher education regulation agencies, such as the National Commission for Higher Education. University Assessment and Accreditation (CONEAU), which also includes postgraduate courses and complementation cycles that is attended, typically, by many teachers who have a degree from a higher teacher training institute.

Key words: teacher training/ socio-educational trajectories/ university/ educational field.

Introducción

El objetivo general de la investigación que aquí se presenta es ampliar el conocimiento sobre los estudiantes universitarios en Argentina a partir del análisis de las trayectorias socioeducativas de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Para ello, se intenta caracterizar y comprender cómo se articulan las trayectorias formativas, profesionales y biográficas de sus estudiantes.

En virtud de la reciente nacionalización de la Universidad² se consideró necesario recopilar y producir información sobre sus estudiantes³. Por una parte, dado al crecimiento en cuanto a sedes, ofertas y matrícula que demanda una mirada cada vez más abarcativa para el gobierno y la gestión de la institución; asimismo requiere dar cuenta de los perfiles y trayectorias de los estudiantes frente a instancias gubernamentales externas (como la CONEAU, el CIN o los CPRES), para fundamentar la expansión y el desarrollo de la oferta; por último, porque los perfiles, trayectorias y percepciones de los estudiantes de la UNIPE también son un valioso objeto de estudio para la investigación.

El debate en el que se inscribe la investigación es el de la formación docente, y en particular aquella que se desarrolla en instituciones universitarias. La formación docente es conceptualizada por el pedagogo francés P. Meirieu a lo largo de su obra, entendiéndola que debe contemplar tanto una formación universal acerca de los problemas y finalidades de la educación a la vez que requiere una dimensión técnica que derive en una práctica acompañada (Birgin, 2011). Esta formación docente entiende el autor que debe estar estructurada en las Universidades en estrecha relación con las instituciones donde se realizan las prácticas. La mayor parte de los trabajos sobre el tema en nuestro país refieren a la formación docente en institutos superiores, ya sea desde el punto de vista pedagógico-curricular (Davini, 1995, 2015; Diker y Terigi, 1997, Vezub, 2004) o de las políticas educativas (Davini y Birgin, 1998; Birgin, 2018; Feldfeber, 2010; Vior *et.al.*, 2009), mientras que sólo una pequeña proporción alude a la formación docente en la universidad (Krichesky, 2012; Mollis, s/f). En cambio, la temática sí se aborda ampliamente desde otros países latinoamericanos, especialmente Chile, Colombia y Perú, dadas las diferentes características que posee el sistema formador (González Tirados y González Maura, 2007; Aramburuzabala *et.al.* 2013; Tejada Fernández, 2013).

Una característica distintiva del sistema de formación docente en Argentina es su carácter dual (Alliaud y Feeney, 2014) en la medida en que se ha desarrollado de modo no articulado, tanto en institutos superiores como en universidades. Además, en las últimas décadas, se ha expandido notablemente la oferta de formación docente de las universidades. Un aspecto sustantivo de este debate es reconstruir el lugar que tiene la universidad como formadora de docentes para los niveles obligatorios del sistema educativo.

Las instituciones universitarias tienen una importante legitimidad en diversos campos de lo social en varios sentidos. Por un lado, como espacio de enseñanza de excelencia, que más allá de ciertos diagnósticos de crisis sigue palpitando en el imaginario un lugar para el saber reservado a las universidades públicas. Por otra parte, dichas instituciones continúan siendo uno de los núcleos más dinámicos de producción de conocimiento científico en el país con alto impacto en el sistema educativo. También, hay que sumar el rol público de las universidades, que puede asociarse con la extensión académica, en cuanto a la participación de las instituciones a través de sus autoridades, docentes o sus investigadores en procesos de transferencia tecnológica, implementación de proyectos sociales y productivos, o en la participación en debates públicos de diverso tipo.

Estas instituciones se configuran así como actores con un peso particular dentro del campo de la cultura, en tanto agentes con capacidad de validar o legitimar discursos y afirmaciones sobre la realidad. En el sistema educativo este rol también se hace valer de diferentes maneras, tanto desde la

² La UNIPE se crea en 2006 en la provincia de Buenos Aires. Posteriormente, en el año 2014, fue nacionalizada por una ley del Congreso de la Nación, efectivizándose su traspaso en 2017.

³ La oferta académica, aunque abarca diversas áreas, se focaliza en la formación de docentes y de personal de dirección y conducción del sistema educativo. Por ello, buena parte de sus estudiantes tienen más de treinta años de edad y cuenta con un título de grado expedido por institutos superiores de formación docente (<http://UNIPE.edu.ar/>).

producción académica relacionada con la enseñanza como en la participación de sus graduados e investigadores en la burocracia que gobierna el sistema. Sin embargo, el campo de la educación, como cualquier otro, está atravesado por disputas respecto de lo que se hace o se debe hacer. En el caso del sistema educativo, el debate sobre qué y cómo enseñar y sobre cómo organizar el sistema y conducir sus instituciones, está marcado por la intervención de muchos agentes que influyen o aspiran a incidir en el curso del sistema. Las universidades son uno de esos agentes entre muchas otras instituciones como los organismos internacionales, los gremios docentes, y otras áreas de la burocracia estatal, por mencionar algunas.

Para los docentes, las universidades se constituyen como un espacio de formación y participación que puede tener diferentes derivaciones respecto de la propia carrera y de su posicionamiento al interior del mundo de las instituciones educativas. Interesa retomar la conceptualización de P. Meirieu acerca de la formación docente en tanto la oferta de UNIPE combina tanto la formación general y filosófica como el trabajo y análisis de las prácticas de enseñanza disciplinares. En esta perspectiva, se puede dar cuenta de la realización por parte de muchos docentes, de licenciaturas, posgrados o postítulos en la universidad. Para analizar este proceso, el proyecto de investigación se propuso, por un lado, reconstruir las trayectorias de los docentes que se matriculan como estudiantes en la Universidad Pedagógica. Por otro, conocer las razones que dan los docentes sobre su acercamiento a la universidad.

Aspectos teóricos y metodológicos

Para dar inteligibilidad a este proceso, se trabajó a partir de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, ubicando el acceso de los docentes a la UNIPE como una estrategia para fortalecer su posición dentro del campo de la educación o sistema educativo. El concepto de campo constituye una herramienta que permite analizar metódicamente aquellos subespacios de lo social donde se produce y reproduce la sociedad. Es allí donde los agentes despliegan prácticas que pueden interpretarse como estrategias destinadas a fortalecer su posición en una estructura de relaciones (Bourdieu y Wacquant, 1995). Las posiciones que pueden ser ocupadas por los actores no tienen la misma jerarquía: hay agentes dominantes y dominados. La característica estructural de los docentes es la de ocupar posiciones dominadas en el campo educativo, en tanto, el saber sobre qué y cómo enseñar y cómo organizar o conducir el sistema, lo reclaman legítimamente, aunque en el marco de tensiones o disputas, otros agentes del campo: funcionarios, especialistas y organismos internacionales.

Cada campo cuenta con un tipo de capital específico que define el manejo del poder en ese espacio. Por eso, la estructura de un campo se define en función de la distribución que tiene, en un momento determinado, el capital específico de este campo (Gutiérrez, 2005). El capital específico del campo educativo lo denominamos capital pedagógico y lo definimos como una capacidad para determinar (imponer) qué y cómo enseñar, y cómo organizar y conducir el sistema y sus instituciones. Se trata de un tipo de capital cultural asociado con el quehacer del sistema educativo y de un capital simbólico para imponer definiciones, un cierto saber teórico y práctico al cual se lo puede concebir, o bien como íntimamente relacionado con el capital cultural, o bien como un subtipo de capital cultural que podría tener tres estados: incorporado (*habitus*), objetivado (libros, producciones, instrumentos) y credencializado o institucionalizado (títulos) (Bourdieu, 1987). Como capital pedagógico, el incorporado podría constituirse en maneras de pensar, decir y actuar en enseñanza o conducción de instituciones; en cuanto a lo objetivo, toda producción relacionada con estos temas podría ser un capital, incluyendo artículos, ponencias, entrevistas, participaciones en redes sociales. Entre los títulos podrían contabilizarse tanto los académicos, como los que acreditan participación en eventos, instituciones y cargos o antecedentes en el sistema.

En cada campo los agentes portan un *habitus*, unas disposiciones de las que la mayor parte del tiempo no son conscientes pero que definen sus acciones. Bourdieu llama *sentido práctico* a esa capacidad que da el *habitus* a los agentes para actuar ajustadamente en un determinado campo. El *habitus* permite una articulación de la práctica del agente implicado en un escenario, una imbricación entre

estructuras internas y externas. Es un sentido respecto de cómo jugar un juego, algo incorporado, aprehendido y que permite dar respuesta al calor de las situaciones, más allá de toda reflexividad o decisión ajustada a medios y fines. Aquí podría establecerse un nexo entre el concepto de experiencia con el de trayectoria, *habitus* y clase. El *habitus* podría definirse por las experiencias atravesadas por el agente en su trayectoria social, un recorrido marcado por el origen de clase. Este sistema de disposiciones durables y transferibles, fogueado en las experiencias de una determinada trayectoria social, es generador de prácticas de los agentes en los campos, productor de formas de pensar, sentir, valorar, decir y moverse, ya que también, es historia social (de clase) hecha cuerpo. Es, a la vez, una historia individual pero también colectiva, en la medida que los agentes transitan recorridos sociales similares de acuerdo a su origen social.

El proyecto de investigación adoptó un diseño cuali-cuantitativo. Para la reconstrucción de las trayectorias se trabajó a partir de las siguientes fuentes de información:

1) Datos sobre la formación docente en universidades a nivel nacional provista por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación de la Nación.

2) Datos sobre la formación docente en Institutos de Formación Docente (IFD) a nivel nacional, provista por la Dirección Nacional de Información y estadística Educativa (DINIEE), Ministerio de Educación de la Nación.

El procesamiento estadístico y el posterior análisis de la información sobre la formación docente provista por la SPU y la DINIEE brindó información sobre la formación docente a nivel nacional en los Institutos de Formación Docente y en las Universidades. Ello permitió contextualizar el surgimiento y ubicar en el sistema de formación superior a la UNIPE.

3) Datos sobre los estudiantes de UNIPE obtenidos del sistema *Siu Guarani*⁴ de la Universidad. Permitted realizar un primer abordaje a las trayectorias de los estudiantes de UNIPE, a partir del análisis de los datos de inscripción provenientes de dicho sistema. Se extrajo información de 2.802 registros correspondientes a los estudiantes inscriptos a la oferta curricular entre los años 2012 y 2016⁵.

4) Encuesta auto-administrada a estudiantes y ex-estudiantes inscriptos a UNIPE entre los años 2012 y 2016. El formulario fue diseñado para ser respondido en línea y tuvo una extensión de 20 preguntas que indagaron sobre la trayectoria familiar, formativa y laboral de los encuestados. Se obtuvieron 353 respuestas de un total de 1.850 direcciones de correo electrónico que pudieron validarse.

Para conocer las razones esgrimidas sobre el acercamiento de los estudiantes a la universidad se trabajó con dos fuentes de información:

- Cartas de expectativas de aspirantes para el ingreso a la universidad. Estos documentos son presentados por los estudiantes al momento de su inscripción a la oferta académica. Sobre un total de 250 cartas fueron seleccionadas 88 para su análisis. La selección fue aleatoria y estratificada con representación proporcional al tamaño, considerando como estratos los niveles de enseñanza para los que se forman los docentes: primario, secundario y otros. El procesamiento y sistematización de la información consistió en identificación de unidades de sentido, etiquetado y formulación de ideas. El análisis discursivo permitió captar la trama de sentidos que los estudiantes le dan a la formación universitaria y a su práctica profesional al momento del ingreso a la UNIPE. Las dimensiones fueron la Experiencia Docente en primer lugar, con subdimensiones “profesión”, “pedagógica”, “institución” y “formación”. En segundo lugar, la dimensión Experiencia personal / familiar.

- Entrevistas semi-estructuradas. Se tomaron a 17 estudiantes y ex-estudiantes de la UNIPE. Se diseñó una guía que buscó indagar sobre la relación entre la formación y el ejercicio profesional de los

⁴ El Sistema de Información Universitaria-Guaraní es un sistema de gestión institucional *on line* que administra la matrícula de todas las universidades del país. La información utilizada en esta investigación se obtuvo del formulario que cada aspirante debe completar a la hora de la pre-inscripción. Se trata de datos sociodemográficos y de las trayectorias formativas previas de los estudiantes.

⁵ Excluye a las inscripciones a seminarios y talleres propuestos por la secretaría de extensión universitaria.

estudiantes en tanto docentes, sobre las vinculaciones de los trayectos educativos de los estudiantes con otros aspectos de su biografía personal y familiar, por último, buscó captar el sentido que los estudiantes le dan a su propia trayectoria. La selección de la muestra se realizó tomando en cuenta diferentes perfiles según edad, sexo, lugar de residencia y carrera inscripta en UNIPE. La sistematización y análisis de la información también se inscribió en la teoría y técnicas de análisis del discurso.

La formación docente y sus instituciones

En nuestro país la oferta de formación docente inicial se despliega en el nivel superior, a través de institutos superiores y universidades, de carácter público y privado. Sin embargo, la matrícula se sitúa mayoritariamente en institutos de educación superior de formación docente (IFD): cuatro de cada cinco docentes en formación en nuestro país están matriculados en institutos superiores. El resto de los futuros docentes (uno de cada cinco) se está formando en alguna de las ofertas del sistema universitario. Según datos de 2013, el total de estudiantes inscriptos en carreras de formación docente era 574.712. En IFD estaban matriculados 460.322 (80%) estudiantes y en universidades, 114.090 (20%).

Hacia el año 2015 la formación docente en institutos superiores se despliega en un total de 1.296 instituciones. La matrícula alcanza los 541.545 alumnos, de los cuales el 92% corresponde a carreras de grado (497.354) y el resto a posgrado. Se advierte un intenso crecimiento en la matrícula desde 2010 en un orden de 165 mil alumnos, lo que equivale a un incremento del 43% total o 7,5 % interanual. La matrícula de posgrado fue la que más intensamente creció: desde 17 mil alumnos en 2010 a 44 mil en 2015, un incremento del 154% o 20,5% anual. Por último, la matrícula de los IFD corresponde en un 75% a mujeres, indicador que casi no ha variado en el quinquenio bajo análisis.

Las universidades cuentan en la actualidad con una oferta diversa relacionada con la educación que incluye, no sólo aquella destinada a formar docentes, sino también otro tipo de perfiles (técnicos, profesionales y científicos) cuyo desempeño laboral se vincula directamente con las actividades del sistema educativo.

Mediante un análisis detallado de las denominaciones de los títulos del nivel universitario del año 2016, a partir de una base de datos provista por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, el 14% (1.370) corresponden a ofertas de formación en el campo de la educación. Esta definición abarca un grupo de carreras destinadas a formar perfiles para distintas funciones relacionadas con el sistema educativo, tanto las funciones docentes frente a alumnos o de aula, como aquellas vinculadas con la gestión educativa, el apoyo a la enseñanza o la investigación en educación. El 76% de las ofertas formativas del campo de la educación pertenecen a universidades nacionales y, el resto, a privadas.

Trayectorias educativas y laborales de los estudiantes de UNIPE

Entre los años 2012 y 2016, alrededor de 2.465 estudiantes se inscribieron en UNIPE, según información brindada por la propia Universidad. Respecto de su localización, la mayoría reside en Provincia de Buenos Aires (86%), mientras que el resto lo hace en CABA (9%) o en otras provincias del país (3%). En cuanto a las variables demográficas, los datos ilustran un perfil feminizado en un orden similar al que se registran en la docencia para el nivel primario. Respecto a la edad, se advierte una presencia muy marcada de estudiantes de 30 años o más en la matrícula (el 92%), incluyendo una participación significativa de estudiantes de 50 años y más (27%), un grupo etario que tiende a tener una baja participación en la matrícula universitaria, incluso en los trayectos de posgrado.

Respecto de la formación en la educación superior, el primer dato a consignar es que el 86% ha transitado una carrera de formación docente o vinculada a educación. La UNIPE es una institución

cuyo estudiantado se compone de un colectivo específico conformado por agentes del sistema educativo, principalmente docentes del nivel primario y, en menor medida, del secundario, además de una gama de otros agentes de los niveles micro y meso del sistema, como son directores de escuela, inspectores y algunos técnicos y asesores en distintas áreas de gestión y gobierno de la educación. En la mayor parte de los casos, se trata de estudiantes que ya cuentan con un trayecto completo en el nivel superior, en particular, en instituciones de formación docente. Además, se trata de personas que están inmersas en una intensa actividad laboral en el sistema, demandante en términos de su uso del tiempo, pero, mucho más tal vez, en términos subjetivos, en cuanto la mayor complejidad que adquiere hoy la tarea docente en algunas áreas o instituciones de la educación obligatoria.

La información sobre los trayectos formativos previos de los estudiantes de UNIPE se obtuvo a partir de una encuesta realizada en forma auto-administrada de manera virtual durante mayo y agosto de 2017. La muestra final quedó constituida por 294 mujeres (83,3%), 58 varones (16,4%) y 1 otro (0,3%), una distribución que se aproxima a los estudiantes de la UNIPE (84% mujeres y 15% varones), y muy similar a la composición por sexo que se registra entre docentes de escuelas primarias argentinas.

Los resultados arrojados por la encuesta revelan que el promedio de edad de finalización de la secundaria es 18,2 años de edad. En efecto, la gran mayoría de los encuestados (más del 90%) egresó de la escuela media en torno a la edad teórica, esto es, como máximo a los 19 años. En cuanto a los estudios de nivel superior, el 73% comenzó su trayecto en este nivel en una carrera que otorgaba título docente. El cuarto restante no comenzó a estudiar una carrera docente como primera alternativa de formación superior, aunque la mayor parte de ellos obtuvo grado de profesor en carreras cursadas con posterioridad. En su gran mayoría, el 94% de los encuestados, cuentan con un título docente.

La edad media de ingreso al nivel superior son los 20 años, si bien el 25% inferior de los estudiantes ingresa hasta los 18 años. No cambian sustancialmente los valores de tendencia central del ingreso al nivel superior en función de la edad ni del sexo. Se advierten, asimismo, similitudes entre los ingresantes nacidos en tres décadas diferentes (sesenta, setenta y ochenta), aunque la edad promedio de aquellos nacidos en los años ochenta es algo menor: 19,5 años frente a 20,7 en los sesenta y 20,8 en los setenta. El promedio de la edad de egreso de la carrera de formación docente es de 27 años, siendo para el primer cuartil de 22 años (edad que se corresponde con la edad teórica), y del último cuartil, de 31 años de edad.

La edad media de ingreso al mercado de trabajo de los estudiantes de UNIPE es 21 años. El 25% inferior ingresa al mercado hasta los 18 años. El 25% superior ingresa desde los 22 años. No cambia sustancialmente el ingreso al mercado de trabajo en función de la edad ni del sexo. No puede verificarse el hecho de que los que ingresan al nivel superior a edades teóricas (hasta 18 años) posterguen su ingreso al mercado de trabajo, es decir que probablemente hayan realizado sus trayectos superiores mientras se encontraban trabajando. En efecto, el solapamiento temporal en el acceso y tránsito por el mercado de trabajo y la formación superior docente, resulta una característica extendida en el colectivo docente encuestado.

Un aspecto nodal en la trayectoria laboral de los docentes es el momento que se titulariza su primer cargo, porque implica mayor estabilidad laboral y la posibilidad de gozar de ciertos derechos que el estatuto del docente sólo reserva a los titulares. Los encuestados titularizaron su primer cargo docente a la edad promedio de 32 años, lo que indica que recién casi diez años después de haberse recibido como docentes logran cierta estabilidad laboral e institucional. El cuartil inferior lo hizo antes de los 26 años; el cuartil superior, después de los 37 años. Sólo una minoría de los encuestados (15%) no titularizó un cargo docente, en parte porque su actividad profesional se ubica por fuera del ejercicio de la docencia. El análisis por edad tiene particularidades de acuerdo al género: se advierte una titularización anterior en mujeres (32 años) que en varones (35), probablemente por el mayor peso de cargos de maestro de grado de primaria, más frecuente entre mujeres.

La edad promedio de inscripción en la UNIPE son los 42 años. El ingreso es algo posterior entre las mujeres frente a los varones (43 y 41 años de edad respectivamente). Hay que reseñar una diferencia importante de acuerdo al género: mientras en las mujeres se reconoce un patrón de edad de acceso a la UNIPE más homogéneo, con valores de edad centrales (media, mediana y moda) concentrados en el

primer lustro de la década de los cuarenta, en los varones se advierte un registro algo más disperso en cuanto a la edad, con dos valores modales ubicados en el primer lustro de la década del treinta y en el primero del cincuenta. El mismo fenómeno se advierte en los valores edad que delimitan a qué edades ingresa a la UNIPE el grueso de los estudiantes (percentiles 25 a 75): entre las mujeres, la mitad ingresan entre los 37 y los 49 años; entre los varones, lo hacen entre los 35 y los 50. Si bien son pocos casos (58 en total) la distribución bimodal del ingreso de los varones, contrasta con la unimodal de las mujeres que podría estar más asociada con características del ciclo doméstico, en particular, con las edades de los hijos (edad media del primer hijo: 27 años). Por lo tanto, la interpretación de las fases del ciclo profesional, admite especificaciones asociadas con las fases del ciclo reproductivo de los hogares donde se evidencian roles diferenciados para mujeres y varones.

Teniendo en cuenta que las carreras de licenciatura de la UNIPE pueden ser consideradas como carreras de posgrado para docentes titulados en nivel superior de formación docente, es significativo apuntar la dilatada trayectoria profesional que parece mediar en el caso de los docentes que se inscriben a UNIPE con respecto a estudiantes que se inscriben a ofertas de posgrado en otras universidades o ramas del conocimiento, donde los posgrados reciben una población estudiantil, en promedio, inferior a los treinta años de edad. En el caso de los docentes de la UNIPE, su acceso o inscripción a un posgrado no parece estar directamente vinculada a la necesidad de sumar acreditaciones o capital social (contactos, networking) para traccionar su inserción profesional, como puede ser más común en otras actividades laborales. La titularización de su o sus cargos, o la posibilidad de elegir ciertas escuelas para trabajar, estaría más relacionada con una dinámica específica del mercado de trabajo docente, muy regulado por los listados de puntajes, las capacitaciones específicas, la antigüedad y los actos públicos, y menos, por el capital cultural (titulaciones de posgrado) o social (contactos) que los agentes puedan movilizar.

En suma, a partir de los datos presentados sobre los estudiantes de UNIPE en sus respuestas a la encuesta, podría elaborarse un trayecto típico marcado por un inicio laboral y formativo hacia los 20 años, un egreso de carrera docente a los 27 años, la titularización de cargos docentes a los 32 años y el ciclo formativo ofrecido en UNIPE hacia los 42 años.

Sentidos y valoraciones sobre la propia trayectoria laboral y formativa

Como fue señalado al inicio, parte del proceso de investigación se llevó a cabo a partir de la entrevista a estudiantes y ex-estudiantes de la UNIPE y el análisis de cartas de expectativas de aspirantes, con el fin de conocer algunos sentidos asignados a su trayectoria socioeducativa y su acercamiento a la universidad.

Del análisis se derivan diferentes razones que explican la elección de la docencia como actividad profesional. Casi la mitad de los entrevistados, cuyas carreras de base han sido profesorado para la enseñanza inicial y primaria, destacan la elección de la docencia como una decisión tomada a temprana edad: *“siempre pensé que era una profesión con la que me iba a llevar bien”*; *“me gustó de siempre, ya de chiquita sabía qué iba a ser”*; *“siempre me gustó enseñar”*; *“ya de chica tenía alumnos particulares”*; *“siempre que yo pensaba que podía hacer, todo era relacionado con la docencia”*. Es interesante observar cómo los entrevistados recurren al uso de la palabra “siempre” para hablar de su propia biografía, vinculada a la elección de su profesión. Elección que en muchos casos tiene que ver con la “herencia” familiar, tal como refiere a ello una de las entrevistadas: *“en mi familia mi madre es docente. Entonces, la docencia en mi familia está establecida, digamos.”*

Otra de las razones esgrimidas por este mismo grupo de docentes de nivel inicial/ primaria en la elección de su profesión tiene que ver con cierto pragmatismo en torno a la rápida salida laboral: *“empecé por lo más corto como para poder ya tener una salida laboral y después ver”*; *“tenía la posibilidad de hacer algo que me permitiera ingresar rápidamente también a lo laboral”*.

Entonces, razones ligadas a la “vocación”, la “herencia familiar” y la rápida salida laboral parecerían ser los aspectos de mayor relevancia que los docentes de inicial y primaria encuentran para darle sentido y explicación a los inicios de su propia carrera profesional.

En algunos casos la elección de la docencia es referenciada como una “construcción” más que una “vocación”. Se trata de docentes que iniciaron su trayectoria formativa sin demasiadas expectativas, un tanto indecisos con la elección, pero que en el camino que fueron transitando, de formación y de práctica profesional, fueron encontrando cierto gusto y pasión por la enseñanza. Expresiones tales como *“fue algo que se fue descubriendo en el camino”*; *“cuando comencé el profesorado (...) ahí recién me di cuenta que era lo que me gustaba”* dan cuenta de esta suerte de “construcción” del deseo y el gusto por la profesión elegida.

Por último, la elección de la docencia es referenciada en algunos casos como “de segunda opción”, en el sentido de que las aspiraciones profesionales iban en otra dirección y sin embargo ciertas circunstancias de la vida les hicieron optar por este recorrido.

El análisis de las cartas de expectativas de los ingresantes a la UNIPE arroja un abanico de sentidos en torno a la formación docente inicial. Se evidencia una lectura crítica del propio trayecto formativo, suele calificarse la formación inicial como “deficitaria”, “insuficiente”, “desactualizada”, e incluso “de relleno”, entre otros adjetivos calificativos empleados. Dichas expresiones deslizan además una visión de sí mismos en términos de carencia de conocimientos y, por otro lado, un estado de insatisfacción por parte del docente, situación que motiva, en consecuencia, a la búsqueda de aquello que consideran les falta en su formación pedagógica de base.

En un segundo punto es posible reconocer expresiones en términos de “denuncia” respecto a la fragmentación de los conocimientos en la formación inicial, es decir, los conocimientos están, pero en forma desarticulada. Concretamente, varias expresiones refieren a la necesidad de lograr una relación entre los contenidos disciplinares y la pedagogía.

La desactualización de los planes y programas en la formación inicial es otro de los aspectos mencionados y reconocido como un problema serio en su formación, asumiendo que los conocimientos disponibles no son suficientes para abordar la realidad áulica en la tarea cotidiana del docente.

En síntesis, puede apreciarse un recorrido previo de formación inicial relevante, por distintas ofertas del sistema educativo del nivel superior, pero que sin embargo no logró saldar, según la perspectiva de los aspirantes, cierta necesidad de formación que requiere la carrera docente.

Se observa en el análisis de las cartas de expectativas la necesidad manifiesta de instancias de capacitación, perfeccionamiento y actualización continua de los saberes docentes, calificándola a la misma como “necesaria e imprescindible”. Esto nos lleva a reflexionar sobre la complejidad de la tarea que desarrollan los docentes, en un terreno de rápidos cambios sociales, económicos, culturales, que le demandan una permanente revisión de sus saberes y estrategias de trabajo destinados a adecuar sus prácticas a la realidad del aula.

Por otra parte, también aparecen expresiones de crítica respecto a las instancias de la formación continua por las cuales han transitado los docentes en el devenir de su carrera, considerando a la misma como “empobrecida”, “carente” y de “poca utilidad”, reconociendo además que algunas de ellas se tratan de experiencias cuyo propósito principal es el logro de puntaje que posicione al docente en mejores condiciones para su designación en distintos puestos de trabajo.

Del análisis se destacan expresiones tendientes a valorar la formación grupal, con otros, y que considere la experiencia docente como modo de enriquecer la formación continua, a partir de los saberes construidos en las prácticas áulicas. Estas expresiones rompen con la idea de una formación individual, propia de otros momentos de nuestro sistema educativo. Entender lo grupal como condición favorecedora de los aprendizajes en el marco de la formación continua nos permite pensar que nuevas prácticas comienzan a instalarse en el sistema educativo, otorgando sentidos para el docente en sus propios procesos de aprendizaje y de sus alumnos.

Valoraciones y expectativas sobre la formación recibida en la universidad

Cuando se les preguntó a los docentes entrevistados, en los casos en que correspondía, por qué no se habían acercado antes de UNIPE a una universidad, las estudiantes entrevistadas alegaron como factor condicionante el cuidado y crianza de los hijos: *“siempre quise hacer algo a nivel universitario, pero la verdad que al tener un hijo, al trabajar y tener una familia, siempre las prioridades son otras”; “prevaleció el hecho de compartir con mi hijo un montón de cosas, estuve muchos años sin hacer nada más”*. De este modo, en sintonía con los resultados de la encuesta, es posible señalar que los docentes que se inscriben en la UNIPE lo hacen cuando las obligaciones familiares, particularmente ligadas al cuidado y crianza de los hijos, comienzan a relajarse. Tal como fuera señalado antes, la edad promedio de los encuestados al nacer su primer hijo es de 27 años y la titularización del cargo ocurre a los 32. De modo tal que, hacia los 42 años, cuando el promedio de los estudiantes se inscriben en UNIPE, ya tienen más de 10 años de titulares en sus cargos e hijos mayores de quince años en promedio. En otras palabras, la particularidad del público de la UNIPE reside en que la situación laboral y familiar que tienen al momento de ingresar a la universidad es menos demandante que la de un público más joven con hijos pequeños y mayor inestabilidad en su cargo. Podríamos sugerir entonces que el promedio de estudiantes se encuentra en un momento propicio para abrir una nueva etapa laboral, pensar un salto en la carrera o un paso a otra "posición" dentro del campo educativo.

En otros casos se señaló la limitación territorial, es decir, la escasez de la oferta educativa ligada a la ubicación geográfica; y también ciertos prejuicios respecto de las exigencias del nivel universitario y la posibilidad de responder a la demanda que exige dicho nivel: *“tenía, no sé, un prejuicio de que, por ahí, no iba a poder, no iba a saber manejar”*.

La elección de la universidad para continuar un trayecto formativo se avizora como una propuesta atractiva y bien diferenciada de la ofrecida por los institutos de formación docente: se destaca “lo académico” vinculado con la propuesta formativa. Aquí podría señalarse el importante rol que juegan las instituciones universitarias en la legitimación de saberes y prácticas dentro del campo educativo, en los términos referidos por Bourdieu que señalamos al inicio. La universidad se constituye como un lugar de referencia en el cual circula un tipo de capital cultural valioso para la toma de posición dentro del campo social, y del educativo en particular.

Los sentidos atribuidos a la formación que aspirantes o estudiantes de UNIPE recibirán en la universidad y el modo en que impactará en su práctica docente son muy diversos. El análisis de las cartas de expectativas pone de relieve “la búsqueda de conocimiento” como razón principal en la elección de las carreras de la universidad. Aquí podría distinguirse entre la búsqueda de *nuevo* conocimiento o la *profundización* o *ampliación* del conocimiento existente. Si bien también sería nuevo conocimiento, en estos casos se lo vincula con la formación previa, lo que se expresa como: *“revisar aprendizajes”, “profundizar formación”, “actualizar conocimientos”*.

La búsqueda de conocimiento adquirido se encuentra estrechamente ligada con la transmisión del mismo hacia tres públicos destinatarios: docentes, alumnos y colegas. En el primer caso se trata de la formación de formadores, es decir, de docentes que ejercen en el nivel superior. En el segundo caso, se apunta a la ampliación del campo disciplinar de la formación de base para reponer, adquirir, aquellos conocimientos que no fueron transmitidos en la formación inicial en aras de saldar una situación que es experimentada en términos de “carencia”, y así impactar en la mejora de las prácticas áulicas. En el tercer caso el acento está puesto en los efectos “multiplicadores” de la formación recibida de modo individual, a favor del colectivo docente a nivel institucional.

En términos generales, la mayoría de los registros analizados expresa un deseo de que la formación recibida conduzca a la mejora de las prácticas, aunque no se especifica qué aspectos de la misma. La práctica a la que se aspira mejorar sería tanto la propia (siendo esta categoría la que más predomina) como la de los docentes, o incluso la de los estudiantes. En estrecha relación con la “mejora” también se observan registros que refieren a la “transformación” o el “cambio” de la práctica docente. Estos

registros apuntan a modificaciones más sustantivas, no de un aspecto en particular sino de un conjunto de acciones.

Los sentidos atribuidos a la formación recibida en UNIPE dejan traslucir dos grandes universos. Por un lado, la idea de un saber situado, eminentemente práctico, que pueda ser llevado a la tarea docente. Expresiones tales como “herramientas”, “recursos”, “técnicas” y “estrategias” dan cuenta de ello, al igual que aquellas expresiones que refieren a la formación de UNIPE como una instancia de “capacitación”. Aquí se encuentran registros que refieren a dicha formación como una suerte de recetario de buenas prácticas para ser llevadas directamente al contexto escolar. La expresión: *“espero que la licenciatura me brinde herramientas para desarrollar en el aula todo lo aprendido”* es un ejemplo de lo antedicho. En esta misma línea, en los testimonios de los docentes entrevistados, se enuncian aprendizajes alcanzados de muy diferente tenor, ya sean herramientas bien concretas como el uso de TICS, de la plataforma digital, el acceso a nuevos textos académicos y autores o herramientas de enseñanza.

Por otro lado, un segundo universo de sentidos estaría integrado por un tipo de saber que da cuenta ya no de la adquisición de un instrumento o herramienta sino de una instancia de introspección, en relación con la propia actividad. En esta línea aparecen expresiones tales como “reflexionar”, “replantear”, “repensar”, “analizar” la práctica docente. Asimismo, se observan registros que apuntan a la adquisición de lecturas más reflexivas respecto del funcionamiento de la escuela y el contexto educativo actual. En esta línea, en los testimonios se enuncia como parte de los aprendizajes alcanzados en la UNIPE la capacidad de analizar la realidad con otros ojos, adquirir una “mirada más amplia”, más compleja, revisar las propias prácticas, ponerlas en discusión, lograr una argumentación, formar una opinión propia, adquirir otra forma de pensamiento, un nuevo criterio.

A la hora de pensar un cambio en el futuro profesional, la mayoría de los entrevistados aspira a incursionar en el ámbito de la formación docente, es decir que visualizan la formación en UNIPE como una puerta de ingreso para la enseñanza en el nivel superior. En otros casos, el cambio laboral se proyecta fuera del aula, en cargos directivos, en una secretaría o coordinación pedagógica. Por último, algunos entrevistados visualizan un cambio laboral con la posibilidad de hacer un doctorado, dedicar tiempo a la investigación y la escritura académica. En todas estas menciones se vincula el paso por la UNIPE con la posibilidad de cambio.

Conclusiones

Una mirada de conjunto sobre los conceptos movilizados y los datos construidos permite aproximar algunas conclusiones sobre las trayectorias de los estudiantes de la UNIPE que pueden ser fructíferas para pensar la actualidad de la formación docente, la universidad y el gobierno de la educación en nuestro país.

En primer lugar, es importante reponer el concepto de campo educativo, como un espacio en el que la disputa principal es sobre el qué y cómo se enseña y sobre cómo se gobierna la institucionalidad del sistema educativo. En ese campo los dominantes son un conjunto de agentes con capacidad de imponer significados y decisiones en esta disputa, entre las que podrían contarse a las universidades. Esta investigación se desarrolló bajo el supuesto de que, si bien los docentes no son agentes dominantes del campo (más allá de la gravitación que puedan tener, en algunos contextos, sus organizaciones gremiales), sí son agentes *interesados* (en el sentido de la *illusio* de Bourdieu) en la dinámica del campo. En tal sentido, se supone una potencial y creciente *implicación* de los docentes (o, al menos, de una parte de este extendido colectivo profesional) en los debates y decisiones sobre qué y cómo se enseña y respecto de las definiciones de las prácticas, la conducción de las instituciones y las reglas que rigen el sistema. Desde esta perspectiva, la experiencia universitaria, esto es, el tránsito por una carrera de postítulo o posgrado, puede concebirse como una estrategia para el fortalecimiento de su posición en un campo. Esta investigación permitió reconocer entre los estudiantes de la UNIPE a un grupo de docentes *interesados* por la dinámica del campo para quienes la formación, la investigación y el vínculo con la universidad se convierten en un capital que apuestan

a movilizar para posicionarse en las disputas del campo. La universidad es así el espacio privilegiado que estos docentes encuentran para poner en juego su posición en el campo, donde aparece la posibilidad por un lado, de construir un conocimiento que se mostraba lejano y velado y, por otro, de ocupar posiciones en el campo que aparecían vedadas antes de transitar esta experiencia universitaria. Los estudiantes logran configurar un determinado conocimiento acerca del campo y de su posición como profesionales en el campo –aunque siempre mediada o limitada por las posibilidades que brinda la institución. La propia universidad, a su vez, valida acreditaciones académicas con diferentes niveles de legitimidad y conocimiento, teniendo en cuenta la oferta académica que estructura, donde se combinan trayectos que privilegian la formación profesional frente a otros que tienen mayor énfasis en la producción y avance del conocimiento, dando cuenta y atendiendo también a la diversidad de estudiantes y expectativas que tienen con respecto al trayecto en UNIPE.

La encuesta permitió reconocer que los docentes llegan a UNIPE en un momento de su trayectoria biográfica y laboral particular, veinte años después de haber comenzado a desempeñarse como docentes, quince años después de haber tenido su primer hijo y diez años después de haberse estabilizado en la profesión a partir de la titularización de su primer cargo docente. Este hecho se explica, en parte, por el carácter de la oferta, centrada en trayectos de posgrado, postítulo o de complementación de la formación docente. Por otra parte, se explica también por una dinámica propia del ciclo familiar y profesional de los propios docentes. Una lectura del promedio de la edad a la que los estudiantes atravesaron distintos eventos de su biografía permite reconocer que: 1) ingresaron al nivel superior a los 21 años; 2) al mercado de trabajo a los 22 años; 3) tuvieron su primer hijo a los 27 años; 4) titularizaron su primer cargo a los 32 y; 5) se inscribieron a UNIPE a los 42 años. Este recorrido admite algunas diferencias de acuerdo al género, observándose que los varones tienen un ingreso más dilatado a UNIPE (comienza a edades anteriores y continúa también después de los cuarenta y cinco años) mientras que, entre las mujeres, se advierte un ingreso más homogéneo en cuanto a edad, en torno a los 42 años.

Desde este punto de vista, el acceso a la oferta universitaria podría mirarse como el inicio de un *segundo tiempo* en la carrera de los docentes, una puerta de entrada a una *etapa superior* del ejercicio de la profesión, a partir de transitar por un espacio académico que no es visualizado sólo como de capacitación, sino como un camino de auto-transformación personal-profesional y con una apertura hacia el reposicionamiento en el campo educativo. Si bien para la mayoría de los estudiantes esta es su primera experiencia en una universidad, se trata de personas adultas para quienes estos trayectos forman parte de la continuación de sus estudios. Es decir, no pueden analizarse sus trayectorias a partir de los planteos alrededor de los estudiantes de primer ingreso o primera generación de universitarios, vinculados en parte con el ejercicio de aprender a estudiar, adaptarse y sostenerse en un trayecto formativo superior. La nueva etapa se expresa para algunos como oportunidad de cambio y, para otros, como una continuidad o profundización. La apuesta de la formación universitaria es vivida por algunos como un salto hacia otros espacios del campo de la educación, un movimiento en ruptura para atravesar un techo de crecimiento profesional sentido por algunos docentes; pero también puede ser experimentado en una clave más de continuidad, como un puente hacia la nueva fase. Ambas opciones, la del "salto" y la del "paso", podrían ser interpretadas como un punto de maduración de la profesión en la que los agentes pasan a *implicarse* más institucionalmente en las disputas que son propias de todo campo de actuación. En el caso del campo educativo, tales disputas refieren a qué y cómo se enseña, por una parte, y a cómo se gobiernan y gestionan las instituciones del sistema educativo, desde la propia institución escolar o los niveles de inspección, hasta aquellas que están en la cúspide de los sistemas educativos (programas, direcciones de nivel, ministerios, etc.).

A su vez, esta posible puerta de entrada para una nueva etapa profesional, puede ser interpretada de dos maneras a partir del material generado por las entrevistas realizadas a los estudiantes. A la hora de significar la decisión de inscribirse, recorren un doble registro, una tensión entre dos búsquedas que, en palabras de los propios actores, se presenta, o bien como una "búsqueda de respuestas" o bien como una vocación de "ampliar la mirada". En el primer caso, afirman que se acercan a la universidad buscando *herramientas* y *estrategias* para un mejor desempeño docente, una iniciativa orientada a desarrollar capacidades que los posicionen mejor en las situaciones de aula, frente al desafío de enseñar en el contexto actual. En el segundo caso, los entrevistados llaman la atención sobre la

necesidad de encontrar *nuevas perspectivas*, una mirada renovada, sobre el hecho educativo. Lo que está en juego aquí es una necesidad sentida de transformación de la propia experiencia profesional luego de quince o veinte años de trabajo, en muchos casos de aula, una búsqueda que se tramita a través de un trayecto formativo que permita conocer nuevos discursos, revisar supuestos de la tarea docente e introducirse en otro tipo de debates sobre la enseñanza o las políticas educativas. De algún modo, se advierte una tensión entre un vínculo con la formación y el conocimiento que podría ser calificado como más *instrumental* y *situado*, en el primer caso, frente a otro más de tipo *estratégico* y *abstracto* o *general*, en el segundo. No se trata aquí de establecer una distinción que cargue de valor positivo a uno de los términos de la tensión (lo estratégico como superador de lo instrumental). Por eso, se propone pensar las dos opciones también a partir del carácter *situado* del primer término de la tensión, su relación con la práctica de enseñanza, frente al segundo como marcado por un mayor nivel *generalidad* o *abstracción*. Otra clave de lectura sobre ambas dimensiones se podría concebir a partir de un par tradicional de conceptos como son los de capacitación y formación: mientras el primero remitiría a la adquisición de habilidades o competencias específicas para una determinada práctica, el segundo supondría un proceso de desarrollo de potencialidades de la persona en el que se desafían creencias y supuestos (la *Bildung* en la tradición alemana).

El desarrollo de esta investigación permitió iluminar una dimensión importante de la formación de docentes en Argentina como es la de los *posgrados*. Se entiende aquí por posgrados un concepto más amplio que el de la categoría administrativa que los circunscribe a las especializaciones, maestrías y doctorados, para incluir también los postítulos y los ciclos de complementación de licenciatura que, típicamente, transitan muchos docentes que tienen título de un instituto superior de formación docente. Es necesario visibilizar la importancia cuantitativa y cualitativa que ha adquirido esta oferta de posgrados para docentes en los últimos años, tanto como oferta de los Institutos Superiores de Formación Docente, como de las Universidades. La dimensión cuantitativa se reconoce en el importante ritmo de incremento de la cantidad de carreras e instituciones que ofrecen posgrados para docentes. La cualitativa, se relaciona con un desarrollo creciente de propuestas de posgrados para los docentes enfocadas en la formación para el aula, es decir, aplicadas a la enseñanza, en oposición a una oferta más tradicional de posgrados universitarios para docentes que se especializaban en gestión educativa o en investigación, funciones que implican la salida del aula. El desarrollo de posgrados docentes para la función frente a alumnos es un tramo de la oferta que es necesario continuar investigando dada la potencialidad formativa que puede albergar por su íntima vinculación con la práctica de enseñanza en las instituciones y su posible capacidad para movilizar transformaciones positivas en el cuadro de la formación docente del país. Es necesario conocer más acerca de los perfiles, prácticas y concepciones de los docentes que se acercan a estas ofertas, los posibles impactos en las prácticas de enseñanza y sus implicancias para el proceso educativo en general. Esta investigación permitió comprender cómo esa experiencia de posgrado puede significar para muchos docentes que pasaron por la UNIPE una transformación en su propia trayectoria profesional, un paso o un salto a una nueva etapa y una implicación profunda en los debates y disputas que hacen al campo educativo. Es posible que este tipo oferta universitaria, destinada a docentes que tienen una amplia experiencia en la enseñanza, pueda resultar en un aporte significativo para la mejora de la formación docente en Argentina.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 125-134.

Aramburuzabala, P; Hernández Castilla, R; Ángel Uribe, I.C. (2013) Modelos y tendencias de la formación docente universitaria Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345-357.

Birgin, A. (2018) Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: el INFD. *Revista Práxis Educativa*, 14(28), 41-63.

Birgin, A. (2011) Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista del IICE*, 30, 5-16.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. y Birgin, A. (1998) Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. En: AAVV, *Políticas y sistema de formación. Carrera de especialización de Postgrado en Formación de Formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas/ Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Diker G. y Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós: Buenos Aires.

Dubet, F (1994). Los Estudiantes. En Dubet, F., Filâtre, D., Merrien, F., Sauvage, A. & Vince, A. *Universités et Villes*. París: L'Harmattan.

Feldfeber, M. (2010). De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En Oliveira, D. y Feldfeber, M. (comp) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*, Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima.

González Tirados, R.M. y González Maura, M. (2007) Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(43).

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Krichesky, G. (2012). La universidad y la formación de docentes para la educación secundaria: nuevas demandas en escenarios sociales complejos. En Chiroleu, A.; Marquina, M. y Rinesi, E. (comp.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: UNGS.

Mollis, M. (s/f). *La Formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación. Disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/5-6/la-formacion-de-profesores-universitarios-para-el-nivel-medio-y-superior-una-asignatura> [Acceso el 8.11.2018].

Tejada Fernández, J. (2013) Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184.

Vior, S. Misuraca, M.R. y Mas Rocha, S.M. (comp.) (2009). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Vezub, L. (2004): Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 22.

Fecha de presentación: 1/10/2018

Fecha de aprobación: 26/11/2018

LA FORMACIÓN DE INGENIEROS Y PEDAGOGOS EN LA UNSAM: INNOVACIONES EN EL MARCO DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO COMPARTIDO

The training of engineers and pedagogues in UNSAM: innovations in the framework of a shared pedagogical project

Ana Isabel Iglesias, Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
anabeliglesias1@yahoo.com.ar

Gabriela Orlando, Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
orlandogabriela@gmail.com

Juan Fernandino, Instituto Tecnológico de Chascomús. CONICET/ Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
fernandino@intech.gov.ar

María E. González, Instituto Tecnológico de Chascomús. CONICET/ Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
freijawalkiria@gmail.com

Hugo Valdez, Instituto Tecnológico de Chascomús. CONICET/ Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
hugobiomolec@gmail.com

Iglesias, A. I., Orlando, G., Fernandino, J., Gonzalez, M. E., Valdez, H. (2018). *La formación de ingenieros y pedagogos en la UNSAM: innovaciones en el marco de un proyecto pedagógico compartido*. RAES, 10(17), pp. 72-86.

Resumen

Este trabajo relata el diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta de innovación curricular parcial en tres materias universitarias de grado de las carreras de Ingeniería en Agrobiotecnología (IA) y de la Licenciatura en Educación (LE) de la UNSAM. Motivados por las dificultades que suelen presentar los ingenieros y pedagogos recién graduados, durante el desenvolvimiento de prácticas profesionales básicas, los docentes de las cátedras de Ingeniería Genética (IG), Biofábrica y Biofertilizantes (ByB), e Investigación Educativa (IE) de las carreras mencionadas, en el año 2017, diseñamos y desplegamos un proyecto pedagógico compartido basándonos en los principios de gradualidad, integración y prospectiva durante la enseñanza de dichas disciplinas. Así, los estudiantes de IE, partiendo del análisis de antecedentes teóricos y empírico-sociales vinculados con la enseñanza de la IG y ByB, pudieron definir un conjunto de problemáticas pedagógicas e iniciar actividades de investigación vinculadas con la formación en Agrobiotecnología. Mientras que los estudiantes de IG y ByB, partiendo de los marcos conceptuales de ambas disciplinas y de trabajos prácticos conjuntos, abordaron problemáticas agrobiotecnológicas novedosas para ellos y propusieron soluciones biotecnológicas factibles. Un análisis de la experiencia y de sus resultados permiten reconocer la incorporación, por un lado, de nuevas temáticas en los trabajos de investigación de los estudiantes como, por ejemplo, “Las prácticas pedagógicas y el género en materias de agrobiotecnología” y “La obtención de organismos modificados genéticamente, proteínas recombinantes y selección de los sistemas biológicos de

producción". Por otro, reconocer el despliegue de estrategias alternativas de estudio basadas en ejercicios de trabajo autónomo, gradual y contextualizado en demandas habituales de la profesión del ingeniero o del pedagogo. Para los docentes participantes, la experiencia de planificar, coordinar y consensuar temas y actividades desde distintas disciplinas y carreras, promovió desafíos teórico-prácticos y diversas innovaciones parciales en el currículo y en la enseñanza.

Palabras clave: Formación universitaria, Proyecto Pedagógico Compartido, Agrobiotecnología, Investigación Educativa, Prácticas pre-profesionales.

Abstract

This work relates the design, development and evaluation of a proposal of partial curricular innovation in three university subjects of the Degree in Engineering in Agrobiotechnology (IA) and the degree in Education (LE) of the UNSAM. Motivated by the difficulties that the newly graduated engineers and pedagogues usually present, during the development of basic professional practices, the professors of Genetic Engineering (IG), Biofactory and Biofertilizers (B & B), and Educational Research (IE), designed and deployed in 2017 a shared pedagogical project based on the principles of graduality, integration and prospective during the teaching of these disciplines. Thus, IE students, starting from the analysis of theoretical and empirical-social background linked to the teaching of GI and B & B, were able to define a set of pedagogical problems and initiate research activities related to training in Agrobiotechnology. While the IG and B & B students, based on the conceptual frameworks of both disciplines and joint practical work, tackled novel agrobiotechnological problems for them and proposed feasible biotechnological solutions. An analysis of the experience and its results allow us to recognize the incorporation, on the one hand, of new topics in the research work of students, such as, "Pedagogical practices and gender in agrobiotechnology" and "Obtaining of genetically modified organisms, recombinant proteins and selection of biological production systems ". On the other hand, recognizing the deployment of alternative study strategies based on autonomous, gradual and contextualized work exercises in habitual demands of the profession of the engineer or the pedagogue. For participating teachers, the experience of planning, coordinating and agreeing on subjects and activities from different disciplines and careers, promoted theoretical-practical challenges and several partial innovations in the curriculum and teaching.

Keywords: University education, Pedagogical Shared Project, Agrobiotechnology, Educational Research, Pre-professional practices.

Este artículo relata y analiza el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto pedagógico compartido (abreviadamente PPC) basado en una innovación curricular parcial desarrollada en el marco de la enseñanza universitaria de tres materias de grado: Ingeniería Genética (IG), Biofábrica y Biofertilizantes (ByB), de la carrera de Ingeniería en Agrobiotecnología (IA) del Instituto de Investigaciones Biotecnológicas – Instituto Tecnológico de Chascomús (IIB-INTECH), e Investigación Educativa (IE) de la Licenciatura en Educación (LE) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Introducción

Aspectos institucionales y contextuales de las carreras y materias involucradas

La carrera de IA se caracteriza por ofrecer una formación básica multidisciplinaria orientada al diseño y aplicación de tecnologías novedosas enfocadas a la agricultura, la ganadería, la producción de especies forestales, entre otras. La formación es brindada por profesionales del IIB-INTECH, del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y de otras instituciones universitarias o de Centros de Investigación.

Un 90 % de los docentes son investigadores del CONICET o del INTA con fuerte formación científica no pedagógica, y son especialistas en las materias que dictan. Particularmente, los docentes a cargo de las materias ByB e IG investigan en temas tales como obtención de vacunas, biología del desarrollo e interacción planta-microorganismo facilitándose así, el desarrollo de enfoques multidisciplinarios en las asignaturas.

Una aproximación a ciertos datos demográficos de la población estudiantil permite afirmar que en el 2017 la carrera IA contaba con 38 estudiantes regulares, mientras que en las materias IG y ByB cursaron 8 estudiantes de los cuales: 3 son mujeres, 5 son varones y sus edades oscilan entre 21 y 26 años.

Los aspirantes a la carrera de IA no pueden ingresar directamente pues primero deben haber aprobado –al menos- el primer año de una carrera afín, tal como Agronomía, Zootecnia, Veterinaria, Biología, Biología Molecular, Bioquímica, Ingeniería en Alimentos u otras, en universidades del país. Segundo, los candidatos son evaluados en una entrevista personal respecto de sus antecedentes y desempeño académicos. Los que ingresan, máximo 10 por cohorte, reciben una beca completa que les permite una dedicación exclusiva a los estudios, caracterizados por un régimen presencial y de modalidad intensiva. Un 60% son foráneos al contexto de Chascomús pero gozan de alojamiento en la sede IIB-INTECH.

Las carreras de Educación de la UNSAM (Licenciatura y Profesorado) se dictan en el Campus Miguelete ubicado en el Partido de Gral. San Martín. Ésta es una localidad densamente poblada, con altos índices de desocupación, pobreza y desigualdad del Primer Cordón del Conurbano Bonaerense.

La materia IE, ubicada en el 7mo. cuatrimestre de las carreras de Educación, pertenece al Ciclo de Formación Específica y al área de investigación de las mismas. Su diseño curricular se orienta a enseñar a investigar científicamente sobre problemáticas del campo educativo tales como: la práctica docente; el aprendizaje de niños, jóvenes o adultos; los proyectos educativos escolares, barriales o universitarios; los programas ministeriales o académicos; etc.

El equipo docente de IE está compuesto por una profesora adjunta, doctora en Educación con especialización en Didáctica de la Física, y una jefa de trabajos prácticos con formación de posgrado en Políticas Educativas. Ambas desarrollan actividades de investigación y gestión sobre temáticas de pedagogía universitaria y conciben la materia IE como un ámbito de trabajo y estudio que integra niveles de análisis teórico, epistemológico y metodológico con instancias tuteladas de trabajo empírico desarrolladas en tres espacios articulados: la clase, el trabajo de campo y el ateneo.

Los estudiantes que cursan IE presentan perfiles diferenciados en cuanto a sus recorridos y compromisos laborales, familiares, personales y académicos. En general tienen entre 25 y 30 años de edad, viven con sus familias y, aproximadamente un tercio, tiene hijos. No están becados para cursar la carrera y presentan escasa disponibilidad de tiempo para estudiar pues la mayoría trabaja en distintos ámbitos (no sólo el educativo). En 2017, los ingresantes totales a la carrera de Educación, fueron 117 (Licenciatura. 75,

profesorado, 42), mientras que la cursada de IE estuvo compuesta inicialmente por 10 estudiantes (7 mujeres y 3 varones) y finalizaron 6. Asimismo, la cátedra contó con la participación de 2 estudiantes adscriptas que observaron y registraron el desarrollo de las instancias y espacios curriculares de la materia particularmente orientados al desenvolvimiento de este proyecto.

Antecedentes pedagógicos del PPC

En el año 2015, se realizó un conjunto de talleres de acompañamiento pedagógico solicitados por profesores de las carreras de IA del IIB-INTECH, coordinados por investigadores - docentes del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS) de la UNSAM. Durante los mencionados talleres se propusieron algunas actividades didácticas entre docentes e investigadores de campos disciplinares diferentes a partir de las cuales comenzaron a generarse las primeras experiencias didácticas entre equipos de distintas cátedras. En esa oportunidad las propuestas de actividades intercátedras fueron aceptadas con interés, pero también, con cierto escepticismo, por los desafíos que las integraciones disciplinares presuponen en el nivel universitario de enseñanza. No obstante, a partir de dichos encuentros surgieron, en 2016, las primeras actividades didácticas compartidas entre diferentes materias. Por ejemplo, en ByB e IG, los estudiantes encararon simultáneamente un mismo “proyecto de trabajo teórico” lográndose así una mayor profundización e integración de conocimientos que cuando los contenidos son abordados por separado, como presenta el diseño curricular de la carrera.

En el año 2017, a partir de una convocatoria que realiza la Universidad para la presentación de proyectos sobre alternativas pedagógicas orientadas a generar ideas transformadoras en la formación de grado, los autores de esta comunicación configuran un grupo de trabajo pedagógico que diseña y presenta una propuesta alternativa de enseñanza conjunta entre las materias IG, ByB e IE denominada Proyecto Pedagógico Compartido (PPC). El equipo está integrado por tres profesores y dos jefes de trabajos prácticos con actividades de investigación y docencia en áreas de pedagogía universitaria y biotecnología.

El diseño del PPC se basó en una articulación de ideas para mejorar la enseñanza y la formación de los estudiantes universitarios de ciencia, tecnología y educación desplegadas a través de experiencias propias de la enseñanza universitaria y de investigaciones en el campo de la Filosofía de la Educación, de la Didáctica General, de las Didácticas Específicas de las Disciplinas y de las Profesiones. Desde una perspectiva analítica general sobre la enseñanza en educación superior, coincidimos con A. Camilloni (2016) acerca de que los cambios en las sociedades, los sistemas productivos, las organizaciones y relaciones laborales, como así también, los progresos inconmensurables de las ciencias, tecnologías y humanidades desafían en su configuración estructural, administrativa y cultural a las instituciones de educación superior.

El desarrollo de una innovación curricular en el marco de dos carreras conceptual y curricularmente distantes, como es el caso de la Ingeniería en Agrobiotecnología y la Licenciatura en Educación también se constituye en un verdadero desafío pedagógico e institucional. Sucede que la intención de encarar ciertas limitaciones y dificultades en la formación de grado, cuando se requiere articular niveles superiores del conocimiento con criterios de desempeño profesional orientados a la acción práctica, pone en tensión tanto las políticas educativas generales como las decisiones y acciones particulares que cada gestión asume y que los propios estudiantes, docentes y no docentes logran desplegar sobre la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia.

En el caso que aquí relatamos hemos partido de diagnosticar, comparar datos con diversas investigaciones y, luego, jerarquizar dificultades habituales en la enseñanza y en el aprendizaje dentro de las áreas disciplinares involucradas y durante la cursada de las materias como así también durante el desarrollo de trabajos finales de carrera y el desenvolvimiento inicial de prácticas en el campo laboral de los ingenieros y pedagogos. Así pudimos reconocer que algunas dificultades se relacionan, por un lado, con formas tradicionales dentro de la enseñanza universitaria tales como: prevalencia de criterios de enseñanza empírico-positivistas cuyas aplicaciones al aula paralizan nuevas alternativas y desarrollos de prácticas enraizadas en los problemas actuales y locales, insuficiente anticipación de informaciones sobre actividades relacionadas con el futuro campo laboral, postergación del pensamiento crítico fundamentado, inexistencia de procedimientos alternativos de evaluación de los aprendizajes, exigua sensibilidad a problemáticas sociales y de género, falta

de preparación para la asunción de abordajes grupales sistemáticos, entre otros (Montino et al., 2011; Cuenca et al., 2012; Seid, 2012, Álvarez Valcárcel et al., 2015; Iglesias et al., 2015, 2017). También, observamos que muchos de los inconvenientes de los estudiantes cuando cursan materias complejas, como las involucradas en esta experiencia, se relacionan con verdaderos obstáculos epistemológicos, es decir, con verdaderas resistencias para lidiar con: los propios prejuicios, la construcción de una crítica fundamentada teórica y sistemáticamente, la dialectización de la experiencia o también para poder reconocer y movilizar los errores como instancias necesarias durante el desarrollo del pensamiento científico (Bachelard, 1985).

El trabajo didáctico interdisciplinar aquí relatado fue encarado como una experiencia exploratoria y desde un enfoque que, aunque los considere, ha relativizado aspectos cuantitativos y administrativos habitualmente considerados por diversos estudios sobre la educación superior. Sí, en cambio, nos propusimos que la innovación requería sostenerse en dos ejes pedagógicos continuos: uno, orientado a vincular, temprana y continuamente, la formación de grado de los futuros profesionales con la etapa laboral (que denominamos *gradualidad*). El otro eje, encaminado a articular anticipadamente los conocimientos teóricos y empíricos propios de las disciplinas involucradas con las actitudes y aptitudes que demandan las prácticas profesionales (que denominamos *integración y prospectiva*).

La articulación de experiencias y prácticas de los docentes participantes con conceptualizaciones presentadas en el marco de investigaciones de la didáctica general y de la específica en ciencias y tecnología nos permitieron considerar otros núcleos conceptuales que fundamentaron las acciones en el marco del PPC. Nos referimos a los siguiente conceptos: a) *situación problemática*, planteado por Borsotti (2009) que ampliamos y redefinimos como una articulación de antecedentes empírico-sociales y antecedentes teóricos para poder iniciar una investigación; b) *problema de investigación*, idea desarrollada por Hernández Sampieri et al. (2014) que requiere desplegar en el marco de un trabajo de investigación el planteo de preguntas y objetivos científicos y la justificación de los mismos; c) *problemas abiertos de ingeniería*, dispositivo didáctico que hemos caracterizado, a partir de los trabajos de Gil Pérez (1993) y Concari et al. (2000), como aquella situación real o hipotética cuya solución requiere la aplicación de conocimientos de las ciencias básicas y de las tecnologías para poder plantear y acotar los problemas cerrados derivados y luego diseñar la/las posibles soluciones a los mismos; y d) *trabajos prácticos contextualizados* que, como trabajos experimentales del laboratorio de enseñanza de las ciencias para carreras de ingeniería, hemos caracterizado como una ampliación de las prácticas instrumentalistas y empíricas habituales mediante la descripción y el análisis de un conjunto particular de elementos y temáticas intervinientes en la construcción y el desarrollo del conocimiento científico que denominamos - basándonos en Reichenbach (1938), Laudan (1993), Klimovsky (2001) y Chevalard (1997) - contextos de descubrimiento, de justificación, de aplicación y pedagógico (Iglesias et al. 2002; Speltini et al., 2006).

A partir del diagnóstico y el encuadre teórico mencionados, vale resaltar que la propuesta de innovación curricular relatada procura impulsar en los estudiantes la superación de obstáculos para la detección, formulación y planificación de situaciones problemáticas contextualizadas y para la articulación autónoma de conocimientos teóricos y empíricos disciplinares. Consideramos que esta intencionalidad, pensada para orientar la enseñanza básica de los futuros ingenieros y pedagogos y en el marco acotado de la cursada de tres materias, difiere de otras propuestas que procuran desarrollar un perfil de graduado condicionado principalmente por ciertas capacidades específicas demandadas por el mercado laboral o “competencias” (Perrenoud, 2006 apud Costanzo, 2017).

En los apartados siguientes se presenta una descripción de la propuesta y un análisis didáctico de su implementación inicial.

Descripción de la propuesta

Durante el primer cuatrimestre del 2017 la cátedra de IE de las carreras de Educación orientó la enseñanza hacia una articulación de los contenidos teórico-metodológicos y empíricos de la materia promoviendo trabajos de campo que contemplasen el relevamiento y análisis de datos para la construcción de situaciones problemáticas pedagógicas, y de objetivos de investigación situados en el ámbito de la enseñanza de la IA. Así en el marco del PPC, el plan de trabajo de IE propuso las siguientes actividades:

- Selección de áreas temáticas para el trabajo de campo de los estudiantes impulsando aquellas relacionadas con la enseñanza de temáticas agrobiotecnológicas como, por ejemplo, la producción de microorganismos modificados genéticamente en laboratorios académicos e industriales.
- Exploración, organización y análisis de antecedentes teóricos vinculados con la enseñanza de la IA en general y, particularmente con los de la de IG y ByB, procurando identificar su estructura y diseño investigativo mediante fichas y un esquema gráfico denominado “UVE de Gowin” (Novak et al., 1988).
- Descripción de antecedentes empírico-sociales sobre la enseñanza de la IG y ByB a partir de búsquedas documentales situadas, la realización de entrevistas a estudiantes y docentes de la carrera de IA y el planteo de preguntas generales y provisorias de indagación.
- Elaboración de un problema de investigación mediante objetivos pedagógico-científicos y su justificación.
- Establecimiento de marcos teórico-conceptuales que fundamenten, epistemológica y metodológicamente, los objetivos de investigación planteados.
- Redacción de informes finales (anteproyectos de investigación) e informes de devolución institucional que, a modo de instrumento de evaluación de la materia, sean presentados en forma oral y escrita a las cátedras de IE, IG y ByB.

Para las cátedras de IG y ByB de la carrera de IA se propuso un cambio central consistente en que, luego de la enseñanza de algunos conocimientos teóricos y técnicos fundamentales desplegados en las clases y de un relevamiento de necesidades agrobiotecnológicas locales, los estudiantes se familiaricen con la detección y formulación de problemáticas contextualizadas que promuevan el trabajo conjunto para la elaboración tutelada de soluciones factibles para la producción a escala media o industrial. El plan de trabajo propuesto por ambas materias, para el segundo cuatrimestre del 2017, propuso las siguientes actividades didácticas:

- Realización de un trabajo práctico donde se enseñe y se aprenda a relevar y organizar antecedentes teóricos sobre un tema de Biotecnología de interés de los estudiantes. Como un ejemplo de esta actividad se propone hacer una indagación sobre la producción de proteínas recombinantes y, luego, adaptar la producción teórica lograda considerando posibles estrategias tecnológicas y el impacto socio-económico que representaría la comercialización de los productos logrados.
- Implementación de entrevistas a científicos y productores de la zona, para el relevamiento de informaciones socio-empíricas que orienten la formulación de problemáticas de estudio sobre algunos tópicos de interés para el sector agroganadero e industrial en el área de influencia del IIB-INTECH.
- Orientación a los estudiantes, una vez enmarcada y caracterizada la problemática, para definir un problema puntual de trabajo y guiar la búsqueda de propuestas de desarrollo factible, usando herramientas de Ingeniería Genética.
- Análisis de las ventajas y los desafíos de una producción a escala industrial (*upstream* y *downstream*). A modo de ejemplo práctico se propondrá realizar la puesta a punto de la producción de *Taq*-polimerasa recombinante en mediana escala, seguido de su recuperación y purificación, con los estándares óptimos requeridos para el uso en laboratorio, evaluando la calidad del producto obtenido por comparación con diferentes proteínas *Taq*-polimeras comerciales.
- Testeo del producto obtenido, entregándose muestras gratis de *Taq*-polimerasa a diferentes laboratorios del IIB-INTECH junto con una encuesta de calidad y de valoración comercial. A partir de la encuesta se podrá confeccionar un informe de satisfacción de usuarios.
- Incentivación del espíritu emprendedor de los estudiantes mediante la realización de una serie de encuentros con profesionales del campo de la biotecnología y con profesionales relacionados con el área de bioemprendedores.
- Elaboración y presentación de proyectos de trabajo para que las cátedras evalúen, desde un enfoque pedagógico-científico, los aprendizajes de los estudiantes. Estos proyectos contemplarán presentaciones escritas y orales en las que se describirá el problema, la propuesta y el desarrollo abordado por cada grupo de

estudiantes incluyéndose, además, diferentes aspectos enseñados durante el desarrollo de las materias y mencionados en los ítems previos.

Análisis didáctico de la experiencia

Para el análisis de la implementación del PPC se han relevado documentos y reelaborado los registros de clases y de opiniones de los docentes y estudiantes participantes, desde dimensiones que enfocan aspectos pedagógicos generales y específicos de la enseñanza de las ciencias y de la tecnología que aquí presentamos como: I. Aspectos relacionados con el tratamiento del contenido disciplinar; II. Elementos relacionados con las prácticas cognitivas; y III Aspectos relacionados con las prácticas socio-comunicativas y metacognitivas (Iglesias, 2017).

Aspectos relacionados con el tratamiento del contenido disciplinar

Aquí presentamos una síntesis de los contenidos centrales, teóricos y prácticos, generales (a) y específicos (b) de cada materia y de su tratamiento disciplinar focalizando, por un lado, aquellos aspectos que están particularmente involucrados con esta experiencia y, por otro lado, observando ciertas relaciones y criterios de selección, secuenciación e integración desplegados durante la misma.

a. Contenidos generales de las materias y su tratamiento		
Ingeniería Genética	Biofábrica y Bioprocesos	Investigación Educativa
<p>Estudia cómo modificar la composición genética de un organismo basándose en la tecnología del ADN recombinante.</p> <p>Incluye: la descripción de características y funciones de las principales enzimas y la preparación de ácidos nucleicos, su obtención, purificación y modificación entre otras, mediante metodologías de manipulación genética tales como: caracterización de sistemas usados como vectores génicos, obtención de proteínas recombinantes de interés, descripción de células huésped, mejoramiento de vegetales, animales y microorganismos, etc.</p>	<p>Estudia aspectos de la microbiología industrial y del proceso de fermentación tales como la interpretación de los factores que intervienen y cómo controlarlos en sistemas de producción tipo biorreactores.</p> <p>Incluye: las bases teóricas, demostraciones prácticas, habilidades de cálculo e interpretaciones sobre el cultivo y crecimiento de microorganismos a escala industrial desde los aspectos cinéticos y estequiométricos y el balance de materia y energía. Los distintos sistemas de cultivo en batch, batch alimentado y continuos. Su diseño y aplicación de diferentes sistemas de cultivo en procesos fermentativos para la producción de fertilizantes y otros usos industriales.</p>	<p>Estudia la producción del conocimiento científico en la educación desde las dimensiones epistemológica, estratégica y técnica de la investigación.</p> <p>Incluye: las bases teórico-pedagógicas (conceptos, principios, teorías) y metodológicas (registros, datos y transformaciones) para una aproximación a la investigación mediante búsqueda y elaboración de antecedentes, formulación de objetivos científico- pedagógicos, desarrollo y comunicación de resultados y conclusiones de la investigación.</p>

b. Contenidos específicos de esta experiencia y su tratamiento integrado

Los conocimientos desarrollados en IG y ByB, acerca de la generación de organismos modificados genéticamente y la adecuación para su uso a gran escala orientado a la generación de un bien o servicio, se integraron mediante proyectos individuales o grupales de los estudiantes, a partir de situaciones y contenidos contextualizados desde el eje disciplinar y socio-ambiental. En esta experiencia, desde la IG cada estudiante o grupo propuso su objetivo de trabajo y en base a ello se seleccionaron una variedad de técnicas a utilizar (obtención del material genético de partida, uso de enzimas, transformación de organismos para la sobreexpresión o supresión de genes de interés, modificaciones de genomas con CRISPR, técnicas de selección, entre otras). Posteriormente se argumentaron con los docentes la elección de las técnicas que "en teoría" proporcionarían un mejor resultado. Mientras que, en el marco de los proyectos estudiantiles y desde ByB, se tuvo en cuenta que en el desarrollo de contenidos se enfatice la descripción y comprensión de los procesos de crecimiento microbiano desde los aspectos cinéticos y estequiométricos. Este tipo de análisis, separado o combinado, permite entender los requerimientos físicos, químicos y nutricionales de microorganismos, interpretar cómo favorecer y controlar su comportamiento y diseñar racionalmente procesos para su producción específica.

Desde eje socio-ambiental poco contemplado en el currículum de estas materias y, como modo de estimular actitudes y modos de pensar innovadores, en el marco de los proyectos de los estudiantes de las cátedras de IG y ByB, se propuso la realización de encuestas a investigadores del IIB-INTECH y/o a productores de la zona para identificar "necesidades locales" y poder diseñar un proyecto con acercamientos graduales a las prácticas profesionales. En este sentido, los proyectos lograron identificar e incluir variedad de necesidades, tales como: mejorar la industria quesera, cervecera y de biodiesel, obtener una vacuna, controlar el crecimiento del césped, tratar residuos no reciclables y control de plagas de cultivos de interés.

Los contenidos integrados en IE y en relación con esta experiencia, focalizaron los conocimientos de metodología de la investigación en educación orientados al campo de la enseñanza en las asignaturas IG y ByB de la IA, en el contexto del IIB-INTECH. Así la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares se desplegaron de acuerdo con las fases del plan de trabajo descrito en el ítem previo, pero con algunas reconsideraciones para que su secuenciación y desarrollo atendiera, por un lado, a los saberes e intereses temáticos previos de los estudiantes de Educación y, por el otro, a las articulaciones iniciadas con los equipos docentes de IG y ByB y las especificidades del contexto de la carrera en IA del IIB-INTECH, donde se situaron los ejercicios de investigación. En particular, vale resaltar el esfuerzo de integración que demandó la formulación del problema de investigación de cada grupo, pues requirió aprender a buscar y analizar antecedentes teóricos vinculados con la enseñanza de las ingenierías y a localizar, gestionar y describir antecedentes empírico-sociales en situaciones pedagógicas relacionadas específicamente con la enseñanza y el aprendizaje de la IG y de ByB dentro del IIB-INTECH.

Elementos relacionados con las prácticas cognitivas

Presentamos en este ítem una síntesis de: los objetivos generales, las actividades desarrolladas por profesores y estudiantes, los recursos didácticos empleados, y los modos de evaluación implementados durante el PPC.

	IG y ByB	IE
Objetivos generales	Brindar un espacio para que los alumnos utilicen integrada y activamente los conocimientos impartidos en ambas materias.	Desplegar experiencias de innovación pedagógica y de formación preprofesional en un ámbito poco transitado por los estudiantes de Educación como es la IA.
Actividades de docentes y estudiantes	Planificación de la innovación compartida entre ambas materias. Explicación a los estudiantes de su implementación. Desarrollo de clases teóricas y prácticas conjuntas para correlacionar temas, contenidos, actividades y su tratamiento. Explicación a los	Apertura de espacios y de nuevos canales comunicativos que favorecieran el desarrollo de ejercicios de IE en el ámbito de las materias del IIB-INTECH tales como: envío por mail, a mediados del cuatrimestre de: plan de estudios de la carrera IA, programas de IG y ByB, enlaces a cuestiones generales y bibliográficas sobre procesos que estudian ambas materias.

	<p>estudiantes de cómo elaborar proyectos (desde su concepción hasta la metodología), con contenidos de ambas materias y vinculados con problemáticas del contexto socio-económico local, utilizando: a) técnicas de IG (obtención de organismos transgénicos, proteínas recombinantes, etc.), y b) temas y técnicas de ByB (generación de bienes y servicios, selección de los sistemas biológicos para su escalado y producción). Los estudiantes realizaron encuestas a investigadores y a productores, buscaron y organizaron información teórica, desarrollaron y presentaron proyectos cercanos a las prácticas profesionales, entre otras.</p>	<p>Acompañamiento intensivo a los grupos de estudiantes en todas las fases de diseño de los ejercicios de investigación.</p> <p>Los estudiantes realizaron encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes de IA, seleccionaron y analizaron bibliografía, desarrollaron y presentaron proyectos cercanos a las prácticas profesionales, entre otras.</p>
Recursos didácticos	<p>Material impreso propuesto por los docentes, tales como: publicaciones y/o experiencias personales de trabajo. Proyección de diapositivas (Power Point). Programas informáticos: Lasergene, Blast y Breaking Cas. Trabajos Prácticos de Laboratorio.</p>	<p>Textos sobre teoría metodológica, fuentes primarias, presentaciones en Power Point, afiches, guías de actividades, bitácoras, glosarios de conceptos, fotografías, videos. Particularmente en esta experiencia se utilizaron dispositivos tales como: e-mail, Skype, página web de UNSAM y del IIB-INTECH.</p>
Evaluación de los aprendizajes	<p>Se desarrollaron procesos de evaluación continua observándose el uso y la incorporación, que hacían los estudiantes, de los contenidos considerados por cada una de las materias. También, los docentes pudieron hacer correcciones <i>in situ</i> y aclarar dudas generales, para toda la clase.</p>	<p>Se desarrollaron procesos continuados de evaluación atendiendo al análisis de textos, la participación, los aportes conceptuales y metodológicos en los ateneos, la calidad de los informes parciales y finales de investigación. En 2017 se desarrolló una jornada de evaluación de la experiencia intercátedras con participación de docentes de IE, de ByB, de las estudiantes adscriptas y de los estudiantes que aprobaron IE.</p>

Aspectos relacionados con las prácticas socio-comunicativas y metacognitivas

Aquí hacemos referencia a formas específicas de desplegar el lenguaje entre los participantes y al clima general de trabajo. También, a ciertas acciones realizadas por los docentes que estuvieron orientadas a que los estudiantes aprendan y desarrollen estrategias mentales para la detección y superación de sus dificultades y para resignificar su propio aprendizaje durante las clases (metacognición).

	IG y ByB	IE
Formas comunicativas generales	<p>Durante las diferentes instancias del proyecto se fueron cambiando las formas comunicativas en función de la variedad de temas y ambientes donde se desarrollaron. Así, se alternaron: exposiciones y diálogos teórico-prácticos generales y en grupo, presentaciones y revisiones colectivas de proyectos. En ambas materias se usan representaciones gráficas y esquemas de trabajo que permiten la interpretación de procesos y su</p>	<p>Se alternan diversidad de formas adecuadas a los objetivos de enseñanza. En la <i>clase</i> se prioriza la exposición teórico-metodológica con otras formas dialécticas. En el <i>ateneo</i> se ensaya la escucha mutua, se abordan dificultades propias de la materia IE y, también, dificultades vinculares, tales como, la conformación e integración de los grupos de estudio, la realización del trabajo de campo, etc. Continuamente se desarrollan diversos tipos de producciones, revisiones y comunicaciones académicas que posibilitan el intercambio colectivo</p>

	ordenamiento (protocolos de trabajo). También es habitual el uso de ecuaciones y fórmulas.	de avances y dificultades.
Clima de trabajo	Fue muy ameno e invitaba a realizar un sinnúmero de apreciaciones generales, sobre todo por parte de los estudiantes, a la hora de argumentar si las ideas eran interesantes o si podrían modificarse; también, sobre el buen o mal uso de las técnicas elegidas para llevar adelante los objetivos propuestos y las conclusiones de cada proyecto. Particularmente, resultaron interesantes los “entretiempos” luego de cada presentación porque los estudiantes se acercaban a discutir nuevas ideas y propuestas superadoras sobre sus proyectos.	Prevalentemente, fue agradable tanto en las clases, ateneos y trabajo de campo. Sin embargo, al complejizarse los procesos y las demandas de la cátedra, durante los ejercicios de investigación, los estudiantes, como en años anteriores, mostraron tensiones, generalmente producidas por la escasez de tiempo para una adecuada apropiación conceptual y la producción escrita de los informes de actividades.
Desarrollo de estrategias mentales de metacognición (detectar las propias dificultades, los aprendizajes, etc.)	En las instancias de presentación de los proyectos se observaron altos niveles de análisis crítico, ya que los estudiantes, adueñados completamente de sus propuestas, las defendían con muy buenas explicaciones y, a su vez, los otros pares y docentes les agregaban argumentos e impulsaban nuevas alternativas. Debido a este tipo de análisis y de despliegue de estrategias mentales novedosas, en la mayoría de los casos, los estudiantes desplegaron proyectos muy superadores a los que plantearon inicialmente.	Durante los ateneos, particularmente, al desplegarse la escucha mutua de los avances, dificultades y propuestas alternativas, los estudiantes detectaron muchos de sus propios obstáculos y prejuicios aceptando acercarse a investigar temáticas nuevas, en ámbitos muy desconocidos y hasta resistentes, como sucedió inicialmente durante esta experiencia, sobre la carrera de IA. Este metaconocimiento de las dificultades generó estrategias superadoras y una focalización final de los proyectos en aspectos de la enseñanza en IG y ByB (formas de evaluación de las asignaturas y perspectivas de género en las prácticas pedagógicas de agrobiotecnología).

A modo de conclusión: una valoración y proyección de la experiencia

En este apartado y, a modo de conclusión del escrito, aunque no del PPC, presentamos tres ítems conteniendo: una apreciación general de la experiencia a partir de una síntesis de los objetivos planteados por las materias involucradas y su nivel de ejecución según cuatro valores cualitativos {Nulo (N), Bajo (B), Mediano (M), Alto (A)}; un conjunto de opiniones de los docentes y de algunos estudiantes participantes acerca del desarrollo de la experiencia y, breves proyecciones pedagógicas.

Valoración de la experiencia

	IG y ByB	Nivel de ejecución	IE	Nivel de ejecución
Objetivo general	Brindar un espacio para que los alumnos utilicen, activamente, los conocimientos impartidos en ambas materias e integren aspectos teórico-científicos y agro-biotecnológicos locales.	A	Desplegar experiencias de innovación pedagógica y de formación preprofesional en un ámbito poco transitado por los estudiantes de Educación como es la indagación de la enseñanza en carreras de agroingeniería.	A

Objetivos específicos	Organizar el estado del arte sobre un tema de biotecnología considerando estrategias tecnológicas propuestas y el impacto socio-económico de su comercialización.	A	Seleccionar temas vinculados con la enseñanza en biotecnología y analizar antecedentes teóricos focalizados, particularmente, con la enseñanza en las materias IG y ByB procurando, a su vez, identificar la estructura investigativa de las fuentes bibliográficas mediante distinto tipo de fichas.	A
	Relevar informaciones socio-empíricas que orienten la formulación de una problemática de estudio para el sector agroganadero y, a su vez, estimulen el espíritu emprendedor mediante encuentros con profesionales de la biotecnología, productores y bioemprendedores.	A	Describir antecedentes empírico-sociales y relacionados con la carrera de IA en el IIB-INTECH, a partir de búsquedas documentales situadas y la realización de entrevistas a estudiantes, docentes y administrativos de la carrera.	A
	Orientar a los estudiantes a definir un problema puntual y de desarrollo factible con herramientas de IG.	A	Elaborar un problema de investigación mediante la construcción de objetivos pedagógico-científicos y de su justificación.	A
	Analizar ventajas y desafíos de una producción a escala industrial (<i>upstream</i> y <i>downstream</i>) y, luego, testear el producto obtenido.	N	Construir marcos teórico-conceptuales iniciales que fundamenten, epistemológica y metodológicamente, los objetivos de investigación planteados.	A
	Elaborar y presentar, en forma escrita y oral, un proyecto de trabajo que será utilizado por ambas cátedras como evaluación científico – pedagógica de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.	A	Redactar y presentar informes parciales, finales y de devolución institucional sobre los avances investigativos logrados por los estudiantes que, a modo de instrumento de evaluación de la materia IE, sean defendidos en forma oral frente a docentes de las tres cátedras involucradas en el PPC.	A

Opiniones de docentes y estudiantes sobre el desarrollo de la experiencia

Desde las materias IG y ByB, los docentes expresan:

“Esta experiencia nos planteó modificar el dictado convencional de las clases, generar nuevos enfoques y rearmar la estructura de los contenidos mediante un formato más significativo e integrador que consideró una lógica transversal entre contenidos y actividades de las dos materias”.

“El diálogo generado con los demás profesores, participantes de la experiencia, permitió solucionar problemas aplicando criterios consensuados que, de haber sido resueltos individualmente, no habríamos llegado a las mismas soluciones por falta de crítica y de otras miradas”.

“El PPC, también nos facilitó establecer nuevos lazos de confianza con los estudiantes ya que la práctica conjunta ayudó a descontracturar cuestiones muy rigidizadas y a generar más participación en las clases”.

“Sin duda logramos resignificar la enseñanza, desde los contenidos y las actividades, para los alumnos”.

“Pienso que, para los estudiantes, la práctica de elaborar sus proyectos y plantear soluciones desde un marco de desarrollo científico-tecnológico, pero situado en necesidades socio- agrobiotecnológicas locales logró, por un lado, despertarles novedosos intereses y, por otro, ejercitarlos en demandas muy requeridas en el ámbito privado y estatal preparándolos para ser más competitivos en su futuro campo profesional”.

“Para los docentes, la experiencia fue enriquecedora en todos los aspectos. Particularmente menciono la relación sinérgica obtenida entre las dos materias en cuanto a la optimización de contenidos curriculares y la integración de los conocimientos impartidos”.

“Para los estudiantes, el desarrollo de esta experiencia pedagógica integrada, les permitió una interiorización de los conocimientos nunca antes observada que repercutió muy favorablemente en sus notas finales”.

“Como docente, la experiencia fue muy enriquecedora. Creo que logramos interesar a los estudiantes a pesar de que no pudimos hacer todo lo que nos habíamos propuesto, como interaccionar presencialmente con los estudiantes de San Martín o desarrollar los Trabajos Prácticos en su totalidad. Me pareció interesante que los alumnos puedan proponer alternativas para llegar a un mismo resultado. Me preocupa que muchos de ellos piensan que el conocimiento en sí mismo no es muy importante porque cualquier cosita que precisen la googlean y listo. Tampoco le dan mucha importancia a razonar las situaciones para darse cuenta que las respuestas las pueden aportar ellos mismos por la asociación de conocimientos entre las diferentes materias que han cursado hasta el momento de la carrera en que cursan IG y ByB”.

Desde las materias IG y ByB, algunos estudiantes expresan:

E1: “El proceso de evaluación me pareció enriquecedor ya que se realiza una integración de todos los conceptos de las materias.

Considero que hubo una falla en este caso dado que al momento de las presentaciones intermedias aún no se habían dictado todos los temas que eran necesarios para algunos proyectos. En lo personal me sentí bien con el desafío de tener que encontrar por mis propios medios la forma de hacer algunas cosas.

Considero que este formato es mejor que una evaluación convencional ya que se genera un intercambio más dinámico y se aprovecha mejor el “aprender de los errores cometidos”. Me gustaría que más materias comiencen a aplicar esta metodología de evaluación dado que considero que los formatos de evaluación que vienen siendo aplicados limitan el potencial de los alumnos.”

E2: “Particularmente, una de las materias me parecía más difícil (biofábricas) que la otra (ingeniería genética), el agrupar las asignaturas en un único proyecto me hizo entender cosas de biofábricas que no lograba vislumbrar. En cuanto a la personal me obligó a ponerle un esfuerzo extra para aprender algo que no me gustaba particularmente, para poder concluir un proyecto que si me gustaba. Fue una experiencia positiva.

Definitivamente, el estar atacando un tema desde dos flancos me hizo repensar conceptos propios de cada materia individual. En un inicio planteé un proyecto viable desde lo técnico, pero difícilmente escalable, al encarar otras estrategias desde ese proyecto encontré otros métodos que permitían la escalabilidad del mismo. Si no hubiese estado en conjunto el proyecto no hubiese buscado más allá.

En la carrera no era la primera vez que evaluaban proyectos de invención propia, por lo que en ese sentido no fue algo nuevo para mí. Lo que si fue muy útil fue las instancias intermedias, antes de la exposición final del proyecto, no solo para el proyecto en sí mismo, sino que también para afianzar conocimientos de las materias.

Me gustaría que otras materias implementaran un sistema similar de integración de conceptos, siempre y cuando la lógica de la integración de conceptos tenga alguna base sólida, quizás alguna materia regulatoria con alguna de modificación genética, o bioinformática con mejoramiento genómico y genético vegetal.”

Desde la materia IE, las docentes expresan:

“Esta experiencia ha requerido y posibilitado profundizar el enfoque artesanal para la enseñanza de la investigación que desplegamos en el equipo docente de la cátedra desde sus inicios”.

“Nos sostuvo la convicción de lo valioso que es generar para los estudiantes de IE, experiencias y ejercicios de investigación en un ámbito educativo poco frecuentado y explorado como es una carrera de ingeniería. Observamos que esto les demandó familiarizarse con procesos educativos desconocidos, lo cual requirió relevar antecedentes en la enseñanza de esa carrera y de carreras afines de otras universidades e iniciarse en el conocimiento de conceptos, modalidades de estudio y prácticas de enseñanza de las asignaturas involucradas (IG y ByB)”.

“Creemos que, para los estudiantes, la realización de este tipo de ejercicios de investigación en otra sede o escuela, dentro de la misma UNSAM en la que cursan las carreras de Educación, les facilitó generar: una distancia óptima para el desarrollo de ejercicios de investigación, formular nuevos y novedosos problemas de indagación, a la vez que lograr un acercamiento – a veces presencial pero sobre todo virtual - a personas, materiales y documentación curricular de la IA y de las materias IG y ByB. Este conocimiento permitió que, a lo largo del cuatrimestre, los propios grupos de estudiantes focalizaran sus indagaciones en algún aspecto particular de la enseñanza en IG y ByB como, por ejemplo: en las formas de evaluación de las asignaturas, o, en las perspectivas de género en las prácticas pedagógicas de las materias de agrobiotecnología”.

“Siempre observamos tensiones durante las cursadas de IE, en esta cursada estuvieron focalizadas en resistencias iniciales de los estudiantes a ingresar en un ámbito que no sólo les resultaba desconocido sino, además, ajeno. La mayoría de las dificultades terminaron superándose al lograr acercarse a problemáticas contextualizadas, contactarse virtualmente con los participantes y entregar los informes finales e institucionales”.

Desde la materia IE, algunos estudiantes expresan:

E1: “La propuesta de trabajo de campo en otro instituto de la universidad fue todo un desafío. Ya de por sí, hacer este tipo de trabajo de investigación que propone la materia, es una novedad para los estudiantes y más aún cuando hay trabajar con un instituto desconocido, al menos para mí en ese momento. Me costó mucho pensar en trabajar con el IIBINTECH en un inicio, pero creo que pudimos hacer un buen ejercicio de investigación con ellos ya que su excelente disposición y ganas de participar, favorecieron nuestro trabajo”.

E2: “Trabajo de campo: A diferencia de otras materias, en IE se le dio una gran importancia al espacio práctico, tuvimos un acercamiento intenso al trabajo de campo en el IIBINTECH, mediante el cual pudimos poner en contexto la teoría. Creo que, especialmente en materias relacionadas con la investigación, este es un espacio imprescindible”.

E3: “Las propuestas de trabajo de campo en el IIBINTECH fueron muy valiosas, aunque personalmente hubiera preferido elegir con mi grupo dónde hacerlo (como lo han hecho otros grupos que han pasado anteriormente por esta materia)”.

Breves proyecciones pedagógicas

En esta comunicación relatamos una experiencia acerca de un camino formativo particular que, basándose en las inquietudes y necesidades pedagógicas de los participantes, permitió experimentar alternativas que podrían contemplarse en el marco de las políticas orientadas a mejorar la formación continua del profesorado universitario.

Consideramos que este tipo de prácticas interactivas entre distintas cátedras e institutos de una misma Universidad permite a los docentes participantes ampliar su capacidad analítica sobre las clases en base a datos situados llegando a soluciones didácticas específicas.

Si las condiciones institucionales son favorables a la innovación, probablemente la experiencia pueda extenderse hacia otras materias y carreras. Esto generará valiosas alternativas para la enseñanza y el aprendizaje intercátedras ampliándose espontáneamente los niveles de comprensión didáctica en aquellos docentes interesados en brindar una enseñanza significativa en la universidad pero que no tuvieron una formación pedagógica sistemática.

Finalmente señalamos que el interés por seguir avanzando y profundizando el desarrollo de prácticas pedagógicas como la descrita continúa vigente entre los docentes participantes planteándonos implementar experiencias similares con otras cátedras durante los próximos cursos lectivos. Sin embargo y, a pesar del beneficio que las autoridades académicas suelen mencionar frente a este tipo de innovaciones, aún no hemos logrado habilitar un marco institucional formalizado que disponga de medios - como por ejemplo los

recursos económicos suficientes para la adquisición de material de laboratorio específico o para la ejecución de viáticos entre los docentes de sedes distantes - que se requieren en este tipo de prácticas.

Referencias bibliográficas

Alvarez Valcárcel, C. y Espinosa López, G. (2015). Transformando la enseñanza experimental de la Bioquímica y la Biología Molecular en la Universidad de La Habana. Breve reflexión y propuestas a propósito del Plan de Estudios". *Revista Cubana de Ciencias Biológicas*, 4(2), pp. 10-14.

Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Borsotti, C. (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Camilloni, A. W. de (2016). La pluralidad de campos en la investigación sobre la enseñanza en la educación superior. En Insaurralde, M. (comp.) *La enseñanza en la Educación Superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Colección Universidad. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.

Concari, S. B. y Giorgi, S. M. (2000). Los problemas resueltos en textos universitarios de Física. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 18(3), pp. 381-390.

Costanzo, M. (2017). La universidad y el mundo productivo: ¿formación por competencias o formación para ser competentes? En: Agüero, C.; Cabal, M. e Insaurralde, M. (Comps). *Tender puentes. Para enseñar y aprender en la educación superior*, pp. 173-178. Luján, Argentina: EDUNLU. Obtenido de: <http://www.edunlu.unlu.edu.ar/sites/www.edunlu.unlu.edu.ar/files/site/tenderpuentes.edunlu.pdf>

Cuenca, A.; Lozano, S.; Martello, V.; Dimarco, M.; Gianfrancisco, J.; Branca, M.; Corominas, C.; Cleve, A. y Carreño, S. (2012). Desafíos en la enseñanza de la investigación: reflexiones de docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. En: Piovani, J.; Carreño, M. y Castellanos, J. (Eds.), *Memorias del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales. Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas*, pp. 860-871. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas/Universidad de Manizales/RedMet.

Chevalard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Gil Pérez, D. (1993). Contribuciones de la Historia y la Filosofía de las Ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/ aprendizaje como investigación. *Revista Enseñanza de las Ciencias*. 11 (2), pp: 197-212.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, México: Mc Graw Hill.

Iglesias, A.I. (2017). *La comprensión de la Física en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Unsam Edita y Miño y Dávila Editores.

Iglesias, A. I. y Cornejo, J. (2002). Trabajos prácticos contextualizados. En *VI Actas del Simposio de Investigaciones en Enseñanza de la Física*. SIEF, Corrientes.

Iglesias, A.I. y Orlando, G. B. (2015). Permanencias, cambios, tensiones y ausencias en las clases universitarias de IE. *RELMIS. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. 5 (10), pp. 35-50.

Iglesias, A. I. y Orlando, G. B. (2017). Las clases de Investigación Educativa en las carreras de Educación de la UNSAM: reflexiones en torno de las permanencias, cambios, tensiones y ausencias. En: Agüero, C.; Cabal, M. e Insaurralde, M. (Comps). *Tender puentes. Para enseñar y aprender en la educación superior*

(pp. 313-322). Luján, Argentina: EDUNLu. Obtenido de: <http://www.edunlu.unlu.edu.ar/sites/www.edunlu.unlu.edu.ar/files/site/tenderpuentes.edunlu.pdf>

Klimovsky, G. (2001). *Las desventuras del conocimiento científico* (A-Z Editora, Buenos Aires).

Laudan, L. (1993). Un enfoque de solución de problemas al progreso científico. En Ian Hacking (comp.). *Revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, México.

Montino, m.; Petrucci, d.; Ure, j.; Aleman, A. y Pérez, S. (2011). Una propuesta de trabajos prácticos de laboratorio que favorece el aprendizaje de conceptos. *Ciência & Educação (Bauru)*, 17(4), 823-833.

Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca. Cap. 3.

Reichenbach, H. (1938). *Experience and prediction: an análisis for the foundations and the structure of knowledge*. Chicago: University of Chicago.

Seid, G. (2012). Las particularidades de las asignaturas metodológicas desde las perspectivas de los estudiantes. En: Piovani, J.; Carreño, M. y Castellanos, J. (Eds.), *Memorias del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales. Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas*, pp. 846-859. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas/Universidad de Manizales/RedMet.

Speltini, C; Cornejo, J; Iglesias, A.I (2006). La epistemología de Reichenbach aplicada al desarrollo de trabajos prácticos contextualizados (TPC). *Revista Ciencia & Educacao*. 12(1), pp. 1-12.

Fecha de recepción: 15/9/2018

Fecha de aceptación: 8/10/2018

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS EN CARRERAS DE GRADO: EL CASO DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE BUENOS AIRES.

Innovative educational experiences in undergraduate careers: the case of the Technological Institute of Buenos Aires.

Florencia Moore, Instituto Tecnológico de Buenos Aires.

fmoores@itba.edu.ar

Laura Pérez Gayoso, Instituto Tecnológico de Buenos Aires.

laperez@itba.edu.ar

Sebastián Rinaldi, Instituto Tecnológico de Buenos Aires.

srinaldi@itba.edu.ar

Andrea Aguiar, Instituto Tecnológico de Buenos Aires.

aaguiar@itba.edu.ar

Daniel Ryan, Instituto Tecnológico de Buenos Aires.

dryan@itba.edu.ar

Moore, F., Pérez Gayoso, L., Rinaldi, S., Aguiar, A. y Ryan, D. (2018). Experiencias educativas innovadoras en carreras de grado: el caso del Instituto Tecnológico De Buenos Aires. *RAES*, 10(17), pp. 87-97.

Resumen

El proceso de enseñanza que los docentes organizan en relación con los aprendizajes de los estudiantes en el nivel universitario, presenta ciertas particularidades que tienen que ver con el contexto, la disciplina, el contenido, la profesión para la cual se está formando, entre otros aspectos, que merecen ser explorados y abordados. Más aún, en tiempos donde la expansión y creciente especialización del conocimiento y el surgimiento de nuevas tecnologías, permea la formación de grado y las propuestas pedagógicas que caracterizan a la misma.

El propósito principal de este trabajo, de tipo exploratorio, consiste en analizar las descripciones de un grupo de docentes que dictan materias en carreras de grado pertenecientes a la Escuela de Ingeniería y Gestión del Instituto Tecnológico de Buenos Aires en torno a sus experiencias educativas innovadoras, como alternativas a la clase tradicional. En tal sentido, se entiende a la innovación como la capacidad de cambiar las prácticas y hacer algo nuevo, anclado en las motivaciones y el deseo de aprender de los alumnos, buscando responder al para qué, es decir, preguntándose por el sentido y no solo por el qué enseñar.

Para la realización de este estudio, se tomaron en consideración las respuestas voluntarias de un grupo de Profesores Responsables de Materias (PRM) a una pregunta abierta administrada por la Escuela de Ingeniería y Gestión, que permitió identificar en qué aspectos innovan los docentes y cuáles son sus motivaciones. Los resultados preliminares muestran que los cambios a los que hacen alusión los docentes son principalmente de tipo “instrumental”, centrados en la modificación o incorporación de nuevos recursos y metodologías (de enseñanza o de evaluación) en el nivel aula, basándose en el supuesto de que su inclusión como componentes de la planificación implican una transformación en sus prácticas de enseñanza.

Palabras claves: Innovación educativa / Carreras de grado / Planificación / Metodologías de enseñanza / Metodologías de evaluación

Abstract

The teaching and learning process that faculty organize at the university level, presents certain particularities that have to do with the context, institution and the discipline (profession) for which it is being formed, among other aspects that deserve to be explored and addressed. Moreover, in times where the expansion and increasing specialization of knowledge and the emergence of new technologies, permeates the pedagogical proposals of the undergraduate degrees.

The main purpose of this work, exploratory type, is to analyze the descriptions of a group of professors who teach subjects in three undergraduate careers belonging to the School of Engineering and Management of the Technological Institute of Buenos Aires around their innovative educational experiences, as alternatives to traditional class. In this sense, innovation is understood as the ability to change practices and do something new, anchored in motivations and the desire to learn from students, seeking to respond to what for, that is, wondering about meaning and not just about what to teach.

For the realization of this study, the voluntary responses of a group of Professors (responsible of their courses) to an open question administered by the School of Engineering and Management were taken into account, which allowed to identify in what aspects teachers innovate and which are their main motivations to do. The preliminary results show that the changes referred to by faculty are mainly of an "instrumental" type, focused on the modification or incorporation of new resources and methodologies (teaching or evaluation) at the classroom level, based on the assumption that their inclusion as components of planning implies (necessarily) a transformation in their teaching practices.

Keywords: Educational Innovation / Undergraduate degrees / Planning / Teaching Methods / Assessment Methods

Introducción¹

El objetivo de este trabajo es ahondar sobre el contexto en el cual surge y, en cierta medida, se impone la necesidad de realizar cambios e “innovar” en las prácticas educativas. En este caso, nos vamos a focalizar en el nivel universitario, puntualmente en el nivel grado.

En la actualidad, el término “innovación” en educación se ha vuelto prácticamente un “slogan” y resuena, como un tema de música que se pone de moda, en ámbitos académicos, sociales y tecnológicos. Se realizan foros y congresos; se escriben ponencias y papers e incluso se han creado recientemente programas de formación sobre dicha temática². Según Beech (2018), esto se vincula al crecimiento y productividad en la dimensión económica. En sus palabras, se cree que, hoy en día, lo que genera productividad económica y lo que define a la competencia económica mundial, sea a nivel de empresas o de países, es la innovación. El autor también sostiene que tiene que ver con una dimensión cultural, ya que la “innovación” es percibida como algo positivo y bueno, es decir, superior a lo viejo, “aunque no sepamos ni de qué estamos hablando” (Beech, 2018:123).

En este escenario aparecen nuevos desafíos y demandas a la educación superior para que genere transformaciones, debido a críticas de distinta índole que se sustentan principalmente en la idea de que las aulas universitarias deben acompañar y reaccionar a los cambios sociales que se están dando en el afuera, es decir, en el contexto. En este caso, la argumentación gira en torno a que la universidad debe aggiornar sus modos organizacionales y de funcionamiento para poder preparar mejor a los estudiantes para ese mundo. Pero, a su vez, se le pide a la universidad que sea el motor de los cambios y que forme a los estudiantes para que transformen y construyan una sociedad mejor. En ambos casos, y tal como lo expresa Beech (2018), los cambios se definen a partir del contexto, y constituyen demandas y requerimientos complejos. Cabe señalar que, en los últimos dos siglos, se produjeron cambios de modelos e intencionalidades formativas sin que la institución se hubiera preparado para ello (Lucarelli, 2008:2).

En relación a este punto, Beech (2018) argumenta que el proceso de generar cambios no debe recaer únicamente en los docentes, ya que, de ese modo, se estaría procediendo a una “individualización” de la innovación, en términos de Bauman (2000 citado en Beech, 2018:121). En este sentido, propone hacer partícipes a los estudiantes, ofreciéndoles la posibilidad de pensar colaborativamente sobre los desafíos más importantes que debe enfrentar la universidad y el mundo del futuro.

Por otra parte, los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario, objeto de estudio del presente trabajo, también se inscriben en un *marco regulatorio* más específico que forma parte del sistema educativo argentino. En este sentido, las posibilidades de generar programas y propuestas curriculares de carácter innovador, se tensiona con las normas de juego que establece el mismo sistema educativo, tales como la Ley de Educación Superior (LES) y las resoluciones de estándares ministeriales para carreras de grado y postgrado.

En líneas generales, la innovación es un fenómeno sistémico, que depende de la interacción entre distintos actores, instituciones y medioambientes. En este sentido, lo sistémico nos lleva a poner el foco en las relaciones y a pensar en términos de redes (Beech, 2018:126). Cabe preguntarse, entonces, ¿en qué medida las condiciones del sistema educativo y las normativas actuales que regulan el nivel superior permiten innovar?

La innovación no debe pensarse únicamente a nivel áulico y no debe depender de la buena voluntad de los individuos. Para que esta se dé, es necesario que se lleven a cabo actualizaciones a nivel macro (entendiendo por tal, al sistema educativo). Esto significa, que se creen las condiciones necesarias para que las reglamentaciones, las jerarquías y los modelos organizacionales no las obstaculicen, y coadyuven a generar iniciativas distintas a las tradicionales.

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía “La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural”, Buenos Aires, 14 al 17 de agosto de 2018.

² Tales son los casos de la Diplomatura en Innovación Educativa (Universidad del Siglo XXI) y la Diplomatura Superior en Innovación de la enseñanza con TIC (UNSE), a modo de ejemplo.

Lo anterior no quiere decir que en las instituciones universitarias (tanto públicas como privadas) no se hayan generado innovaciones significativas o que, actualmente, no se estén implementando cambios interesantes en distintos aspectos y niveles (como ser en las estructuras de gobierno, en las modalidades y en las formas de organización de los programas u ofertas académicas, entre otros), “generando propuestas de docencia e investigación de excelencia” (Lucarelli, 2008:505).

En este contexto, el propósito del presente trabajo consiste en recuperar y analizar las descripciones de los PRM de las carreras de grado de Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática y Licenciatura en Administración y Sistemas, pertenecientes a la Escuela de Ingeniería y Gestión del Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), en torno a las experiencias educativas que ellos caracterizan como innovadoras, diferentes o alternativas a la clase tradicional.

Vale la pena destacar que el ITBA, tanto en su misión como visión, subraya la importancia que tiene la innovación, tanto tecnológica como social. Y, en ese sentido, las autoridades de la institución promueven activamente el diseño y la implementación de innovaciones educativas tanto a nivel de los planes de estudio, los programas de las materias y en las propias prácticas.

Antecedentes y enfoques conceptuales sobre “Innovación Educativa” en el ámbito universitario.

En el contexto nacional, se destacan los trabajos que analizan la innovación en el campo didáctico curricular, cuya principal referente es Elisa Lucarelli (1994; 2004; 2008). Refiriéndose por tal concepto, a las prácticas de enseñanza que alteran, de alguna manera, el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional, esto es, aquella centrada solamente en la transmisión de la información, emitida por el docente, un impreso, o a través de un medio tecnológico más sofisticado como el que se produce a través de la comunicación virtual. Dicho cambio o transformación supone una ruptura con el estilo didáctico que caracterizó a la epistemología positivista, “que, regido por una racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recibirlo pasivamente” (Lucarelli, 2008:512).

En este marco conceptual, las innovaciones son concebidas como “producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir del interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes didácticos; tales innovaciones son llevadas a cabo por esos sujetos a lo largo de todo el proceso y afectan el conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular” (Lucarelli, 2003).

Asimismo, y recuperando el planteo de la autora, las mismas suponen una modificación en la manera de pensar y organizar el modelo didáctico, basándose en la tríada sujeto docente-alumno-contenido, lo cual impacta en los distintos componentes y las relaciones entre los mismos que supone el acto de programación. Entre ellos: los propósitos, los contenidos, las estrategias, los recursos, el rol que cumple el docente y el rol del alumno. En este sentido, agrega, que la experiencia innovadora implica una relación dinámica entre teoría-práctica, más allá de la simple relación de aplicación a la que la última parece destinada en la rutina curricular o áulica (Lucarelli, 2008:513). Esto puede vincularse con lo que Heller (1977) entiende como “*praxis inventiva*”, aquella que incluye la producción de algo nuevo en el que aprende, a través de la resolución intencional de un problema que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórica”, en oposición a la repetición o reproducción.

En relación con lo anterior, al analizar y reflexionar acerca del problema de la teoría y la práctica, pueden reconocerse dos posiciones frente al conocimiento:

“una concepción dicotómica que visualiza de manera estática y compartimentalizada, el papel que juegan la teoría y la práctica en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento, y otra concepción, de sentido dinámico que hace referencia a una articulación dialéctica entre ambos elementos, a los que considera partes de una misma unidad” (Lucarelli, 1994:13).

Tal como explica la autora, en la primera postura hay una clara escisión entre teoría (vinculada al conocer), práctica (orientada al actuar) y producción (relacionada con el hacer). Desde esta perspectiva, teoría y práctica son dos esferas independientes del conocimiento. La segunda concepción, aunque entiende que la teoría y la práctica presentan diferencias, reconoce que también se complementan en la construcción del conocimiento. Es dentro de este encuadre que se ubica la noción de “*praxis inventiva*” a la que hacíamos mención anteriormente.

Otro punto importante que señala Lucarelli (2004:54) consiste en “no asimilar el concepto de innovación al de hallazgo o invención [...], sino asociarlo a un cambio, modificación o alteración de una situación dada, con propósito de mejorarla; que se articula por oposición o integración a las prácticas vigentes”. Puede decirse entonces que, desde el contexto pedagógico, las innovaciones son analizadas en función a la capacidad que tienen para producir “un mejoramiento sensible, medible, deliberado y duradero” (Lucarelli, 1994:14) en la enseñanza y en el aprendizaje. Para ello es clave que el equipo docente realice una buena selección, secuenciación y organización de contenidos, repiense las metodologías de enseñanza que se ponen en práctica, y elija y utilice recursos en una forma nueva y original que le permitan alcanzar objetivos previamente definidos.

Por todo lo expuesto anteriormente, puede decirse que los desafíos de la enseñanza universitaria en los escenarios actuales son variados y complejos. Al respecto Maggio (2014) explica que la articulación entre lo político y lo institucional, en el marco de la sociedad global, sostiene prácticas de enseñanza que oscilan entre la tradición y la búsqueda de la innovación. Las nuevas tecnologías, por ejemplo, generan grandes oportunidades para enriquecer la enseñanza universitaria, pero también pueden servir como sostén de prácticas tradicionales.

A lo largo de varias de sus producciones, la autora desarrolla el concepto de “*enseñanza poderosa*” para distinguir a aquellas prácticas que perduran en el recuerdo de los estudiantes (Maggio 2012; 2014; 2018). Este tipo de enseñanza favorece las condiciones para pensar en el modo específico de una disciplina y reconoce al conocimiento como una construcción provisoria que se da dentro de un marco epistemológico que también lo es. Además, enseña a mirar desde diversas ópticas y conmueve a los estudiantes dejando huellas que perduran a lo largo del tiempo.

En la sociedad contemporánea la “*enseñanza poderosa*” incrementa su fuerza aprovechando las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Por ejemplo, la utilización de plataformas de streaming para abordar contenidos y secuenciarlos de manera compleja, evitando la linealidad y apuntando a planteos profundos. Además, este recurso presenta una doble ventaja: en lo que respecta a la cátedra, le permite recuperar los intereses y conocimientos previos de los alumnos; mientras que, en cuanto a estos últimos, favorece la conexión de los contenidos abordados con sus propias vivencias e intereses.

En lo didáctico, este reconocimiento se expresa en lo que Maggio (2014) denomina como “*inclusión genuina*”, entendido como aquello que busca dar cuenta del modo en que las nuevas tecnologías se enlazan en los procesos de construcción del conocimiento en general y de forma específica en cada campo disciplinar. Tal como explica la autora, la “*inclusión genuina*” reconoce el lugar y el sentido de la tecnología en la construcción del conocimiento y lo refleja en el diseño de las prácticas de enseñanza. En este sentido, no debe utilizarse a los recursos tecnológicos como medios para sostener prácticas tradicionales, sino como herramientas que permiten favorecer el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al contexto iberoamericano, uno de los autores que ha trabajado el tema de la innovación en el ámbito universitario es Zabalza Beraza (2011; 2012a; 2012b; 2013). Sus producciones se centran particularmente en analizar modelos de currículum universitario, innovaciones en la enseñanza universitaria y en la formación docente en dicho nivel.

En lo que respecta al objeto de este trabajo, nos enfocaremos en los estudios realizados en torno al proceso de innovación en la enseñanza universitaria. Al respecto, el autor plantea que los mismos responden a variaciones en distintos niveles de jerarquía, que van desde un plano más superficial hacia aquellas que provocan transformaciones de carácter más profundo.

En un primer nivel, describe los cambios en la “*tecnología instrumental*”, entendiendo por tales a variaciones en los recursos que utilizan los docentes en sus prácticas, pero que no implican una modificación sustancial en los componentes del programa (metodologías de enseñanza y evaluación, etcétera), y que “suelen quedar circunscritos al espacio de acción del profesor/a que los promueve” (Zabalza Beraza, 2012a:18).

En un segundo orden, refiere a cambios que se generan en la “*infraestructuras y/o patrones organizativos*”, es decir, en lo que respecta al marco desde el cual se piensan las prácticas docentes. En un tercer nivel, identifica los cambios vinculados a “*la planificación y/o las estrategias institucionales*”, es decir, aquellos relacionados con variaciones en el trabajo que realiza la institución en su conjunto.

En el cuarto nivel, explica los cambios en los “*roles de profesores y estudiantes*”, es decir, aquellos que traspasan las innovaciones individuales que pone en práctica cada docente, y responden a los requerimientos globales que la institución demanda y desde los cuales plantea el proyecto formativo. Finalmente, en el último nivel, hace referencia a los “*cambios en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje*”, es decir, aquellos que se producen a nivel individual, pero que, al pasar a ser colectivos, adquieren potencia transformadora y genera una cultura de la innovación (Zabalza Beraza, 2012a:19). Esto último se logrará cuando todos los miembros que integran la institución puedan desarrollar una verdadera actitud hacia el cambio.

Al respecto, diversas producciones (Brockbank y McGill, 2002; da Cunha, 1997; Perrenoud, 2004; Schön, 1997) refuerzan la idea de que se necesita mucha intencionalidad y reflexión acerca de las prácticas para poder provocar rupturas en la enseñanza y en el aprendizaje dentro del ámbito universitario y, así, poder planificar verdaderos procesos innovadores, que impacten en la calidad y en el compromiso de la enseñanza dentro del nivel superior. Zabalza Beraza (2012a), por su parte, explica que una innovación educativa real supone un impacto en los modos de enseñanza que transforma no solo el quehacer profesional de los profesores, sino también la forma en que los estudiantes se apropian y aproximan al conocimiento.

Si bien los antecedentes mencionados dan cuenta de un campo de estudio en pleno auge y crecimiento, preocupado por abordar el campo de la *innovación educativa* desde diversas producciones científicas y miradas disciplinares, se puede apreciar que son escasas las producciones a nivel nacional que se enfocan en las distintas dimensiones de la innovación dentro del ámbito universitario (tanto en grado como en postgrado). En este sentido, este trabajo busca ser una contribución en esta dirección y un posible punto de partida para el desarrollo de una mayor producción científica en lo que respecta al proceso de innovación en el nivel universitario en general, y en las carreras científico tecnológicas en particular.

Metodología

Dadas las transformaciones que acontecen a nivel nacional e internacional en torno a la enseñanza de las ingenierías, las autoridades de la Escuela de Ingeniería y Gestión del Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), indagaron acerca de las innovaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje que implementaron los docentes del nivel de grado durante el transcurso del año 2017.

Para la realización de este estudio de carácter exploratorio, se trabajó con las respuestas voluntarias de los PRM a una pregunta abierta, administrada vía mail durante el segundo semestre de 2017 por las autoridades de la Escuela de Ingeniería y Gestión del ITBA. La intención de la Unidad Académica fue recolectar información acerca de las experiencias educativas innovadoras que acontecían en cada una de las materias según la perspectiva de los propios docentes. En total, participaron 51 PRM pertenecientes a los Departamentos de Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Licenciatura en Administración y Sistemas, y Economía y Desarrollo Profesional.

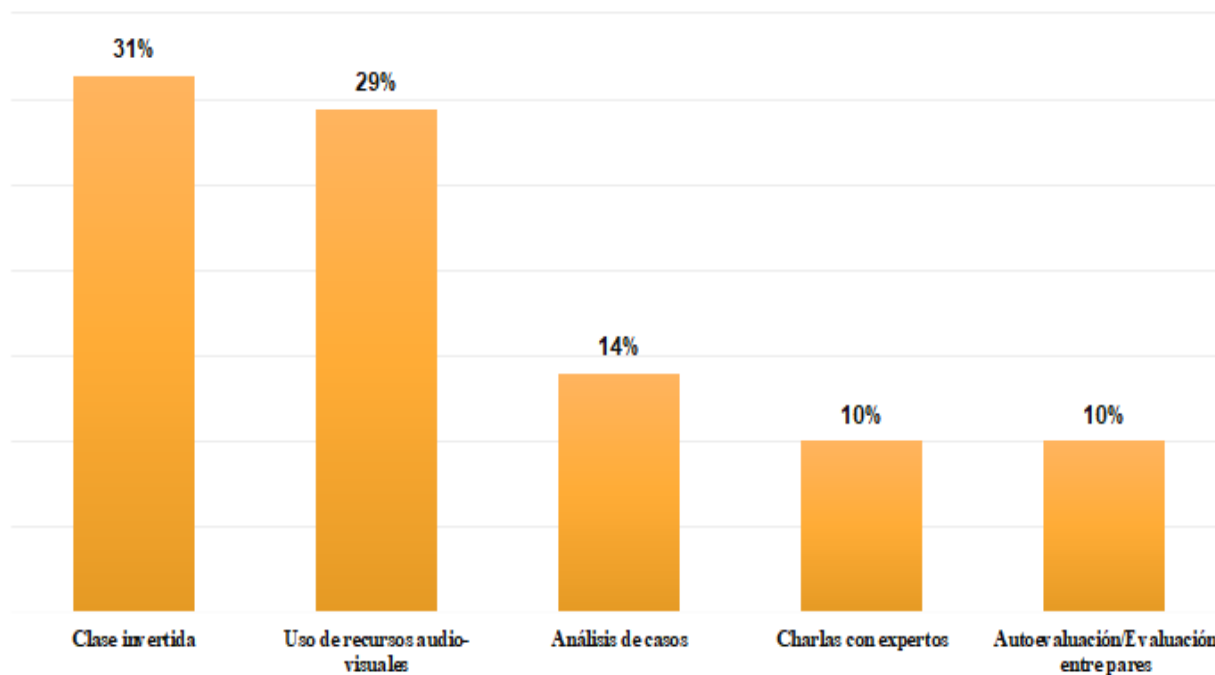
Si bien la participación de los docentes fue de carácter voluntaria, y no resulta representativa respecto de la totalidad de PRM de los diferentes Departamentos, las respuestas obtenidas permitieron dar cuenta de los interrogantes planteados al comienzo de este trabajo.

A futuro, se prevé ampliar y profundizar este trabajo a través de observaciones de clases y entrevistas individuales a los docentes, a fin de que poder complementar los datos hasta aquí obtenidos.

Resultados

Del análisis de las respuestas brindadas por los PRM, emergieron, principalmente, cambios a nivel áulico vinculados a: las herramientas tecnológicas utilizadas, las metodologías y dinámicas implementadas en el aula, las instancias y modalidades de seguimiento y evaluación, y la forma en que los docentes conciben al espacio áulico. El siguiente gráfico da cuenta de algunas de las estrategias y los recursos que los docentes definen como “*innovadores*” dentro de sus prácticas.

Gráfico 1. Innovaciones mencionadas por los PRM³



En lo que refiere a los recursos tecnológicos, se evidencia que un alto porcentaje de docentes ha comenzado a incorporar medios audiovisuales en sus clases, aunque con diversas finalidades. Tal como ellos lo explicitan, los mismos son utilizados, en mayor medida, como complemento de las clases teóricas, como disparadores de debates o de resoluciones de casos prácticos y, también para ejemplificar conceptos o situaciones. A su vez, algunos profesores están comenzando a utilizar películas o capítulos de series, que son del gusto de sus estudiantes, para enriquecer sus prácticas de enseñanza y hacer que la clase sea más significativa y llevadera para ellos. Al respecto uno de los participantes mencionó que durante el cuatrimestre utilizó algunos capítulos de las series “Vikings” y “Games of Thrones” para que los alumnos realicen una actividad práctica. Vale la pena aclarar que, no tenemos información sobre los objetivos de esta actividad y desconocemos los motivos por el cual se seleccionaron/priorizaron estas series y no otras. Otro docente, por su parte, comentó que trabajó con fragmentos de la película “The Founder” para que sus estudiantes pudieran comprender mejor la temática abordada.

³ Se aclara que, en varios casos, los docentes ponen en práctica más de una de las estrategias mencionadas.

Respecto de las metodologías implementadas en el aula, si bien la clase tradicional sigue teniendo gran peso entre los docentes del ITBA, puede verse que la mayoría ha realizado modificaciones en sus prácticas en pos de mejorarlas y hacerlas más dinámicas e interesantes para los estudiantes. En relación con esto, en las descripciones analizadas aparecieron las siguientes dinámicas: análisis de casos, juegos con finalidades didácticas y aula invertida.

En general, los docentes que trabajan con estudio de casos lo hacen para que los alumnos puedan poner en práctica los conceptos y las temáticas abordadas en clase. Sin embargo, en algunos Departamentos, como ser el de Ingeniería Industrial o el de Economía y Desarrollo Profesional, un pequeño grupo de docentes está comenzando a utilizar esta dinámica como apoyatura para la posterior elaboración de la teoría junto con sus estudiantes. Estas experiencias, si bien en su mayoría son pruebas piloto y de carácter incipiente, aparecen como alternativa a la concepción tradicional de la relación entre teoría y práctica.

Una estrategia que, en general, es muy mencionada por los participantes es la utilización de diversas actividades lúdicas (por ejemplo: gamification o aplicaciones como Kahoot), en diversos momentos de las clases y con diferentes finalidades. Algunos PRM eligen estas metodologías para recuperar y diagnosticar los conocimientos previos de sus estudiantes, otros para trabajar ciertas temáticas, y también como medio para revisar conceptos.

Cabe señalar que, en el Departamento de Ingeniería Informática, se evidencia un uso distinto de esta dinámica en contraste con el resto de las carreras que forman parte del universo de este trabajo. En líneas generales, la mayoría de los PRM la eligen como medio para premiar a aquellos alumnos que cumplen con logros previamente establecidos y para generar retos a los estudiantes en función de los temas trabajados.

Por último, otra metodología muy utilizada por los profesores fue la clase invertida. Si bien, en algunos casos, se evidencia un uso adecuado de la estrategia en general, se trata de experiencias que reducen el aula invertida a la simple lectura de material con antelación a las clases y que dan cuenta de una implementación aislada que no necesariamente implica la conformación de un estilo didáctico, sino más bien a una estrategia particular para una clase concreta.

En relación con las instancias y modalidades de evaluación, los PRM de los distintos departamentos mencionaron que están incorporando la evaluación entre pares y la autoevaluación como “*experiencias innovadoras*”. Al respecto, una profesora del Departamento de Ingeniería Informática explica que está implementando la evaluación por pares en su cátedra, entendiendo por tal, a la evaluación que realizan los alumnos de los años anteriores sobre los diseños de Human Computer Interaction (HCI) que realizan los estudiantes.

Si bien en este caso, sabemos que son los alumnos de los últimos años de la carrera de Ingeniería Informática quienes evalúan el trabajo realizado por estudiantes de años inferiores, no tenemos datos respecto a cómo se da este proceso, en qué consiste y si efectivamente se trata de un espacio de intercambio y “*retroalimentación*”, en el cual se realizan devoluciones que permitan revisar, mejorar y avanzar en los aprendizajes.

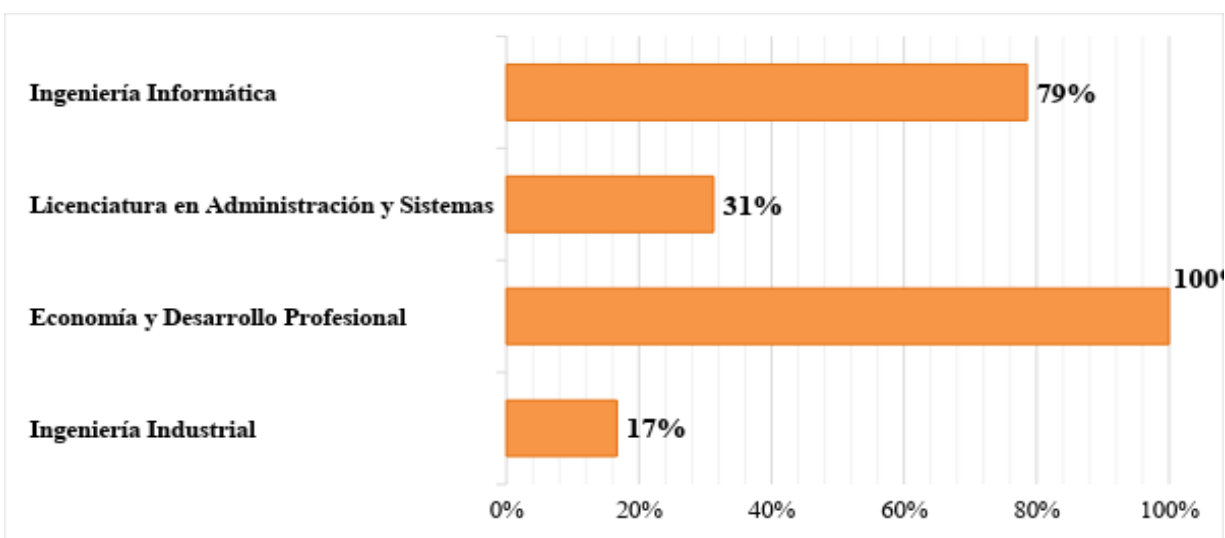
Por otra parte, un docente del Departamento de Ingeniería Industrial hizo referencia a la puesta en práctica de instancias de autoevaluación en sus clases, a las cuales denomina como “autocalificación”. En relación a ello, explica que fueron los alumnos quienes tuvieron que ponerse un porcentaje de contribución al desarrollo de los TP grupales. La intención del profesor fue tratar de diseñar un sistema que sea un poco más justo y que no premie a quien no trabajó.

Tal como se desprende de las palabras de este docente, el foco está puesto en la calificación del trabajo realizado por parte de los alumnos, entendiendo por tal un proceso de innovación dentro de su sistema de evaluación de los aprendizajes. Las calificaciones, según lo expresado por él, son una forma de valoración y expresan un juicio de valor en función de qué tan cerca o tan lejos estuvieron de lo esperado. Sin embargo, la *autoevaluación* apunta a un proceso de reflexión sobre el desempeño, las acciones y/o los resultados de los aprendizajes. Ayuda al alumno a transparentar, explicitar los conocimientos/habilidades/valores/actitudes trabajados, a fin de que pueda detectar qué parte de su trabajo resultó ser inadecuado, y en función de ello, poder mejorarlo.

Por último, la implementación de la Plataforma de Blackboard en el ITBA, generó alteraciones en las formas en que los docentes conciben al espacio áulico. Al respecto, es importante mencionar que la gran mayoría de los participantes manifiestan hacer uso de la herramienta en sus clases, aunque con diversos fines. El gráfico que se presenta a continuación da cuenta del porcentaje de PRM que manifestó haber incorporado Campus como “herramienta innovadora”.

Considerando las respuestas brindadas por los participantes, puede decirse que el Campus es utilizado por un alto porcentaje de docentes para cargar el material trabajado en clase y todo aquello que sea necesario para que los alumnos puedan estudiar y preparar la materia. Los profesores del Departamento de Economía y Desarrollo Profesional, por ejemplo, explicaron que usan la herramienta para cargar material teórico, apuntes, casos y guías de ejercicios a través de las carpetas de contenido que ofrece el Campus.

Gráfico 2. Uso de Campus



Por otra parte, la gran mayoría de los participantes manifiesta hacer otros usos de la herramienta. Los más frecuentes son: foros, clases virtuales, conferencias con expertos externos usando la herramienta “*Collaborate de Blackboard*” y evaluación de los alumnos por medio de “*parcialitos online*”, del “*centro de calificaciones de Blackboard*” y la herramienta de “*control de plagio*”.

Lo expresado en el párrafo anterior da cuenta que está comenzando a cambiar (de manera gradual) la concepción que tienen los docentes respecto del espacio áulico. Las actividades ya no se realizan únicamente en el espacio físico, sino que, gracias a la aparición del espacio virtual, hoy en día, tanto docentes como alumnos pueden seguir conectados y, es por ello que la clase empieza a tener otros tiempos y formatos.

Conclusión

Los resultados del presente trabajo evidencian que la concepción de innovación que subyace en las descripciones analizadas es de tipo “instrumental”, es decir, centrada en la modificación y/o incorporación de una gran cantidad de recursos y dinámicas (enunciados a modo de lista), utilizados aisladamente y no como parte de la programación de sus materias. Esto no necesariamente implica una transformación en las prácticas per se, ya que, si bien los docentes manifiestan estar realizando “innovaciones”, las mismas no parecerían afectar al

conjunto de relaciones de la estructura didáctico-curricular en términos de Lucarelli (2003). Esto se debe a que, en su mayoría, se trata de experiencias a corto plazo y/o de carácter esporádico e intuitivo, en las cuales se prioriza la inclusión de una gran variedad de recursos, poniendo el foco en la cantidad de los cambios por considerarlos “innovadores” y distintos a lo que venían haciendo, pero no así en el sentido y propósito de los mismos.

Es por ello que los resultados obtenidos no nos permiten detectar si las transformaciones realizadas en las prácticas de los docentes estudiados en este trabajo han generado algo nuevo en el que aprende, en contraposición a la mera repetición o reproducción de los conocimientos, característico del modelo didáctico clásico/tradicional. Tampoco sabemos de qué manera las mismas han impactado o no en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y si han generado mejoras profundas, duraderas, significativas y posibles de medir, entre otros de los conceptos que utiliza Lucarelli (2004) al referirse al concepto de innovación.

No obstante, algunas de las descripciones de los docentes en torno a sus prácticas, demuestran estar modificando de forma gradual la relación existente entre teoría y práctica frente al conocimiento, alterando de alguna manera las estrategias de enseñanza de tipo tradicional que han predominado y aún hoy continúan existiendo en las aulas universitarias.

Al respecto, algunos profesores están empezando a utilizar dinámicas, como ser el estudio de casos, como apoyatura para poder construir conceptos teóricos a partir de situaciones prácticas. Estas experiencias son una primera aproximación para poder lograr el desarrollo de temas teóricos y prácticos considerados como aspectos interdependientes en la construcción del conocimiento. Sin embargo, los datos obtenidos no resultan suficientes para poder determinar si las mismas suponen (o no) una modificación en el modelo didáctico y su organización en términos de Lucarelli (2003).

Por otra parte, en las descripciones de los docentes se observó un predominio de *innovaciones* basadas en la incorporación de nuevos recursos tecnológicos, como en el caso del uso del Campus o de elementos audiovisuales. En mayor medida, los utilizan para ejemplificar situaciones concretas o para modificar el formato de la explicación, pero no se infieren cambios en las estrategias de enseñanza utilizadas ni en el modo de concebir la clase.

Al respecto, algunos de los profesores mencionaron que graban videos con la explicación de algunos temas y los suben a Campus para que los alumnos puedan consultarlos en caso de tener dudas. Otros, hacen uso de videos o del *Collaborate de Blackboard* para que expertos en ciertas temáticas expliquen algunos contenidos a los estudiantes.

Es por este motivo, y en función de las experiencias analizadas, que la incorporación de la tecnología parecería ser concebida como una innovación en sí misma. Tal como mencionamos en los resultados del presente trabajo, los profesores de los Departamentos de Economía y Desarrollo Profesional y de Licenciatura en Administración y Sistemas han incluido el trabajo con series y películas en sus prácticas. Tal como ellos mismos explicitan, han recurrido a esta estrategia para que los estudiantes puedan aplicar lo trabajado en clase al análisis de situaciones que se desatan en los episodios de las series o en los fragmentos de las películas trabajadas. Estas experiencias, aunque son de carácter incipiente, reflejan un uso distinto de los recursos tecnológicos; ya no como sostén de prácticas tradicionales, sino como un intento de aumentar el interés, la participación y la motivación de los alumnos. Sin embargo, cabe aclarar que, no contamos con evidencia suficiente para afirmar que dichos cambios estén promoviendo un aprendizaje significativo en los alumnos, ni que estén dejando una huella en los alumnos recuperando el concepto de “*enseñanza poderosa*” de Maggio (2014;2018).

Por último, este trabajo nos condujo a valorar positivamente las experiencias relatadas ya que creemos que las descripciones analizadas dan cuenta de un gran interés, no sólo de los docentes, sino también de los Directores de los Departamentos y de las autoridades de la Escuela de Ingeniería y Gestión, por enriquecer y mejorar poco a poco sus prácticas. Cabe destacar que, este trabajo constituyó una primera aproximación al campo de la innovación en carreras científico tecnológicas del nivel universitario. Dada la escasa producción a nivel nacional

sobre esta temática, consideramos que los resultados obtenidos nos permitieron entender en mayor profundidad la concepción de innovación que, de manera implícita, pero también en algunos casos explícita, atraviesa la cultura de la institución analizada.

Referencias

- BEECH, J. (2018). *La innovación educativa en contexto: demandas, desafíos y oportunidades*. EN XII Foro Latinoamericano de Educación: cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales (121-130). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Santillana.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- DA CUNHA, M. I. (1997). *Aula Universitaria: innovación e investigación*. En D. LEITE y M. Morossini (orgs.), *Universidad futurante: Producción de la enseñanza e innovación* (16-27). Brasil: Papirus Editora.
- LUCARELLI, E. (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2004, septiembre-diciembre). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Educação*, XXVII(54), 503-524.
- (2008). Asesoría Pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(1), 1-14.
- MAGGIO, M. (2014, junio). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. En: *InterCambios*, (1).
- (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Barcelona: Graó.
- SCHÖN, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- (2011). Metodología docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-97.
- (2012a). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-47.
- (2012b). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.
- (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113-136.
- Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Fecha de recepción: 23/9/2018

Fecha de aceptación: 26/10/2018

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 10/ Número 17 / agosto 2018-noviembre 2018 / ARTÍCULOS

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE UTILIZAN LOS ESTUDIANTES DE 1º AÑO DE LOS DEPARTAMENTOS DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS PEDAGÓGICAS, ADMINISTRACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES Y SISTEMAS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

Learning strategies used by 1st year students of the departments of psychology and pedagogical sciences, administration and social sciences and systems of a private university

Silvia Piovano, Universidad CAECE

spiovano@caece.edu.ar

Elida Roisen, Universidad CAECE

Camila Fischer, Universidad CAECE

Guadalupe Rodríguez, Universidad CAECE

Belén Victorero, Universidad CAECE

Piovano, S., Roisen, E., Fischer, C., Rodriguez, G. y Victorero, B. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de 1º año de los departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, Administración y Ciencias Sociales y Sistemas de una Universidad Privada. *RAES*, 10(17), pp. 98-114.

Resumen

En los informes de autoevaluación de las universidades, se evidencia que es necesario considerar la formación con que ingresan los estudiantes al primer año de las carreras. Un estudiante estratégico se autorregula y puede llevar a cabo sus estudios de manera exitosa. El objetivo del presente proyecto es explorar las estrategias de aprendizaje que utilizan durante el primer año los alumnos de las carreras de Psicología, Psicopedagogía y Psicomotricidad y Educación, del Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas; del Departamento de Sistemas y, del de Administración de una Universidad privada. Se presentará el informe de los resultados preliminares obtenidos en base a una muestra de 117 estudiantes de primer año de la Universidad que prestaron su consentimiento, y a quienes se les realizó la toma colectiva de un Cuestionario socio-demográfico, el test de Aptitud Verbal Baires-A y el Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU, parte B). Además, participaron los profesores de ese grupo de estudiantes que dictan materias en primer año quienes, vía mail o personalmente, respondieron un cuestionario semi-estructurado sobre estrategias. Encontramos que, a mayor edad, mayor uso de estrategias de aprendizaje, y correlaciones significativas entre algunas estrategias y el sexo, el hecho de que el alumno trabaje, y la aptitud verbal. Se busca contribuir a mejorar la propuesta curricular y por ende la calidad educativa que brinda la Universidad al incentivar la autorregulación de los estudiantes en sus actividades formativas.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje/ afectividad/ motivación/ cognición/ metacognición/ autorregulación

Abstract

In universities' self-evaluation report, it is shown that it is necessary to consider the training with which the students enter the first year of the courses. A strategic student self-regulates and can carry out his studies successfully. The objective of the present project is to explore the learning strategies used during the first year by the students of Psychology, Psychopedagogy and Psychomotricity and Education, from the Department of Psychology and Pedagogical Sciences; of the Systems Department and, of the Administration of a private University. The report of the preliminary results obtained will be presented based on a sample of 117 first-year students of the University who gave their consent, and who were given the collective taking of a socio-demographic questionnaire, the Baires- Verbal Aptitude test. And the evaluation questionnaire for learning strategies of university students (CEVEAPEU, part B). In addition, teachers from that group of students who teach subjects in the first year participated, who, via mail or in person, answered a semi-structured questionnaire about strategies. We found that the older the age, the greater the use of learning strategies, and significant correlations between some strategies and sex, the fact that the student works, and verbal aptitude. It seeks to contribute to improving the curricular proposal and therefore the educational quality offered by the University by encouraging the self-regulation of students in their training activities.

Keywords: learning strategies/ affectivity/ motivation/ cognition/ metacognition/ self-regulation.

1. Introducción

En los informes de autoevaluación de las universidades, se evidencia que es necesario considerar la formación con que ingresan los estudiantes al primer año de las carreras. Se afirma que un estudiante estratégico se autorregula y puede llevar a cabo sus estudios de manera exitosa. En consecuencia, explorar las estrategias de aprendizaje que utilizan durante ese primer año podrá orientar a las autoridades y docentes en lo que se debería profundizar en la propuesta curricular para lograr un mejor rendimiento académico de los estudiantes.

2. Antecedentes

Este trabajo se inscribe dentro del enfoque de la Psicología Cognitiva, en el aprendizaje del estudiante como elemento central del proceso y el protagonismo necesario del profesor (Attard, Di Ioio, Geven y Santa, 2010; Costa Román y García Gaitero, 2017). Se focaliza en las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios al ingresar en el primer año. Define a la estrategia como procesos mentales conscientes e intencionales, que utilizan el pensamiento y procedimientos para organizar un plan dirigido a lograr una meta de manera exitosa (De Mola Garay, 2011; Monereo, Castelló, Clariana, Palma, Pérez, 1999; Weinstein y Meyer, 1998).

2.1 Estrategias de aprendizaje.

Por estrategias de aprendizaje se puede entender todo tipo de pensamientos, acciones y comportamientos, creencias e incluso emociones que permitan y apoyen la adquisición de información y su relación con el conocimiento previo, así como el recuperar la información ya existente (Pozo, Monereo y Castelló, 2005; Yip, 2012). Aluden a un conjunto de procesos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales. Cada estrategia utilizará diversos procesos en el transcurso de su operación (Boza Carreño y Toscano Cruz, 2012; Correa, Castro & Lira, 2004).

2.2 Tipos de estrategias.

Las estrategias de aprendizaje como un conjunto organizado, consciente e intencional se refieren a lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado, al integrar elementos afectivo-motivacionales y de apoyo, metacognitivos y cognitivos.

Para Weinstein y Meyer (1998, p.66) "las estrategias incluyen el diseño de varios procesos cognitivos y habilidades conductuales que conducen a aumentar la efectividad y la eficiencia del aprendizaje". Reconocen en las estrategias de estudio y aprendizaje varias características comunes que las unifican, a saber: a) son autodirigidas ya que es el propio sujeto quien decide llevarlas a cabo para llegar a una meta determinada; b) se utilizan en forma intencional, significan una selección activa, algún nivel de pensamiento consciente; c) demandan del sujeto esfuerzo, en términos de tiempo y realización de determinados pasos y, d) no puede universalizarse en su aplicación, sino apenas generalizarse. Este último ítem es importante ya que implica la consideración de otros factores y variables en el aprendizaje y en especial en el uso adecuado de estrategias. Esto significa incluir lo que el alumno sabe, es decir su conocimiento previo; lo que piensa antes y durante el proceso de aprendizaje, el tipo de condiciones de la tarea y metas de ese aprendizaje; el contexto social y personal que se genere en esa situación que implican la motivación personal tanto para aprender como para enseñar.

Las investigaciones acerca de las estrategias de aprendizaje relacionan cognición y motivación, ya que considera que el auto-concepto o autoeficacia percibida del alumno acerca de sus competencias, colabora en el logro de un aprendizaje exitoso (García y Pintrich, 1994; Gargallo, Almerich, Suárez-Rodríguez & García-Felix, 2012, Nuñez Pérez, García Rodríguez, et.al., 1998). Es importante entonces incluir como estrategias de aprendizaje a las motivacionales y afectivas, además de las cognitivas, a partir de una concepción dinámica del aprendizaje (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Perez, 2009; Hernández Gaviria, 2008).

2.2.1 Estrategias Cognitivas.

Los estudiantes pueden lograr el éxito en sus tareas mediante la utilización de distintos tipos de estrategias para que se ajusten a las demandas de la tarea. Las estrategias cognitivas permiten al estudiante aprender, recordar y comprender el material. Dentro de este grupo se incluyen a las estrategias de repetición, organización y elaboración. La utilización de la estrategia de repetición ayuda al estudiante a recordar la información importante y mantenerla activa en la memoria de trabajo; se asocia por tanto a un tipo de aprendizaje más superficial. La estrategia de organización se destina a la estructuración de la información, para lo cual se analiza dicha información, se seleccionan las ideas más importantes o adecuadas para un determinado objetivo, se construyen conexiones y jerarquías entre sus partes y se integran posteriormente en un todo coherente y significativo. La estrategia de elaboración permite la integración de la nueva información con aquella que el estudiante posea previamente. Para ello se relacionan los materiales de aprendizaje con los conocimientos previos, situándolos en estructuras de significados más amplias. De esta forma se puede llevar a cabo un aprendizaje significativo, no mecánico y llegar a alcanzar una comprensión profunda del material objeto de estudio. (Bruning, Scharw & Norby, 2012; Suárez Riveiro, Fernández Suárez, 2013; Weisntein y Mayer, 1986).

Las estrategias cognitivas pueden definirse como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones-problema de aprendizaje, ya sean globales o específicas. Estas estrategias son las responsables de una función primordial en todo proceso de aprendizaje del sujeto. Se posibilita facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, que implica gestionar y monitorear la entrada, realizar procesos de etiquetación y/o categorización, almacenamiento, recuperación y utilización de los datos (Bruning et al, 2012; Pozo, Monereo y Castelló, 2005; Yip, 2012). Irene Muria Villa define las estrategias cognitivas como un conjunto de actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información (1994). Las estrategias cognitivas se encuentran en el plano de la acción, en el plano del hacer. Es un saber hacer, saber proceder con la información, con la tarea y con los elementos del ambiente. (Klimenko, 2009).

2.2.2. Estrategias Afectivas.

Las estrategias afectivas incluyen las motivaciones, atribuciones y autoeficacia del aprendiz. La motivación puede ser intrínseca o extrínseca (Bruning, et al., 2012; Pintrich, P. & Schrauben, B. 1992). La motivación extrínseca es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin y en consecuencia depende de incentivos externos. Los mismos proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma. En cambio, la motivación intrínseca sería la que no depende de incentivos externos al sujeto, ya que éstos son inherentes a la propia actividad. Las actividades intrínsecamente motivadas son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno. No obstante, ambas motivaciones no se consideran contrapuestas y están vinculadas a un momento y contexto (Boza Carreño, Toscano Cruz, 2012)

El estudio de las estrategias motivacionales se ha incorporado de forma más novedosa en la línea sobre el aprendizaje autorregulado. Se plantea que las estrategias motivacionales pueden ser utilizadas por los estudiantes para elicitación cogniciones y emociones con respecto a las actividades de aprendizaje, por lo que tienen efectos sobre el esfuerzo y la persistencia ya que inciden en la ejecución de las tareas y el rendimiento

académico. Además, los estudiantes pueden, de forma activa, adaptar o cambiar sus estrategias en función de factores tanto personales como contextuales y siempre pueden aprender nuevas destrezas. Sin embargo, las estrategias motivacionales han recibido mucha menor atención en los estudios empíricos. Las estrategias motivacionales se relacionan con los componentes de expectativas, valor y afectividad. Adhieren al modelo socio-cognitivo de la motivación. La utilización de la estrategia de control de la ansiedad es empleada por el estudiante para enfrentarse a situaciones de importancia, como por ejemplo los exámenes, o tareas que presentan cierta dificultad y así evitar ponerse nervioso. Para ello, el estudiante recurre a técnicas muy variadas que pueden enfatizar la vertiente más conductual, como el control de la respiración, la relajación o el hablarse a sí mismo, o la vertiente más cognitiva, como la generación de pensamientos positivos o relajantes y la evitación de los negativos (Bruning, et al, 2012; Hernández Gaviría, 2008; Monereo, 2001; Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2013) Si los estudiantes pueden regular tanto su cognición como su motivación es importante examinar la interface entre estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. Así, la regulación de la motivación puede moderar la implementación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, más habitualmente abordadas en la discusión sobre el aprendizaje. La cuestión clave es comprender cómo la regulación de la motivación influye o puede influir en la cognición y en la metacognición. (Suárez Riveiro, Fernández Suárez, 2013).

Las investigaciones acerca de las estrategias de aprendizaje relacionan cognición y motivación. En consecuencia se incluye la importancia del auto-concepto o autoeficacia percibida del alumno acerca de sus competencias ya que colabora en el logro de un aprendizaje exitoso (García y Pintrich, 1994; Gargallo, Almerich, Suárez-Rodríguez & García-Felix, 2012, Nuñez Pérez, et.al., 1998).

En resumen, se considera necesario considerar como estrategias de aprendizaje a las motivacionales, cognitivas y afectivas, a partir de una concepción dinámica del proceso para la adquisición del conocimiento de manera exitosa (Hernández Gaviría, 2008; Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Perez, 2009).

2.2.3. Estrategias Metacognitivas.

Flavell al estudiar el desarrollo cognitivo humano plantea la noción de *metacognición* (1993, p.157) como la propia conciencia de una persona acerca de sus procesos y estrategias cognitivas. Define la metacognición como el "conocimiento sobre el conocimiento" (1993, p.175). Destaca así, el papel que cumplen las destrezas metacognitivas en muchos tipos de actividades referidas a procesos cognitivos como ser: memoria, atención, comprensión lectora. Distingue entre *conocimientos metacognitivos* y *experiencias metacognitivas*, que interactúan entre sí. Los *conocimientos* pueden ser *declarativos* (saber qué) y *procedurales* (saber cómo). Jacobs y Paris (1987) incluyen además el conocimiento *condicional* (saber cuándo y para qué). A su vez, según Flavell (1993), los *conocimientos* pueden referirse a la categoría de *persona* (conocimientos y creencias), *tarea* (exigencias para el procesamiento de la información y demandas de la tarea) y *estrategias* (cognitivas y metacognitivas). Las *experiencias* están referidas a los afectos y cognición respecto de las realizaciones cognitivas (Flavell, 1993). La metacognición, para Flavell, es una tendencia producto del desarrollo cognitivo ontogenético o sea que se desarrolla progresivamente con la edad.

El término metacognición para otros investigadores refiere a dos formas, por un lado al *conocimiento* acerca de la cognición y por el otro, a la *regulación* de la cognición (Baker y Brown, 1984; Jacobs y París, 1987; Hacker, 1998). El *conocimiento* acerca de la cognición concierne al conocimiento que posee una persona acerca de sus propios recursos cognitivos para realizar la tarea de lectura. Este conocimiento es estable y está disponible para ser utilizado. Además, el sujeto es capaz de reflexionar acerca del proceso que realiza y discutir de ello con otros. Puede ser consciente de las actividades que realiza mientras lee, como por ejemplo al anticipar y solucionar problemas para lograr una lectura eficiente. El *control* se refiere a los mecanismos de autorregulación usados por un lector activo durante el tiempo de lectura para solucionar problemas. Incluye el proceso de considerar las metas, planificar las actividades necesarias para cumplir los propósitos, monitorear la efectividad de cada actividad y probar, revisar y evaluar los resultados de las estrategias de lectura. Estas estrategias dirigidas a la regulación no son estables debido a que el solo hecho de conocerlas no implica que el sujeto las use o sepa cómo y cuándo utilizarlas. El autocontrol de la cognición, incluye

entonces, tres tipos de procesos ejecutivos: planificación -coordinación de los significados con las metas-, evaluación - el lector puede monitorear su propia comprensión- y regulación - en base a cómo le está yendo modifica su plan y estrategias para lograr sus metas (Baker & Brown, 1984; Jacobs y París, 1987).

Pressley, Borkowski & Schneider (1987) proponen varios componentes que hacen al uso adecuado de una estrategia metacognitiva. Un pensador sofisticado posee muchas estrategias útiles para lograr sus metas, conoce cómo, cuándo y dónde utilizarlas, sabe que el buen desempeño está relacionado con el esfuerzo invertido en la realización de las estrategias adecuadas. No posee el conocimiento en todos los dominios, pero ante una dificultad puede mejorar rápidamente la estrategia. Además, el lector experto puede automatizar y coordinar todas esas operaciones para que estén disponibles cuando las necesite. Para estos investigadores, las estrategias son potencialmente conscientes y potencialmente controlables. Muchas estrategias son de dominio específico. Ellos incorporan aspectos motivacionales y afectivos de la cognición. Pintrich y sus colaboradores (2006) en esa misma línea, plantean que la autorregulación no se logra solamente a través de los aprendizajes cognitivos y metacognitivos, sino que también intervienen las creencias motivacionales que influyen en la realización exitosa o no de cualquier tarea.

El papel fundamental de la metacognición se realiza a través de las estrategias que adopta el sujeto para controlar y regular la comprensión. La estimulación metacognitiva colabora de manera directa en los procesos de comprensión textual (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; Barreiro, Burín y Duarte, 2009; Abusamra, Ferreres, De Beni y Cornoldi, 2010). Además, cobran importancia los mecanismos de inhibición y actualización para lograr utilizar la información correcta y necesaria (Kintsch, 1996; Meneghetti, Carretti, De Beni, Cornoldi y Abusamra, 2009).

En resumen, la metacognición se define a partir de las investigaciones en la Psicología Cognitiva como *metamemoria* (Flavell, 1993). Está referida al conocimiento sobre el propio conocimiento que posee el sujeto y a las actividades mentales que se llevan a cabo durante cualquier procesamiento cognitivo. Dicho conocimiento considera las variables de persona, tarea y estrategias, además de las experiencias afectivas referidas al propio conocimiento. Al investigar las características de los procesos mentales de la metacognición se reconocen, además, los procesos de monitoreo y regulación. De esta forma, a través del monitoreo la persona puede dar cuenta de la forma en que realiza el procesamiento, reconocer fallas y a continuación, decidir y aplicar las estrategias necesarias para controlar el proceso cognitivo (Baker y Brown, 1984; Jacobs y París, 1987).

2.2.4. El rol de la Universidad en el logro de un aprendizaje estratégico en los estudiantes.

Una de las finalidades planteadas por la Ley de Educación N° 26.206, en su artículo 8° es la de brindar “las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida...” El sistema universitario se encuentra regulado por la Ley 24.521, sancionada en 1995. Dentro de las funciones básicas enumeradas en la ley, se encuentra la de “Formar, capacitar a profesionales, científicos, docentes y técnicos...”; “Promover y desarrollar la investigación científica...”; “Crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas”; “Preservar la cultura nacional” y “Extender sus servicios a la comunidad...” (Artículo 28). Respecto al funcionamiento de las instituciones universitarias, como principales requisitos, se enumeran los de “promover la excelencia y asegurar la libertad académica, la igualdad de oportunidades y posibilidades, la jerarquización docente, la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad...” (Artículo 33).

En cuanto a la necesidad de articulación entre niveles secundario y universitario, Moraga (2015) explicita que existen una serie de factores que impactan en la deserción de los estudiantes en los primeros años y en el deficiente desempeño académico. Ellos son, según la “segmentación del nivel medio en modalidades disciplinares”, “heterogeneidad de los estudiantes que provienen de instituciones con diferentes orientaciones y niveles” y “el contexto sociocultural” (2015, p.71).

En síntesis, se desprende de estos enunciados, la necesidad de profundizar en el estudiante de primer año que ingresa a la Universidad para conocer sus características sociodemográficas y sus estrategias de aprendizaje en vistas a mejorar el logro eficaz de los objetivos de cada carrera dentro de los diferentes Departamentos.

2.2.5 Síntesis de los antecedentes específicos.

En función del marco teórico que se presenta se definen brevemente las estrategias de aprendizaje a evaluar a través del Cuestionario CEVEAPEU (2009). Por un lado, se proponen dos grandes grupos de estrategias que se relacionan con la propuesta de Weinstein y Meyer (1998) y Gargallo et al. (2009): Estrategias afectivas, de apoyo y control y, Estrategias cognitivas. Se considera, de esta manera, una visión integral de las dimensiones que permiten aprender a las personas (Gargallo et al., 2009, p. 2): voluntad (querer), capacidad para (poder) y autonomía (decidir). Las primeras, Estrategias afectivas, de apoyo y control, están referidas a lo motivacional y afectivo son las que posibilitan llevar a cabo las estrategias metacognitivas y de regulación afectiva y social. Las segundas son las Cognitivas que están relacionadas con el procesamiento de la información (búsqueda, recolección y selección de información, procesamiento y uso de la información).

En resumen, se afirma que conocer y utilizar estrategias de aprendizaje favorece la adquisición de conocimiento, la resolución de problemas y el logro de la autorregulación. Un alumno que se autorregula en los estudios utiliza estrategias para planificar la tarea en función de las metas de estudio, el monitoreo de lo que realiza y el control. Implica también el interés por adquirir y desarrollar las estrategias más convenientes ya que manifiesta una autoeficacia percibida (Gargallo, et al., 2012; Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013). En consecuencia, se considera significativo explorar la utilización de estrategias de aprendizaje en los alumnos de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General.

Explorar las estrategias de aprendizaje que dicen utilizar los alumnos de primer año y que estiman que utilizan, los profesores de esos primeros años en los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración en una Universidad privada.

3.2 Objetivos Específicos

3.2.1. Identificar los rasgos socio-demográficos de los estudiantes de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada.

3.2.2. Determinar la aptitud verbal que demuestre haber adquirido el estudiante de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada, como predictor del rendimiento académico.

3.2.3. Identificar las estrategias de aprendizaje que dicen utilizar los estudiantes de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada

3.2.4. Identificar las estrategias de aprendizaje que estiman los profesores de primer año que utilizan los estudiantes de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada

3.2.5. Correlacionar los rasgos socio-demográficos y la aptitud verbal con la utilización de estrategias de aprendizaje que se identifican en los estudiantes de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada

3.2.6. Comparar las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos que identifican los profesores de primer año con las que dicen utilizar los estudiantes del mismo año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración una Universidad privada

3.2.7. Comparar los resultados de las sub-escalas y las variables de estudiantes y profesores, con el rendimiento académico de los alumnos de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada.

4. Método

4.1 Tipo de estudio - Diseño.

Se realizó un estudio no experimental, exploratorio ya que se buscó indagar las estrategias de aprendizaje que dicen utilizar los estudiantes de primer año de las carreras del Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas. A su vez también las estrategias que dicen sus profesores de primer año que esos estudiantes utilizan. Se observó el fenómeno en su ambiente natural. Se consideró transversal ya que se realizó en un período específico de tiempo en la población de estudiantes y profesores de primer año. El método es cualitativo con aportes cuantitativos de estadística descriptiva y no paramétrica.

4.2 Participantes.

La muestra fue intencional y no probabilística ya que participaron los estudiantes de primer año, que prestaron su conformidad mediante consentimiento informado por escrito, en las carreras de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada. Estuvo integrada por 117 estudiantes (54 de sexo femenino y 63, masculino). Como criterios de inclusión se consideró que fueran estudiantes ingresantes al primer año de las carreras de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración de una Universidad privada. Además participaron hasta la fecha en que realizó este informe preliminar 7 profesores entre los docentes que dictan materias en el 1° año de esos Departamentos. Muchas de esas materias, son básicas para cada carrera y reúnen a la mayoría de los estudiantes de cada departamento.

4.3 Procedimiento e Instrumentos.

Se contó con la autorización de cada uno de los Directores de Departamentos: Sistemas, Psicología y Ciencias Pedagógicas y, Administración y Ciencias Sociales. Cada uno de los participantes, estudiantes y profesores de 1° año, firmaron un Consentimiento Informado para formar parte de la investigación.

Para Identificar los rasgos socio-demográficos de los estudiantes de primer año (Objetivo específico 3.2.1) de las carreras de los tres Departamentos de la Universidad, los mismos respondieron un breve cuestionario. Se registraron los datos por departamento en una base Excel.

Se tomó el Test *Baires-A* de Aptitud Verbal (Cortada de Kohan, 2004), para determinar la aptitud verbal que el estudiante de primer año pudo demostrar haber adquirido, como predictor del rendimiento académico. Se consideró el puntaje directo total para reconocer el nivel de Aptitud Verbal (Objetivo específico 3.2.2). Dicha prueba indaga la aptitud a través de la elección de 17 sinónimos y 17 definiciones (34 elecciones en total, cada una con cuatro posibilidades, una sola correcta).

Para identificar las estrategias de aprendizaje que dicen utilizar los estudiantes de primer año se administró a los alumnos de primer año el *Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios* (CEVEAPEU), parte B (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009) (Objetivo específico 3.2.3).

Se analizaron los datos a través estadística descriptiva de cada respuesta a la escala Likert y un análisis de la correlación entre las respuestas de cada sub-escala con las variables: edad, sexo, estudio del padre y de la madre, trabajo y puntaje total del *Baires-A*.

Para identificar las estrategias de aprendizaje que dicen los profesores de primer año que utilizan sus alumnos de primer año se aplicó a todos los docentes que dictan clases en primer año un cuestionario semi-estructurado. Una primera parte les solicita porcentajes de estimación por cada una de las estrategias en cada grupo de estrategias cognitivas, afectivas y metacognitivas (es una adaptación de la parte B del CEVEAPEU) y dos preguntas abiertas que se analizaron cualitativamente) (Objetivo específico 3.2.4). Se analizarán las respuestas de los profesores cuantitativamente en según porcentaje de estimación por cada grupo de estrategias y sub-escala. Se iniciará el análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas abiertas de forma cualitativa. Se completará la indagación, con otros profesores en el segundo cuatrimestre del año.

Se registraron los datos de todas las variables de Estudiantes en una planilla Excel y luego se analizaron en el programa SPSS Statistics v. 20.0 de forma descriptiva, y las correlaciones entre las variables. Se registraron también los datos de los profesores y se realizó el cálculo de porcentaje de estimación de las estrategias de aprendizaje que para los profesores utilizan los estudiantes (Objetivo específico 3.2.5).

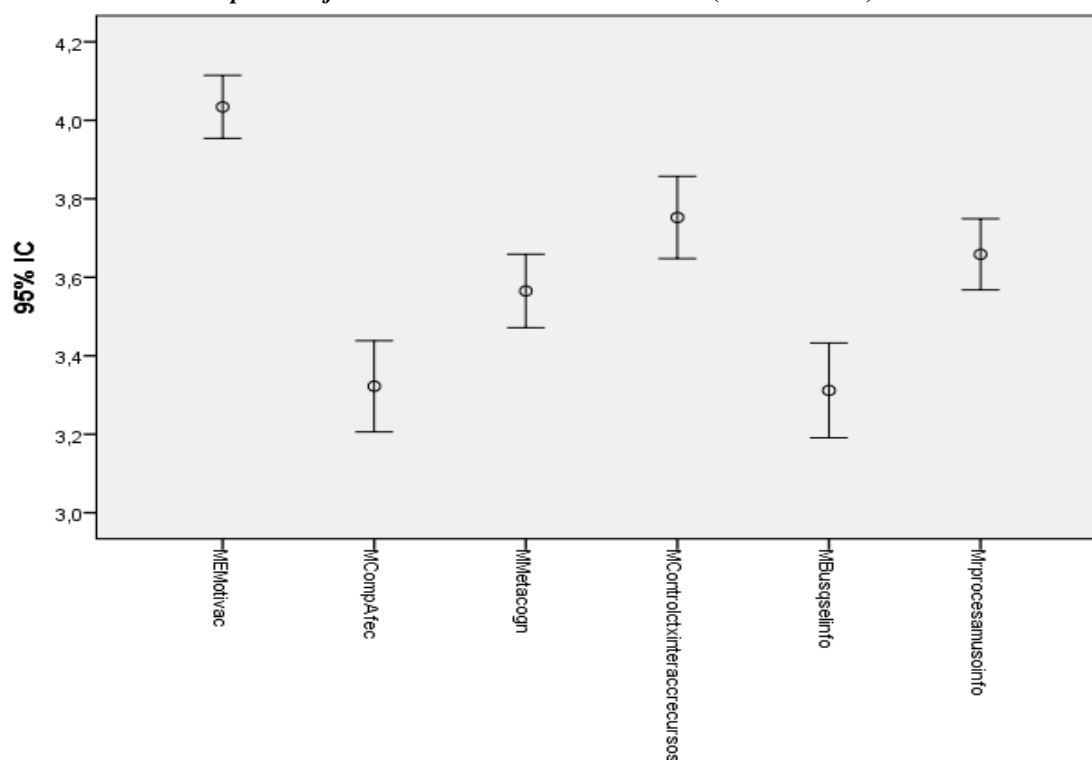
5. Resultados

Participaron en la investigación 117 estudiantes, 54 de sexo femenino y 63, masculino. Sus edades oscilan entre 18 y 38 años. Los estudiantes de mayor edad (mayores de 40 años) son muy pocos (8 en total): 1, de 43 (Psicopedagogía) años, 2 de 44 (Psicopedagogía y Matemática), 1 de 46 (Sistemas), 1 de 48 (Nanotecnología), 2 de 50 (Nanotecnología y Matemática) y 1 de 60 (Psicología).

La muestra se conformó de la siguiente manera: 46 estudiantes del Departamento de Sistemas, 46 estudiantes del Departamento de Psicología y Ciencias Pedagógicas (11 de Psicopedagogía, 13 de Psicología y 22 de Psicomotricidad) y 25 de Administración, que hacen un total de 117 alumnos de 1º año. Del grupo participante, 73 estudiantes trabajan y 44 no lo hacen, o sea que el 65% de los alumnos trabajan. El nivel de estudio de los padres (padre o madre) se encuentra en su mayoría en la franja de nivel secundario completo y el nivel terciario o universitario completo. Son minoría los extremos: nivel primario o post-universitario.

En la Fig. 1 se describen los puntajes de los cuestionarios en función de las 6 Sub-escalas: 1. Estrategias Motivacionales, 2. Componentes Afectivos, 3. Estrategias Metacognitivas, 4. Estrategias de control del contexto-interacción social y manejo de recursos, 5. Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información y 6. Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información. Se observa muy alta la Sub-escala de Estrategias Motivacionales (Media mayor a 4) cuyas respuestas significan cualitativamente acordar con la utilización de esas estrategias. Por el contrario, la Sub-escala 2: Componentes Afectivos y la 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos muestran los resultados más bajos (Media menor a 3,4) cuya respuesta en la escala Likert significa indecisión, no poder definir si aplican las estrategias.

Figura 1. Medias y Desviaciones en los puntajes de las 6 Sub-escalas del Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU)



Los puntajes del Baires-A Total arrojan una Media de 18,46 o sea 19 y una Desviación Típica de 4,98. Se analizó la relación entre los puntajes en las escalas del CEVEAPEU y las variables: edad, sexo, trabajo y aptitud verbal. Se empleó correlación no paramétrica (coeficiente Spearman). La Tabla 1 muestra las correlaciones significativas entre las variables.

Tabla 1. Correlaciones entre las escalas del CEVEAPEU, edad, sexo, trabajo y aptitud verbal

	E. Motivacionales	Comp. Afectivos	E. Meta-cognitivas	E. Control, Interacción y Recursos	E. Búsqueda y selección Información	E. Procesamiento y Uso Información	Edad	Sexo	Trabajo	Baires total
E. Motivacionales										
Comp. Afectivos	,400**									
E. Meta-cognitivas	,486**	,322**								
E. Control, Interacción y Recursos	,407**	,291**	,524**							
E. Búsqueda y selección Información	,418**	,296**	,626**	,311**						
E. Procesamiento y Uso Información	,590**	,296**	,636**	,445**	,524**					
Edad	,251**		,284**		,329**	,423**				
Sexo		,313**			,189*					
Si Trabaja						,293**	,599**			
Baires Punt. Total					,194*		,329**			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Según Tabla 1, se evidencia una correlación significativa entre la Edad y las Sub-escalas 1 (Estrategias Motivacionales), 3 (Estrategias Metacognitivas), 5 (Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información) y 6 (Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información). A mayor edad, mayor puntaje en estas escalas. El sexo se correlaciona con la Sub-escala 2 (Componentes Afectivos): el control de la ansiedad y la autopercepción del estado físico y/o anímico se relacionan con esa variable. El hecho que el estudiante trabaje se correlaciona significativamente con la Sub-escala 6 (Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información). El puntaje del Baires-A se correlaciona con la Sub-escala 5 (Estrategias de Búsqueda y Selección de la Información): a mayor aptitud verbal, mayor puntaje en estas escalas.

Entre los profesores de primer año consultados hasta la fecha (7 en total, en su gran mayoría del Departamento de Sistemas y de Administración y Ciencias Sociales) todos poseen titulación universitaria y casi todos pos título universitario. La mayoría son profesores que poseen antigüedad en la enseñanza universitaria y más específicamente en la Universidad (entre 19 y 35 años).

Todos los profesores poseen una alta concepción acerca de las estrategias de aprendizaje como fundamento en el aprendizaje de un estudiante universitario, especialmente de primer año. Las identifican como el deseo de aprender en profundidad, el valor asignado a la tarea y el rendimiento exitoso como consecuencia del esfuerzo, habilidad y/o capacidad.

En cuanto a las estrategias motivacionales (sub-escala 1), referidas a la motivación tanto interna como externa, la valoración de la tarea, así como también la atribución del éxito al esfuerzo personal así como la consideración del mismo por parte del profesor, los docentes estiman que sus estudiantes las utilizan entre un 50 y 60 %. No obstante, ese porcentaje desciende a un 30 % al referirse a la autoeficacia y expectativas en rendimiento, ya que no observan en sus alumnos demasiada seguridad en la posibilidad de aprender los contenidos difíciles o en el hecho de poder dominar todas las habilidades que se les soliciten.

En la sub-escala 2, referida a Componentes Afectivos, se observa que la estimación respecto del control de la ansiedad frente a las exigencias de la cursada es elevada en sentido negativo, siendo de casi un 89 %, mientras que el estado físico frente a la tarea académica es positivo en un 40%.

Respecto de las estrategias metacognitivas, los profesores estiman en un alto porcentaje, un 77 %, que los alumnos conocen los objetivos y criterios de evaluación de los programas. Sin embargo, no pueden utilizar eficazmente el resto de esas estrategias. En cuanto a las estrategias de planificación de tareas y estudio, un 30% las utilizan en forma inadecuada mientras que otro 30% de manera adecuada. Además, solamente alrededor de un tercio de los estudiantes utiliza eficazmente las estrategias de control y las de autorregulación en sus trabajos.

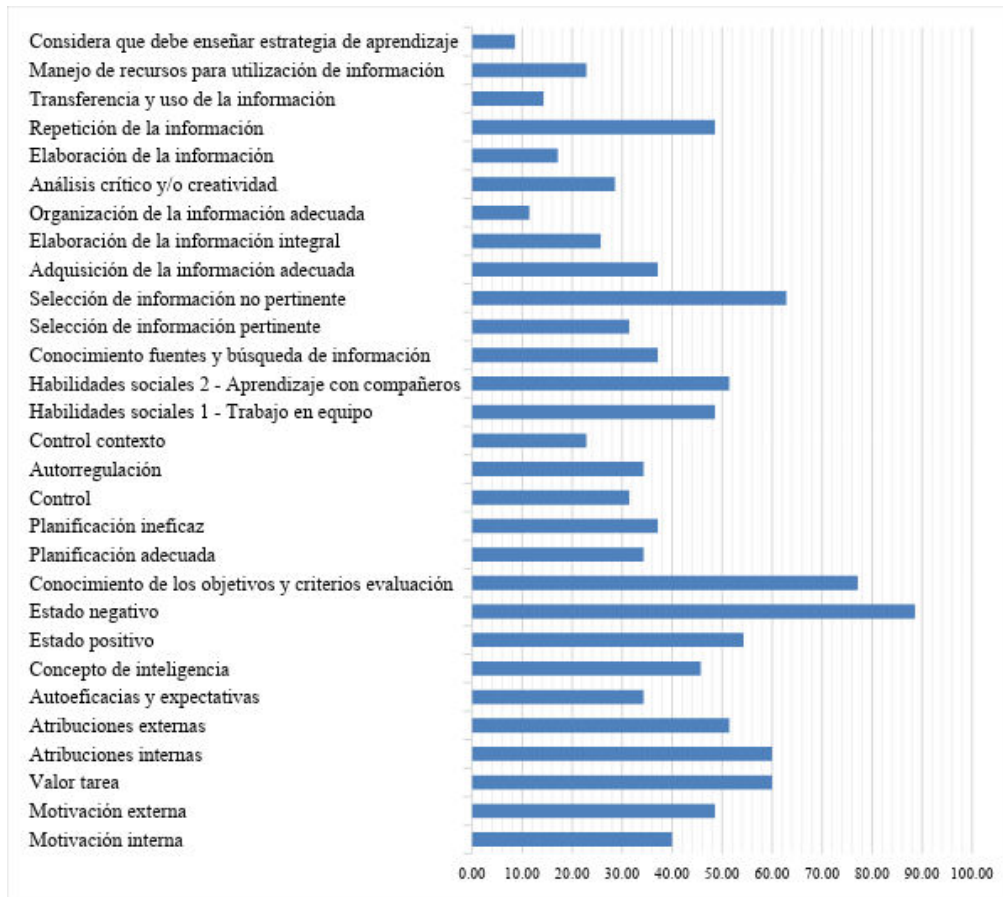
En cuanto a las habilidades sociales referidas al trabajo en equipo, así como también a la posibilidad de aprender junto con sus compañeros los profesores estiman que alrededor del 50 % de sus estudiantes consideran la posibilidad de aprender a través de la interacción social con sus pares.

Los Docentes estiman la utilización en general de las dos escalas Cognitivas en porcentajes bajos que oscilan entre un 11% y un 30 % en su utilización. Consideran que los alumnos tienen poca efectividad para adquirir información, integrar o ampliar la información, organizarla mediante cuadros y gráficos, analizarla críticamente, aportar ideas y justificarlas, argumentar sobre ellas y encontrar alternativas frente a una afirmación. Lo mismo sucede frente a los recursos de almacenamiento significativo de información como utilizar palabras clave, manejar recursos mnemotécnicos para memorizar en lugar de hacerlo mediante la repetición sin comprensión. Se valoran en un bajo porcentaje el modo en que los alumnos realizan transferencia y utilización de la información que han logrado procesar y en el reconocimiento como significativa a la nueva información. Se puede observar estos resultados en la Tabla 2 y en el Gráfico 1 en los datos que se registran.

Tabla 2. Porcentaje de utilización de las estrategias de aprendizaje basado en la estimación de los Profesores de 1º año de la Universidad.

Estrategias de aprendizaje estimadas por Profesores	
Motivación interna	40.00
Motivación externa	48.57
Valor tarea	60.00
Atribuciones internas	60.00
Atribuciones externas	51.43
Autoeficacias y expectativas	34.29
Concepto de inteligencia	45.71
Estado positivo	54.29
Estado negativo	88.57
Conocimiento de los objetivos y criterios evaluación	77.14
Planificación adecuada	34.29
Planificación ineficaz	37.14
Control	31.43
Autorregulación	34.29
Control contexto	22.86
Habilidades sociales 1 - Trabajo en equipo	48.57
Habilidades sociales 2 - Aprendizaje con compañeros	51.43
Conocimiento fuentes y búsqueda de información	37.14
Selección de información pertinente	31.43
Selección de información no pertinente	62.86
Adquisición de la información adecuada	37.14
Elaboración de la información integral	25.71
Organización de la información adecuada	11.43
Análisis crítico y/o creatividad	28.57
Elaboración de la información	17.14
Repetición de la información	48.57
Transferencia y uso de la información	14.29
Manejo de recursos para utilización de información	22.86
Considera que debe enseñar estrategia de aprendizaje	8.57

Gráfico 1. Porcentaje de utilización de las estrategias de aprendizaje basado en la estimación de los Profesores de 1º año de la Universidad.



6. Discusión de los resultados preliminares. Futuros estudios

Se puede observar que existen correlaciones positivas y significativas entre la edad y las Estrategias Motivacionales, las Metacognitivas, las de Búsqueda y Selección de la Información como también las de Procesamiento y Uso de la Información. A mayor edad el estudiante manifiesta mayor motivación intrínseca para el aprendizaje, valoración de la tarea a realizar, atribución interna y autoeficacia. Es coincidente con los antecedentes, una de las dimensiones fundamentales para el desarrollo de la persona está referida al aspecto motivacional: querer hacer (García y Pintrich, 1994; Gargallo, Almerich, Suárez-Rodríguez & García-Felix, 2012, Nuñez Pérez, García Rodríguez, et.al., 1998). Al mismo tiempo se plantea que a mayor edad, el alumno supone que puede utilizar mejor las estrategias metacognitivas para planificar, evaluar, controlar y regular sus aprendizajes (Gargallo, et al., 2012; Hernández Gaviría, 2008; Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013). La correlación es significativa también respecto de las estrategias cognitivas o sea que a mayor edad mejor utilización de las estrategias de búsqueda, selección, procesamiento y uso de la información, todas estrategias fundamentales en un estudiante universitario (Bruning et al, 2012; Suárez Riveiro, Fernández Suárez, 2013; Weisntein y Mayer, 1986).

Los Componentes Afectivos (Sub-escala 2) que refieren al control de la ansiedad y la autopercepción del estado físico y/o anímico de los estudiantes se correlacionan significativamente con la variable Sexo (Gargallo, et al., 2012).

La variable trabajo que representa el 65% del alumnado de primer año correlaciona significativamente con las estrategias de procesamiento y uso de la información. Podría decirse entonces que el estudiante que trabaja utiliza mejor las estrategias de adquisición, elaboración organización, almacenamiento, recuperación y transferencia en el uso de la información. Todas estrategias cognitivas fundamentales en el aprendizaje universitario (Bruning et al., 2012; Pozo, Monereo y Castelló, 2005; Yip, 2012).

El test Baires-A es un valioso predictor en las estrategias cognitivas (Cortada de Kohan, 2004; Perfetti & Stafura, 2014). La correlación significativa con la Sub-escala 5, confirma que a mayor Aptitud verbal se logra realizar una mejor búsqueda y selección de la información, importantes procesos en la resolución de problemas y comprensión de textos.

Al respecto los profesores plantean la importancia de todas las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas que se consideran en las Sub-escalas del CEVEAPEU (Gargallo et al, 2009). No obstante, la estimación de los porcentajes plantea un bajo porcentaje de alumnos, especialmente en el grupo de estudiantes recién recibidos de la escuela media. Al preguntarles si creen necesario enseñar a sus alumnos estrategias de aprendizaje la mayoría responde que sí. Entre las estrategias de aprendizaje a enseñar, priorizan estrategias cognitivas como: interpretar textos simples y consignas, trabajar lectura comprensiva e interpretación de textos difíciles. Entre los recursos para utilizar la información mencionan: la categorización, el uso de mapas mentales para comprender y relacionar conceptos, realización de resúmenes. Citan como muy importante el trabajo con estudio de casos, resolución de problemas y el trabajo en grupo (Bruning et al., 2012; Pozo, Monereo y Castelló, 2005).

Se confirma que los resultados que aquí se detallan son preliminares. El estudio continuará en el segundo cuatrimestre el año 2018, a través de entrevistas en profundidad con estudiantes y profesores, en función de los rasgos socio-demográficos, el nivel de aptitud verbal, las estrategias de aprendizaje que identifican tanto docentes como alumnos. Se hará un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, que incluirán los porcentajes de las estrategias de aprendizaje. Además, se realizará la comparación de los resultados de las sub-escalas y las variables de estudiantes con el rendimiento académico (promedio de cada estudiante en las materias básicas en cada departamento) de los alumnos de primer año de los Departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, de Sistemas y de Administración y Ciencias Sociales de una Universidad privada (Objetivo específico 3.2.7).

Se considera que se podrán derivar otros proyectos en función de los resultados e implicancias del presente estudio. Entre ellos, se compartirán los resultados con el Dr. Bernardo Gargallo de la Universidad de Valencia, para continuar esa línea de investigación con los colegas españoles.

6. Comentarios finales

Se confirma por un lado la importancia de explorar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, específicamente en los ingresantes a primer año. La Universidad como institución social debería cumplir con su función educadora y formadora. De esta forma lo expresan la Ley de Educación y la Ley Universitaria (N° 24521/95): la Universidad entre sus funciones se destacan: brindar oportunidades a todos los alumnos de estudiar y adquirir competencias para el mundo laboral y para desempeñar su profesión, que se corresponde con la idea de prestar un servicio a la comunidad. Se requiere articular de manera más específica y articulada con el nivel secundario en el desarrollo de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas y afectivas.

La presente investigación, que aún se encuentra en proceso, plantea estos resultados preliminares en los que se vislumbra por un lado que la autopercepción de los estudiantes respecto de sus estrategias es optimista respecto de sus aprendizajes especialmente entre los más jóvenes.

Es necesario continuar enseñando estrategias cognitivas y metacognitivas a través de todas las materias de primer año para colaborar con el logro de aprendizajes exitosos y evitar el abandono y/o frustración en el alumnado. En función de lo explorado hasta la fecha podría decirse que la Universidad tiene una importante

función en la enseñanza de esas estrategias que se han analizado en esta investigación. Se reconoce que la mayor incidencia podría darse en las estrategias cognitivas tanto de búsqueda y selección de la información como de organización y utilización de esa información. No obstante, el papel protagónico del profesor en el posicionamiento del estudiante en sus aspectos motivacionales y afectivos de manera positiva contribuiría a lograr una atribución mayor y logro de eficacia en los aprendizajes, si se combinara con un trabajo exhaustivo en la práctica cotidiana de las estrategias metacognitivas que hacen a la planificación, control, evaluación y autorregulación de sus aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V., Ferreres, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender TLC*. Evaluación de la comprensión de textos. Buenos Aires: Paidós
- Attard, A., Di Ioio, E., Geven, K. & Santa, R. (2010). *Student centered learning. An insight into theory and practice*. Bucarest: Partos Timisoara. Recuperado de https://media.ehea.info/.../2010-T4SCL_An_Insight_Into_Theory
- Baker, L. & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson (Ed.). *Handbook of reading research*. (353-394). New York: Longman. Recuperado de digital.library.unt.edu
- Barreiro, J., Burín, D. y Duarte, A. (2009). Capacidad de la memoria de trabajo verbal. Validez y fiabilidad de una tarea de amplitud de lectura. *Interdisciplinaria* (26),2, 207- 228. Recuperado de redalyc.uaemex.mx/.../18011827003_5.html
- Boza Carreño, Á., & Toscano Cruz, M. D. L. O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado por alumnos universitarios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 125-142. ISSN 1138-414. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377008
- Bruning, R., Schraw, G. & Norby, M. (2012). Teoría del Procesamiento de la información. Estímulo del desarrollo cognitivo. En R.Bruning, G.Schraw & M.Norby (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. 5º ed., pp. 17-109, 173-250. Madrid: Pearson.
- Burin, D., Kahan, E., Irrazabal, N. y Saux, G. (2014). Comprensión de contenidos científicos en formato hipertextual: La estructura de navegación tiene efectos distintos según el conocimiento previo y la capacidad de memoria de trabajo. En: V. Jaichenco (Comp.). *Psicolingüística en español. Homenaje a Juan Seguí*. Buenos Aires: Eudeba.
- Comisión Directiva. Universidad Caece. (2014). *Informe de autoevaluación de la Universidad Caece* (2014). Tomo 4. Buenos Aires: Universidad CAECE (documentación interna de la Universidad Caece)
- Correa, M. E., Castro, F., & Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. *Theoria*, 13(1). Recuperado de www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/9.pdf
- Cortada de Kohan, N. (2004). *Baires. Test de Aptitud Verbal "Buenos Aires"*. Madrid: Tea
- Costa Román, O. y García Gaitero, O. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*. 30, 117-130. ISSN 1133-2654. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6164822.pdf>
- De Mola Garay, J.E.L. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “Los Andes” de Huancayo–Perú. *Journal of Learning Styles*, 4(8).
- Flavell, J. (1993). Tendencias evolutivas durante la tercera infancia y adolescencia. Memoria. En Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. 2ª ed., pp. 156-175 y 301-346. Madrid: Visor.

- García, T. & Pintrich, P. (1994). Regulatin motivation and cognitios in the classroom: The rol of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H.Schunk & B.J.Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performace. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- García Madruga, J.A., Elosúa, M.R., Gutiérrez, F., Luque, J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós
- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J.M. & García-Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantates universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-22. DOI: 10.7203/relieve,18.2.200.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación educativa*, 15(2), 1-31. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- Hernández Gaviría, F. (2008). Fundamentos para el aprendizaje estratégico. En F. Hernández Gaviría (2008). *Aprendizaje estratégico*, pp. 47-71. Colombia: Universidad del Valle, programa editorial.
- Hacker, D. (1998). Metacognition: Definitions and empirical foundations. En D. Hacker; J. Dunlosky y A. Graesser (eds.) *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Londo/Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Recuperado de <http://vcell.ndsu.nodak.edu/~ganesh/seminar/Hacker>
- Jacobs, J. y Paris, S. (1987). Children's Metacognitios About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22(3&4), 225-278. Recuperado de <http://www.ebscohost.com>
- Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. En *Los procesos de lectura y escritura 2. Textos en contexto* (pp-69-138). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura - Lectura y Vida
- Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27).
- Meneghetti, Ch., Carretti,B., De Beni, R., Cornoldi, C. y Abusamra, V. (2009). El mejoramiento de la comprensión del texto desde una perspectiva componencial: el caso de la capacidad de individualizar personajes, lugar y tiempo. *Ciencias Psicológicas. (III)2*, 185-192. Prensa médica Latinoamericana. Recuperado de: cienciaspsicologicas.ucu.edu
- Monereo, C. (2001). Las estrategias de aprendizaje: ¿qué son? ¿cómo se enmarcan en el currículum? En C. Monero (coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, pp.11-44. 9º edición. Barcelona: Graò.
- Monereo, C., Castelló, M., Calariana, M., Palma, M. y Pérez Cabani, M. (1999). La evaluación de las estrategias de aprendizaje de los alumnos. En C.Monereo (coord.) (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, pp. 94-124, 6º ed. Barcelona: Graò.
- Moraga N; Copa B.; Musso G.; Giliverti, J; Macoritto, A., (2015). Estrategias de articulación entre el nivel medio y la Universidad. Curso “Me preparo para estudiar ingeniería”. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(10).
- Núñez-Pérez, J., González-Pienda, J., García-Rodríguez, M., González-Pumariiega, S., Rocés-Montero, C., Álvarez-Pérez, L. y Gonzáles-Torres, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-100. ISSN 0214-9915. Recuperado de: www.psicothema.es/pdf/146.pdf
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.

- Pintrich, P. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (comps) *Cambio conceptual y educación*, pp.53-86. Buenos Aires: Aique.
- Pintrich, P. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En Schunk, D. & Meece, J. (eds.). *Student Perceptions in the classroom*. (pp. 149-183). N.York-London: Lawrence Erlbaum Associates
- Pool-Cibrian, W.J. y Martínez-Guerrero, J.I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>
- Pozo, I., Monereo, C. y Castelló, M. (2005). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 211-233. 3° ed. Madrid: Alianza
- Pressley, M., Borkowski, J. & Schneider, W. (1987). Cognitive Strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge. *Annals of Child Development*, (4)89-129. JAI Press Inc. ISBN: 0-89232-634-4 Recuperado de <http://www.ebscohost.com>
- Suárez Riveiro, J. M., & Fernández Suárez, A. P. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XX1*, 16(2). Recuperado de www.redalyc.org/html/706/70626451012/
- Weinstein, C y Meyer, D. (1998). Implicaciones de la psicología cognitiva en la aplicación de pruebas: contribuciones a partir del trabajo realizado en estrategias de aprendizaje. En M. Wittrock & E. Baker (1998). *Test y Cognición*, pp. 45-69. Barcelona: Paidós.
- Yip, M.V.W. (2012). Learning strategies and self-efficacy as predictors of academic performance: a preliminary study. *Quality in Higher Education*, 18(1), 23-24. Recuperado de srhe.tandfonline.com

Fecha de recepción: 21/9/2018

Fecha de aceptación: 12/11/2018

RESCATAR EL SERVICIO SOCIAL UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO AL NOROESTE DE MÉXICO.

Rescuing university social service: a study in northwestern Mexico.

María Dolores Escalante Araiza, Universidad Autónoma de Baja California

lolita.escalante.araiza@gmail.com

José Alfonso Jiménez Moreno, Universidad Autónoma de Baja California

Joaquín Caso Niebla, Universidad Autónoma de Baja California

Escalante Araiza, M. D., Jiménez Moreno, J. A., Caso Niebla, J. (2018). Rescatar el servicio social universitario: un estudio al noroeste de México. *RAES*, 10(17), pp 115-129.

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito analizar la situación que guarda el servicio social universitario en tres instituciones mexicanas de educación superior al noroeste del país. La intención se centró en conocer los alcances y limitaciones del servicio social desde la perspectiva de los diversos actores (coordinadores, supervisores, alumnos y responsables de las instituciones receptoras), así como detectar desviaciones en esta práctica con respecto a sus objetivos originales. El método utilizado en esta investigación fue el estudio de casos con orientación cualitativa (Stake, 2010). En México el servicio social es una práctica obligatoria para los alumnos universitarios, lo cual pudiera considerarse como ventaja para el aprendizaje. No obstante, en los casos estudiados se encontraron divergencias en cuanto a la interpretación de principios fundamentales, definición, objetivos y características del mismo. Se propone rescatar el sentido inicial del servicio social por las Instituciones de Educación Superior, en un intento por acercar *el ser* con *el deber ser* con el objetivo de vincular la práctica con programas sociales, que promuevan el desarrollo personal y comunitario en apoyo a comunidades vulnerables, a fin de promover sociedades equitativas y justas.

Palabras clave: aprendizaje/ comunidad/ servicio social universitario/ responsabilidad social de la universidad

Abstract

The purpose of this study was to analyze the situation of university social service in three Mexican institutions of higher education in the northwest of the country. The intention was focused on knowing the scope and limitations of the social service from different actor's perspective (coordinators, supervisors, students and responsible of the receiving institutions), as well as detecting deviations in this practice with respect to its original objectives. The method used in this investigation was case studies with qualitative orientation (Stake, 2010). In Mexico, social service is a mandatory practice for university students, which could be considered as an advantage for learning. However, in the cases studied divergences were found regarding interpretation of fundamental principles, definition, objectives and characteristics. The above does not strengthen the social responsibility of the university, nor the student's learning and does not contribute to social development, for which it was created. In an attempt to bring the being closer to the duty of social service, it is proposed to rescue the initial meaning of social service by the Institutions of Higher Education, with the aim of linking the practice with social programs that promote personal and community development in support to vulnerable communities, in order to promote fair and just societies.

Keywords: learning/ community/ university social service/ social responsibility of the university

Introducción

El servicio social es una actividad solidaria y humanitaria que se realiza de manera obligatoria en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México (Elizondo, Montesinos, Cruz, 2014; Mungaray, Ocegueda, Sánchez, 2002; Narro, 2014). Su práctica nació con la intención de dar apoyo a las necesidades sociales, al mismo tiempo de favorecer la formación de los estudiantes universitarios. Al paso del tiempo, la esencia del servicio social no se ha centrado en estos dos únicos elementos, pues, lejos que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos profesionales en apoyo solidario a la sociedad vulnerable, y con ello incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida de un gran número de personas, éstos regularmente se ven envueltos en actividades burocráticas que ponen en riesgo los objetivos de esta actividad.

A este respecto, cifras del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2015) señalan que 52 millones de mexicanos se encuentran en situación de pobreza; incluso, ese número tiende a elevarse, por ejemplo, 2012 45.5% de mexicanos vivían en pobreza, esta cifra aumentó a 46.2% en 2014. Esto en el diario vivir se traduce en un aumento de carencias sociales en cuanto a salarios, rezago educativo, acceso a servicios de salud, seguridad social, alimentación, vivienda y servicios básicos, lo cual puede dar idea de las condiciones que enfrentan la mitad de las familias mexicanas y posible contribución que pudiera tener el servicio social en el mejoramiento de las condiciones de vida sociales del país.

En este contexto, la contribución que las universidades pueden realizar a los grupos socialmente vulnerables, apoyados en los más de 900 mil estudiantes que realizan su servicio social anualmente (Narro, 2014), se materializa en el sentido de empoderar a las personas a fin de que logren descubrir sus capacidades para superarse y lograr romper, en el mejor de los casos, el círculo de la pobreza en el que viven (Amartya Sen, 2006). En este sentido, Narro (2014) reconoce que las universidades, como parte integral del sistema social, deben estar obligadas a implementar programas de servicio en beneficio de la sociedad a fin de contribuir a la disminución de desigualdades que van en aumento, amenazando la estabilidad social. Si bien no es responsabilidad directa de la universidad ni de los jóvenes en servicio erradicar la pobreza, su intervención pudiera beneficiar a la comunidad (Aguirre, Rodríguez, Caso y Luna, 2015).

La función de la universidad es tan importante que no puede ejercerse al margen de la responsabilidad social (Martínez, 2008). En este sentido, Mazari (2014) afirma que el servicio social es una actividad fundamental de la universidad para fortalecer el compromiso social que desempeña frente a las necesidades sociales de la comunidad, de tal forma que el servicio social y la responsabilidad social conforman un binomio complementario. Es decir, el servicio social es puente que une a la universidad con la sociedad, disponiendo el conocimiento adquirido en las aulas al servicio de la sociedad (Sánchez-Castañeda, 2002).

La responsabilidad social de la universidad tiene un valor transformador, porque posee la capacidad de cambiar una realidad en otra, a la vez que busca justicia social. Por lo cual, implica guiar en ese sentido a la docencia y a la investigación hacia la proyección social. La sociedad requiere modelos de construcción de ciudadanía para contribuir a una sociedad sostenible y justa, de ahí que la responsabilidad social sea una estrategia para lograrlo, sin perder de vista la guía directriz de la ética (De la Cruz y Santos, 2008).

Por otro lado, la universidad debe tener el propósito de ampliar las oportunidades de bienestar y calidad de vida de la población, acorde con su dignidad humana, tomando en cuenta el respeto por el medio ambiente. Para lo cual, debe adoptar el concepto de pertinencia social que aporte beneficios concretos a la sociedad y, sobre todo, por cuestiones éticas, a los sectores desfavorecidos (Tunnermann en Torres y Trápaga, 2010).

La manera en que la universidad debe hacer presente la responsabilidad social es a través de políticas concretas que abarquen toda la institución. En primer lugar, debe dar una formación ética a los jóvenes estudiantes. Los alumnos deben aprender a asumir compromisos con los más vulnerables durante su formación. Esta forma de

preparación no se logra únicamente con los textos sino con experiencias que conduzcan al estudiante a presenciar realidades concretas que los sensibilicen ante los problemas sociales (Kliksberg, 2008).

El servicio social universitario en México se encuentra establecido por el Estado en la Constitución Política desde 1945, lo cual ha permeado diversos ordenamientos normativos de carácter federal, estatal y local. Los Artículos 3° y 5° de la Constitución Política lo definen como una práctica de carácter obligatorio que apoya la formación del estudiante y contribuye a las necesidades de las comunidades vulnerables. El servicio social, por consiguiente, se convierte en un componente con valor curricular en los planes y programas de estudio, y un requisito de egreso en las Instituciones de Educación Superior (Mungaray, Ocegueda y Sánchez, 2002).

No obstante, no todos los reglamentos internos de las instituciones educativas se encuentran alineadas a los documentos normativos mencionados. A este respecto, se pueden observar divergencias en principios fundamentales, en su concepción, en el establecimiento de objetivos y en los rasgos distintivos que lo caracterizan como tal. La heterogeneidad de la norma y las desviaciones observadas en los reglamentos internos de cada institución pudieran llegar a cambiar el sentido original del servicio social. De ahí la importancia de analizar su situación actual que permita identificar las condiciones que alientan o inhiben la contribución de la universidad en la formación de estudiantes que participen en la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Lo anterior también sugiere profundizar el estudio de los modelos educativos en los que se fundamenta el quehacer de las Instituciones de Educación Superior y sus diversos componentes entre los que se encuentran la filosofía institucional y las concepciones de aprendizaje, formación valoral y responsabilidad social.

Con base en lo anterior, el presente estudio tuvo por objetivo conocer los alcances y limitaciones que tiene el servicio social universitario como práctica académica e instrumento para promover el desarrollo social, analizando las prácticas de tres instituciones educativas en el noroeste de México. En lo particular, se plantea la necesidad de documentar y comparar dichas prácticas, así como identificar elementos susceptibles de mejora que redunden en su fortalecimiento.

Método

La presente investigación se concibe como un estudio de casos cualitativo en el que participaron tres Instituciones de Educación Superior de la ciudad de Ensenada, Baja California, al noroeste del país: una universidad pública estatal (Universidad Autónoma de Baja California, UABC), una pública con enfoque tecnológico (Instituto Tecnológico de Ensenada, ITE) y una de carácter privado (Centro de Estudios Técnicos y Superior, CETYS). La selección de estas tres universidades responde al interés de identificar las prácticas del servicio social en universidades de diversa índole en cuanto al financiamiento refiere, cuando todas ellas responden a la necesidad constitucional y social de realizar esta actividad como parte de su estructura curricular. En particular, se eligieron como objeto de estudio las carreras de Ingeniería y Administración, dado que se trata de programas educativos ofertados por las tres instituciones.

Se optó por el enfoque de estudio de casos. De acuerdo con Stake (2010 p. 11), este busca encontrar “la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes donde el investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles al igual que la secuencia de acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales”. En ese sentido, el enfoque seleccionado permitió conocer a profundidad las características particulares de la operatividad del servicio social en las instituciones seleccionadas.

Información de contexto

El CETYS es una institución educativa privada ubicada en las ciudades de Mexicali, Tijuana y Ensenada del Estado de Baja California. Fue creada en 1961 por un grupo de empresarios quienes veían la necesidad de formar profesionistas de calidad en la región norte del país, donde se empezaba a observar desarrollo en las

actividades del sector productivo. Desde entonces, a la fecha CETYS ha ido creciendo y consolidando en la región como una institución de prestigio. Cabe mencionar que la institución presta su servicio en mayor medida a jóvenes de familias acomodadas de la entidad, aunque también promueve becas para el ingreso de estudiantes necesitados de apoyo económico. En Ensenada CETYS cuenta con 1,131 alumnos de los cuales 395 corresponden al nivel de licenciatura. Aproximadamente 30 estudiantes realizan su servicio social cada semestre.

Por su parte, el ITE nació en 1997 con la finalidad de formar profesionales en las carreras de Ingeniería y Administración, programas educativos considerados de alta demanda en la región debido a la proliferación de industrias maquiladoras por la cercanía que se tiene con Estados Unidos (Rojas, 2015). Los programas educativos que oferta en el ITE están basados en un modelo de competencias profesionales, desarrollo del ser humano, vinculación y colaboración con sectores educativo, productivo y social (Rojas, 2015; Instituto Tecnológico de Ensenada, 2013). A la fecha el ITE oferta 6 programas educativos, cuenta con más de 1,400 profesionistas egresados y su matrícula es de 2,012 alumnos. En suma, un total aproximado de 140 a 160 alumnos realizan su servicio social cada semestre.

Por su parte, la UABC nació en 1957 como una institución de educación superior pública que ha ido creciendo y consolidándose en la entidad a través de los años. Fue creada con la intención de formar profesionistas capaces de resolver problemas en su Estado y el país, impulsar la investigación científica, fomentar la cultura y ser parte de una sociedad más justa, democrática y equitativa a través de la formación de profesionistas responsables y críticos (Universidad Autónoma de Baja California, 2006). A la fecha del estudio, la UABC, en su campus Ensenada, cuenta con 10,000 alumnos, de los cuales, se encontraban cada semestre realizando su servicio social entre 700 y 900 estudiantes.

Participantes

Un total de 35 personas participaron como informantes clave para este estudio. Contribuyeron en la investigación los coordinadores del área de servicio social de cada una de las instituciones participantes, por ser ellos quienes cuentan con la información sobre el tema en cuanto a planeación, organización, evaluación y control de los programas disponibles de servicio social (Taylor y Bodgan, 1994; Stake, 2010; Cohen et al 2007; Silverman 2011).

Asimismo, se incluyó la participación de docentes supervisores de programas de servicio social, porque ellos están en contacto con los alumnos y cuentan con la capacidad de compartir su experiencia y creencias sobre el desarrollo y alcances de esta práctica.

Participaron también grupos de alumnos que se encontraban por concluir su servicio social, a fin de conocer sus impresiones y experiencias de aprendizaje. Finalmente, se incluyó a los responsables de las Unidades receptoras, instancias en quienes recaen las tareas de supervisión de estudiantes y evaluación de programas (Ver Tabla 1).

Tabla 1 Participantes en el estudio.

		Participante	Rol
C E T Y S	1	Lic. P. L. B.	Directora Servicios Escolares
	2	Ing. S. L. S.	Directora de Vinculación Académica y Coordinadora del Servicio Social
	3	Dra. C. R. B.	Maestra titular saliente de la materia: <i>Ser humano, Historia y sociedad</i> . Supervisora de programa de servicio social
	4	Maestra.M.R.A	Docente de tiempo completo CETYS

	5	Maestra M. G	Maestra titular en funciones materia Ser humano, Historia y sociedad y supervisora del servicio social
	6	Mtra. E. E. Unid. Recep.	Responsable de la Unidad Receptora durante ejercicio del servicio social
	7	EC I (6)	Estudiantes de Ingeniería semestres 6°, 7° y 8°
I T E	8	Maestra P.A.E.	Coordinadora del Departamento de Servicio Social y Desarrollo Comunitario
	9	Dra. R. R. R.	Docente de asignatura Ingeniería Industrial y responsable de la Unidad Receptora
	10	Dr. C. M.	Docente de planta. Imparte a Ingenieros y Administradores
	11	EI I (4)	Estudiantes de Ingeniería. Industrial de 8° semestre
U A B C	12	Lic. C. Ch. M.	Coordinador del Servicio Social Profesional
	13	Ing. S. I.	Coordinador Servicio Social FIAD
	14	Ing. G. A.	Docente responsable de programa de servicio social y Unid. Receptora
	15	Ing. J. S.	Docente responsable de programa de servicio social y Unidad Receptora
	16	Lic. O. M.	Coordinador del servicio social FCAyS
	17	Lic. J. P.	Coordinador del servicio social FCAyS
	18	Dra. N. C.	Docente de FCAyS encargada programa UABICI
	19	Dra. N, M.	Docente de FCAyS
	20	EUI(4)	Estudiantes Ingeniería Industrial de 8° semestre
	EUA (4)	Estudiantes Administración de 8° semestre	

Fuente: elaboración propia.

Recolección de datos y análisis

Las técnicas utilizadas en la recolección de datos fueron: la investigación documental, la entrevista semiestructurada, los grupos de discusión y la observación. Tanto las entrevistas como las sesiones con grupos de discusión fueron grabados en un dispositivo digital para posteriormente proceder a la transcripción y el análisis de los datos. También se desarrollaron guías de entrevistas y un diario de campo como apoyo a la observación y se elaboraron fichas descriptivas de cada una de las instituciones participantes.

Se transcribieron un total de 17 entrevistas y tres grupos de discusión con apoyo del *software Sound Organizer* y el programa *Word de Office*. El análisis de los datos se llevó a cabo por medio de interpretación directa, tal como lo propone Stake (2010), donde el investigador cualitativo encuentra categorías emergentes que se suman a las ya existentes para dar sentido a la interpretación.

Se consideraron cinco temas o categorías centrales, las cuales guiaron la recolección de información: 1) servicio social: marco normativo, número de alumnos, sentido del servicio social, alumnos frente al sentido del servicio social, organización, asignación, programas, operación del servicio social en Ingeniería y operación del servicio

social en Administración. 2) Docentes: supervisión. 3) Aprendizaje: el servicio social frente a los problemas sociales, motivación y evaluación. 4) Responsabilidad social de la universidad. 5) Fortalezas y limitaciones.

El procedimiento se llevó a cabo en tres fases. La primera fase consistió en la preparación del proyecto, la elaboración de guías de entrevista, la concertación de citas con coordinadores, docentes supervisores de programas específicos de servicio social, encargados de unidades receptoras e informantes clave y la invitación a estudiantes para participar en grupos de discusión. La segunda fase agrupó el trabajo de campo, particularmente lo relativo a las entrevistas con coordinadores de servicio social, docentes supervisores, encargados de unidad receptora e informantes clave, así como la entrevista a grupos de discusión con estudiantes. También incluyó la transcripción de la totalidad de entrevistas. La tercera fase consideró el análisis de los datos.

Resultados

Para efectos de la interpretación de resultados, el eje de análisis giró en torno a tres temas centrales: 1. Concepción de los actores educativos sobre el servicio social; 2. Orientaciones sobre el porqué de esta concepción; 3. Posibles líneas de acción de mejora. A continuación, se muestran los resultados en función de cada una de ellas.

Concepción de los actores educativos sobre el servicio social

Se encontró que el servicio social no está cumpliendo con su sentido original de ayuda solidaria al necesitado, tal como lo marca el Reglamento para la prestación del servicio social de los estudiantes de las instituciones de educación superior en la República Mexicana (Secretaría de Educación Pública 2014), esto se refleja en las siguientes perspectivas.

“Te lo ponen como si fuera un requisito. Es algo que tienes que cumplir y tienes que entregar.” (1-A.CETYS. Alumno)

“...Más que nada es ofrecer ese servicio apoyar a otras instituciones con algunos proyectos o dependiendo el programa ¿no?...” (1-C. CETYS. Coordinadora)

“...Pues para mí de primera instancia es un requisito que lo tengo que hacer a fuerza para poder graduarme o concluir la carrera ¿no?...” (3-A. UABC. Alumno)

Las opiniones mostradas reflejan una situación preocupante en relación con el objetivo del servicio social. De acuerdo con estas opiniones, las IES se han centrado en apoyar el cumplimiento de la obligatoriedad del servicio sin prestar atención a las bases filosóficas que le dieron sustento, donde la persona funge como centro de la acción. Hay casos donde el protagonismo del alumno se ve diluido al encontrarse solo frente a tareas de servicio a las que no encuentra sentido, por falta de orientación y de la cual, poco o nada puede rescatar para su aprendizaje. Esto puede valorarse en los siguientes testimonios.

“Pues, por ejemplo, en nuestro caso, nuestro, nuestro proyecto de servicio social está basado únicamente a la investigación, entonces en nuestro caso, nosotros no llevamos a la práctica nada...” (2-A. ITE. Alumno)

...básicamente el Programa del Sistema de Gestión de Calidad que es control de documentos, es auxiliar a los responsables de laboratorio a generarlos estadísticos y a tener un control dentro del laboratorio, para ir generando estadísticos y ¿qué le aporta eso a los estudiantes? Dicen: “no pues me tienen sacando copias, me tienen...” pero después nos damos cuenta que aprenden del mantenimiento del equipo, que aprenden cuales son los equipos básicos para desarrollar ciertas tareas y una serie de actividades...” (3-GA. UABC. Supervisor).

Adicionalmente, se observó la existencia de una política universitaria desvinculada de los problemas sociales de la comunidad. Los programas de servicio social de las instituciones en cuestión no están diseñados para dar respuesta a las necesidades de las comunidades locales. Tampoco parecen servir para la concientización de estudiantes sobre los problemas sociales existentes en su entorno. De hecho, la mayor parte de alumnos

participantes en el estudio, no supieron reconocer lo que es un problema social, lo cual pudiera no promover el compromiso activo del estudiante con el país, como lo sugiere Olivera (2005).

“- ¿Social? ¿Cómo sería? ¿Personal como personas, o sea, lo que sea en general?” (2-A. ITE. Alumnos)

... yo no detecté ninguna problemática social, siempre que miré que llegara algún alumno externo al departamento era atendido, y se les contestaba o se le solucionaba.” (3-A. UABC. Alumnos)

El estudio permitió descubrir que el servicio social no está siendo utilizado como herramienta pedagógica para apoyar el aprendizaje de los alumnos en el área académica y de formación humana (Astin y Sax, 1998; Puig, Battle, Bosch y Palos, 2007; Tapia, González y Elicegui, 2005; Torres y Trapaga, 2010). En algunos casos, el servicio social puede interpretarse como una práctica enfocada en elementos administrativos y que no necesariamente está contribuyendo al aprendizaje del alumno como se esperaría, poniendo así en riesgo la promoción del desarrollo social y el fortalecimiento del compromiso universitario con la sociedad, López Segre (2011).

Orientaciones sobre el porqué de esta concepción

Una explicación posible por la que el servicio social se valore de esta manera por los actores de los programas educativos analizados es que las IES han ido perdiendo conocimiento y conciencia sobre el sentido inicial del servicio social. La relevancia humana, formativa y social, que justifican su práctica, han quedado relegadas a un segundo plano, para centrarse en el cumplimiento de una exigencia obligatoria para la titulación (Mazari, 2014; Secretaría de Educación Pública, 2014). Esto puede valorarse en las siguientes opiniones.

“...todavía siento que el servicio social no está en una de sus prioridades, entonces, no, no, ellos, vamos a decirlo así, ellos (las unidades receptoras de los estudiantes) no ponderan correctamente la función del servicio social, aunque se les avise, se les menciona...” “...pero si siento que no es una prioridad, no es una prioridad el servicio social. ¡Véalo! en las actividades de las escuelas ¿no? ... si a usted le interesa alguien le brinda recursos tecnológicos, infraestructura, económicos, y vea más o menos, trate de ver cuanta gente le dedican al programa de servicio social, de qué tamaño está la oficina de servicio social, cuánto se le invierte para darle seguimiento a los programas de servicio social, en la investigación para ver el impacto, si la institución está metiendo dinero o le está reservando recursos a eso, en ese grado será la importancia que la misma institución tenga para ese programa ¿no?” (2-DM. ITE. Supervisor)

“...muchos alumnos no lo ven de esa manera, lo ven como un requisito nada más y por eso mismo se quedan en la Unidad. Dicen: “ah bueno lo hago aquí en la Universidad es más sencillo, no me estreso tanto y cumplo con el requisito, y ya me liberan y ya, me olvido de lo demás” (3-OM. UABC Coordinador)

Esta situación de falta de conciencia podría quitarle al alumno la oportunidad de ampliar su formación en las áreas profesional, ética y valoral, necesarias en el mundo de hoy, para lograr una conciencia humanista, comprometida con las necesidades sociales del entorno próximo, el país y del mundo (Kliksberg, 2008; Morin, 1999). Por consecuencia, el beneficio posible a personas que lo necesitan, queda sin efecto, lo cual no contribuye al bienestar de cientos de individuos. Lo anterior da pie para afirmar que no se puede contar con sociedades más justas y equitativas si no se forman jóvenes con compromiso social hacia los más débiles (Kliksberg, 2008; Narro y Moctezuma, 2013; Mungaray y Ocegueda, 2000).

Aunado a la falta de conciencia sobre el sentido inicial del servicio, probablemente ha influido también en el desempeño actual, la heterogeneidad de la normativa, que en vez de aclarar conceptos para unificar criterios sobre lo que debe ser el servicio social, ha contribuido a diversificar el sentido promoviendo interpretaciones “personalizadas”, según los requerimientos particulares de las IES. Por tanto, en la práctica cada institución participante, interpreta, organiza y opera el servicio según sus necesidades y lineamientos internos.

Habría que afirmar también que la cantidad numerosa de alumnos en servicio y la falta de personal para atenderlos, rebasa la capacidad administrativa y de organización para dar respuesta a las necesidades de apoyo y supervisión de los alumnos. Los alumnos no cuentan con acompañamiento pedagógico para llevar a cabo el desarrollo de su práctica. Asimismo, se carece de una orientación pertinente para que el alumno decida sobre el servicio social que mejor convenga realizar de acuerdo a su perfil profesional. Por consiguiente, se puede afirmar que el aprendizaje del estudiante es incierto.

“...es complicado porque son muchos y aparte nada más soy yo como responsable del servicio social...”

“¿En general la falta de personal, creo yo que, que estaría muy padre que, no sé, a lo menos hubiéramos dos personas o tres personas más, que una fuera responsable de monitorear, otra fuera responsable de darle seguimiento a los programas de que se actualizarán si es necesario y de vincularlos más ¿no?” (2-PA. ITE. Coordinadora)

“...son tantas Unidades que realmente es imposible tenerlas monitoreadas a todas.” (3-OM. UABC. Coordinador)

Por otra parte, la motivación del estudiante juega un papel importante para el buen desempeño del servicio, sin embargo, la falta de acompañamiento, no favorece la oportunidad para motivar a los alumnos. La falta de motivación puede dificultar el logro de objetivos y disminuir la oportunidad para poner en práctica conocimientos profesionales que promuevan valores éticos y morales en contextos reales, lo cual puede promover un vacío en la formación y sensibilización del alumno (Kliksberg, 2008). La falta de supervisión aunada a la posible falta de motivación, no abonan al proceso de aprendizaje del alumno y, quizá, ni a las posibles acciones de mejora para la comunidad.

“...muchas veces, a veces vienen y dicen: “no me gusta, pero lo voy acabar porque ya me falta poquito”, salen a disgusto de las Unidades o hay Unidades que salen a disgusto con los alumnos; no vienen, faltan mucho, realmente a la mejor ya no me interesa tener el programa, hay de todo.” (3-OM. UABC. Coordinador)

La carencia de personal en el área de servicio social también se refleja en la falta de supervisión a las unidades receptoras. Se desconoce la capacitación que las personas encargadas de recibir estudiantes puedan tener sobre procesos de aprendizaje y habilidades para conducir el desarrollo del servicio. No se sabe si los encargados supervisan o no a los alumnos, si lo hacen, qué criterios utilizan para orientarlos y, si no lo hacen, con qué bases califican y aprueban el desempeño del alumno.

“...bueno, directamente no hemos estado en los resultados. ...pues siempre para una persona es muy complicado la verdad, es tener todo en orden y llevar una planeación y todo eso, no es fácil. Pero tratamos de saber con evidencias que es lo que, como iniciaron y como concluyen, fotos, imágenes, todo lo que nos permita saber cómo se avanzó.” (2-PA. ITE. Coordinadora)

Los resultados encontrados muestran diferencias y convergencias de los diversos actores, dada la particularidad y singularidad de cada uno de ellos (Stake, 2010). Se encontró una diferencia importante en cuanto a la matrícula escolar. No obstante, se encontró convergencia sobre el sentido que se brinda al servicio social, a los problemas sociales, la responsabilidad social de la universidad, los aprendizajes adquiridos a través del servicio y motivación del alumno.

Posibles líneas de acción de mejora

Una modificación prioritaria para rescatar el servicio social en los programas de las universidades analizadas consiste en retomar el sentido original del servicio social, como lo que es, una actividad solidaria, de compromiso y reciprocidad social, tal como se establece en la normativa y definición (Constitución Mexicana Artículos 3° y 5°; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2012; UNESCO, 1984). Además, se requiere que las IES tomen conciencia sobre las dimensiones: pedagógica, social y de responsabilidad social del servicio social, con la finalidad de implementar acciones que beneficien al alumno, la comunidad y fortalezcan la responsabilidad social de la universidad.

Un elemento fundamental para el desarrollo del servicio social es el seguimiento pedagógico, donde el alumno cuente con supervisión y guía docente, disponga de un aula fija para compartir, retroalimentar y reflexionar sobre las actividades realizadas y, se establezca un horario para tal fin. El hecho de que el alumno no se sienta solo durante el servicio, sino acompañado por docente y pares, podría contribuir a mejorar la motivación y actitud del estudiante hacia el servicio, porque se tendría oportunidad para sensibilizar y concientizar al alumno, sobre las necesidades comunitarias y problemas sociales que aquejan a la localidad, al mismo país y el mundo (Aguirre, 2012). Por otro lado, al docente se le daría oportunidad de organizar sus actividades para que aporte seguimiento oportuno al servicio, contaría con remuneración por su trabajo, dentro de un horario establecido y un espacio fijo para atender a los alumnos.

El Aprendizaje-Servicio como una posibilidad pedagógica

El aprendizaje-servicio pudiera ser una propuesta pedagógica viable. El aprendizaje a través del servicio puede ser valioso, porque el estudiante en servicio no solamente reafirma conocimientos al realizar su práctica, sino también desarrolla su sensibilidad hacia causas sociales que requieren especial atención, a la vez que pone en práctica valores, habilidades y destrezas que le serán de utilidad para el desarrollo de su vida profesional (Aguirre, Rodríguez, Caso y Luna 2015; Astin y Sax, 1998; Elizondo y Mena, 2014; Messina, 2014; Narro, 2014; Nieves, 2012). Si el alumno, se integra a un programa de servicio social sin supervisión y seguimiento puntual, por parte de la unidad académica que lo promueve, así como de la unidad receptora que lo recibe, pierde la oportunidad de tener una experiencia de aprendizaje *in situ*. Dewey, afirmaba que toda educación genuina se produce a través de la experiencia, se aprende haciendo, no basta con la información adquirida en el aula (Deelay, 2010; Puig, Battle, Bosch y Palos, 2007; Tapia, González y Elicegui, 2005). El servicio social puede brindar oportunidad al alumno de aprender haciendo si se cuenta con la orientación y acompañamiento docente adecuado.

Existe evidencia documentada en otros países, sobre el aprendizaje adquirido por jóvenes participantes en proyectos de servicio, durante su estancia en la universidad. Por ejemplo, un estudio longitudinal realizado por Astin y Sax (1998) sobre el efecto del servicio en estudiantes participantes, reveló que quienes participan en actividades de servicio aumentan tanto conocimientos generales como del campo de su disciplina. Desarrollan responsabilidad cívica cuando participan en programas relacionados con la comunidad. Las habilidades para la vida como liderazgo y confianza en ellos mismos, también se incrementa. Lo anterior se puede percibir como mejora en calificaciones, los alumnos invierten mayor tiempo al estudio y muestran tener más contacto con profesores. También practican aprendizaje colaborativo, aprenden a ayudar y enseñar a otros, participan en la resolución de problemas, promueven entendimiento entre diferentes grupos raciales. Se implican en programas ecológicos a favor del cuidado ambiental, tienen contacto con valores sociales y descubren la influencia que tiene la estructura política en la sociedad. Durante su estancia en la universidad se ven cambios en cuanto a pensamiento crítico, habilidades para resolver problemas, habilidades para trabajar en equipo, conocer diferentes razas y culturas y desarrollar habilidades para llevarse bien con todos, contacto con problemas reales de su comunidad y desarrollo de una visión crítica para abordar los problemas sociales del país.

En otra investigación realizada a lo largo de 10 años por Astin, Vogelgesang, Misa, Anderson, Denson, Jayakumar, Saenz y Yamamura (2006) donde participaron 8,474 estudiantes, se identificaron aprendizajes obtenidos como los siguientes: el alumno experimenta mayor sentido de eficiencia personal, mayor sentido de responsabilidad personal y cívica; tiene mayor conciencia del mundo exterior y sus valores; manifiesta mayor nivel de participación en clase; mejora su escritura y capacidad de pensamiento crítico; desarrolla habilidades de liderazgo y sensibilidad hacia las necesidades del otro; asimismo, adquiere compromiso para promover la comprensión racial.

En un estudio cualitativo realizado sobre aprendizaje-servicio, llevado a cabo por Deeley (2010) con 12 participantes, se encontró que a través de su práctica se entrelazan una combinación de aspectos cognitivos, afectivos y prácticos que se conectan entre sí a través de reflexión crítica. Se prepara al estudiante para un papel activo en la vida pública. Asimismo, contribuye al aprendizaje efectivo del alumno, por ejemplo, la reflexión crítica aporta tanto al desarrollo intelectual como al desarrollo personal del alumno porque se aplican habilidades del pensamiento crítico fuera del aula.

La práctica de aprendizaje-servicio fomenta el trabajo en grupos pequeños lo cual alienta al estudiante a tener una participación activa en clase mientras aporta un beneficio social en su comunidad. Dentro del grupo el alumno obtiene soporte emocional, se favorece su crecimiento personal y se fomenta la amistad entre los participantes. El grupo se convierte en una comunidad efectiva de aprendizaje. Asimismo, los alumnos experimentan una transformación en su sistema de creencias y supuestos que la teoría de aprendizaje-servicio aún no puede explicar. Se considera el aprendizaje-servicio una herramienta poderosa de aprendizaje, pero no garantiza resultados. La autora también señala aspectos considerados como negativos durante la práctica como son la incomodidad del alumno al sentirse fuera de su área de confort o sentirse perdido durante el trayecto, sobre todo al principio de la práctica (Deeley, 2010).

Los proyectos de aprendizaje-servicio son instrumentos pedagógicos en apoyo a la construcción del tejido social fuerte, aumento de una conciencia de pertenencia social y ser fuente de compromiso para mejorar la calidad de vida de todos. Las instituciones de educación superior deben ayudar al alumno a identificar los aspectos de la sociedad que no funcionan, asimismo, ayudarlos a ser parte de la construcción de una sociedad más justa. Este ejercicio apoya a superar la tendencia al individualismo a fin de implicarse en un interés colectivo como impulso a la acción solidaria que permita avanzar en calidad de vida (Trilla, 2009).

Recomendaciones

Las recomendaciones siguientes se orientan hacia las universidades, alumnos, organización del servicio y docentes supervisores de las instituciones participantes.

Institucional

- Crear conciencia las autoridades universitarias de que el servicio social tiene un papel formativo para los alumnos además de ser instrumento de apoyo al desarrollo social.
- Retomar el servicio social como una actividad prioritaria, plenamente responsable que responda a los problemas actuales de la sociedad. ¿Cómo? Incorporándolos a programas, planes de estudio y proyectos de investigación, tal como lo señala Kliksberg (2008), uniendo la calidad académica con la acción, a fin de reforzar el compromiso social de la universidad con su entorno, en un acto solidario y de reciprocidad.
- Reforzar acciones en apoyo a coordinadores de servicio social con la finalidad de aligerar su carga de trabajo.

Proceso formativo

Revista Argentina de Educación Superior

- Crear conciencia en los alumnos sobre los fundamentos del servicio social para que valoren la importancia de su participación.
- Sensibilizar al estudiante sobre las necesidades comunitarias locales y los problemas sociales del país, con intención de fomentar en ellos un sentimiento empático hacia los que menos tienen.
- Motivar al alumno y brindar reforzamiento continuo sobre los fundamentos del servicio a fin de mantener objetivos claros y proceso de aprendizaje efectivo.
- Conservar canales de comunicación abiertos para prestar apoyo al alumno en cualquier momento; considerar el uso de redes sociales.
- Promover el acompañamiento pedagógico del alumno a fin de tener control sobre lo que aprende, las actividades que realiza y el tiempo real que invierte en las tareas programadas. El acompañamiento docente durante el servicio social aporta no solo beneficios académicos que inciden directamente en el aprendizaje de los alumnos, sino también favorece al desarrollo de la comunidad.

Organización

- Revisar prácticas de aprendizaje-servicio que se llevan a cabo en otros países, como apoyo pedagógico al aprendizaje y a la responsabilidad social de la universidad, con el objetivo de rescatar buenas prácticas que pudieran ser adoptadas para una implementación futura.
- Apoyar programas de servicio social encaminados a la promoción del desarrollo humano y comunitario con el propósito de rescatar el sentido inicial del servicio.
- Incorporar curso de inducción presencial donde se facilite al alumno la orientación pertinente.
- Implementar mejoras al sistema electrónico para dar seguimiento administrativo eficaz al servicio social.
- Dar apoyo a los Departamentos de Servicio Social con personal necesario que orienten a estudiantes, docentes supervisores, unidades académicas y unidades receptoras.
- Habilitar espacios con supervisión y horario dentro del currículo para el desarrollo de actividades *in situ*, encuentros de reflexión y retroalimentación de los alumnos en servicio, con la finalidad de favorecer el trabajo en campo sin que se empalme con otras asignaturas.
- Abrir canales de comunicación entre coordinadores y supervisores de servicio social para promover una retroalimentación efectiva.
- Trabajar de cerca con las unidades receptoras para concientizarlas sobre los objetivos del servicio social. Asimismo, implementar con ellas un sistema de supervisión y evaluación, a fin de dar seguimiento puntual a las actividades del alumno.

Docentes supervisores

- Dar formación a los docentes encargados del servicio social.
- Tomar en consideración las necesidades de tiempo, espacio y remuneración que tiene el docente para acompañar al alumno en servicio.

Conclusión

En México, el servicio social es una práctica obligatoria para los alumnos universitarios, establecida desde 1945 en la Constitución Mexicana y retomada para su definición y caracterización en otros documentos normativos de tipo federal, estatal e institucionales. Es en la normativa, donde se establece la práctica del servicio social en las

instituciones de educación superior, proporciona sustento teórico y legal, al tiempo que devela su sentido y esencia en sus dimensiones formativa, humanista y social.

Lo anterior pudiera ser considerado como ventaja para el aprendizaje y apoyo al desarrollo social del país, que debería ser aprovechado de manera óptima. No obstante, al menos en las IES participantes en el estudio, existe una divergencia en cuanto a la interpretación de principios fundamentales, definiciones, objetivos y características del servicio social universitario.

En los casos analizados el servicio social no está cumpliendo con su sentido original solidario de ayuda al necesitado. Asimismo, se observó desvinculación entre los problemas sociales de la comunidad y las políticas universitarias, ya que los programas de servicio social analizados no responden a las necesidades de las comunidades locales. El servicio social, no en todos los casos, se está utilizando como herramienta pedagógica para apoyar el aprendizaje de los alumnos, por tal, se pudiera decir, que es una práctica que no aporta al aprendizaje de los estudiantes ni ayuda en la promoción del desarrollo social. Por consiguiente, el servicio social no está siendo ese puente que une a la universidad con la comunidad y se pone en riesgo la contribución para fortalecer la responsabilidad social que tiene la universidad con el medio que la alberga.

Una explicación posible sobre la pérdida de la esencia del servicio social sería que las IES se han ido desvinculando del sentido original del servicio social. Las dimensiones formativas, humanistas y de servicio a la comunidad se han ido desdibujando del imaginario colectivo para centrarse en la obligatoriedad. Esta falta de conciencia pudiera evitar al alumno la posibilidad de ampliar su formación profesional, ética y en valores, necesarias para su formación como jóvenes comprometidos con los más necesitados y la construcción de una sociedad más justa y equitativa. También es de considerar que la cantidad numerosa de alumnos en servicio y el personal reducido para su atención excede la capacidad administrativa, organizacional y de supervisión. Es de subrayar que los alumnos no cuentan con el apoyo pedagógico deseable como guía para el aprendizaje, lo cual tampoco favorece la motivación del alumno.

En un intento por acercar *el ser* con *el deber ser* del servicio social se propone rescatar el sentido inicial del servicio social por las IES, con el objetivo de vincular la práctica con programas sociales, que promuevan el desarrollo personal y comunitario en apoyo a comunidades vulnerables, a fin de promover sociedades equitativas y justas. Tomando en cuenta que hoy en día, el país requiere apoyo social, la universidad debe recuperar su liderazgo como promotora del sentido humano y el cambio social. Cuenta con recursos a través del conocimiento profesional de sus estudiantes y una responsabilidad social que cumplir para enfrentar esas realidades necesitadas de ayuda. Asimismo, se considera necesario dar seguimiento y apoyo pedagógico a los alumnos.

En este sentido, el servicio social puede revalorarse, reinventarse y ser rescatado como un elemento importante para la formación del futuro profesionista. De ser necesario, pudiera ser orientado hacia modelos pedagógicos que faciliten el acompañamiento y seguimiento puntual del alumno, -como es el caso del aprendizaje-servicio- que ha funcionado favorablemente en otros países como apoyo pedagógico y herramienta para el desarrollo comunitario. En este marco la universidad mexicana debe ejercer su papel formador y asumir la responsabilidad social que posee (Arruti y Cordera, 2003; Martínez, 2008).

Referencias bibliográficas

- Aguirre, L. (2012). *Encuentro de la Universidad con el barrio: conocimiento, aprendizaje, servicio y desarrollo comunitario*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Aguirre, L., Rodríguez, J., Caso, J. y Luna, E. (2015). *Evaluación del servicio social en la UABC. Diagnóstico y plan de mejora. Informe técnico*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Amartya Sen (2006). *Desarrollo como libertad. Entrevista con Amartya Sen*. Cuadernos del CENDES. Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40306305>
- Arruti, F. y Cordera, R. (2003). La universidad, los jóvenes, el servicio social y su vinculación con el municipio en México. En: María Dolores Sánchez (Coord.) *La educación superior y el desarrollo local. El servicio social universitario como apoyo a la gestión municipal*. Mexico: ANUIES.
- Astin, A. y Sax, L. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student development*, 39 (3) 251-63
- Astin, A., Vogelgesang, L., Misa, K., Anderson, J., Denson, N., Jayakumar, U., Saenz, V. y Yamamura, E. (2006). *Understanding the effects of service-learning: a study of students and faculty*. The Higher Education Research Institute. Graduate School of Education and Information Studies. Estados Unidos: UCLA.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). *Acerca del servicio social*. Consultado en: <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=137>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Reino Unido: Taylor & Francis e-Library
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2015). *Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas 2014*. Recuperado de http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf
- Deelay, S. (2010). Service-learning: thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education* 11(1) 43–53 DOI: 10.1177/1469787409355870
- De la Cruz Ayuso, C., y Santos, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Educación superior y sociedad. Nueva época*. 13 (2), 17-52.
- Elizondo, M. y Mena, A. (2014). *La unidad de competencia del servicio social: una opción de vinculación real*. Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Elizondo, M., Montesinos, L. y Cruz, E. (2014). Panorama del servicio social. En: Elizondo, M. y Mena, A. (Coord.), *La unidad de competencia del servicio social: una opción de vinculación real*. (pp. 15-39). México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Instituto Tecnológico de Ensenada (2013). Lineamiento para la Operación y Acreditación del Servicio Social. Recuperado de http://www.itcj.edu.mx/doc/Lineamientos/Lineamiento_Operacion_ServicioSocial.pdf
- Kliksberg, B. (2008). *Los desafíos éticos en un mundo paradójal. El rol de la universidad*. Consultado en: <http://www.redunirse.org/files/Los%20desaf%3%ADos%20C3%A9ticos%20pendientes%20en%20un%20mundo%20paradójal%20EI%20rol%20de%20la%20universidad.pdf>
- López Segrera, F. (2011). La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. Principales tendencias. En: *Repensar América Latina 3. América Latina y el Caribe: escenarios posibles y políticas sociales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Colección educación universitaria.
- Mazari, M. (2014). Discurso inaugural al 31° Congreso Nacional y 5° Internacional de Servicio Social y Voluntariado Universitario 2014. *Formación y compromiso universitario ante la desigualdad social*. Recuperado de http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/discurso_inaugural_31_congreso_nacional_5_internacional_de_servicio_social_y_voluntariado_universitario_2014.pdf
- Mazón, J. (2012). *El marco jurídico del servicio social*. *Gaceta Médica de México*. 148 (3) pp. 284-291
- Messina, G. (2014). *El lugar del servicio social en la universidad: de la comunidad al sujeto*. Conferencia Magistral 31° Congreso Nacional y 5° Internacional de Servicio Social. México. Facultad de Arquitectura, UNAM.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO
- Mungaray, A. y Ocegueda, J. (2000). Community social service and higher education in México. *Statistical Abstract of Latin America*. Vo. 36 pp.1011-1022
- Mungaray, A., Ocegueda, J. y Sánchez, M. (2002). *Retos y perspectivas de la reciprocidad universitaria a través del servicio social en México*. México: Universidad Autónoma de Baja California y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Narro, J. (2014). *Conferencia inaugural del 31° Congreso Nacional y 5° Internacional de Servicio Social y Voluntariado Universitario 2014*. Recuperado de <http://arquitectura.unam.mx/31-congreso-de-servicio-social.html>
- Narro, J. y Moctezuma, D. (2013). *Hacia una reforma del sistema Educativo Nacional*. Consultado en: <http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2013/01/Narro-Robles-Hacia-una-reforma-del-Sistema-Educativo-Nacional.pdf>
- Nieves, M. (2012). *El modelo pedagógico del aprendizaje servicio solidario*. Conferencia del 29 Congreso Nacional y 3 Internacional de servicio social 2012. México: Mazatlán, Sinaloa.
- Olivera, A. (2005). *The pursuit of active citizenship. An explanation of the potencial of social service in México*. Tesis doctoral. Inglaterra: University of Reading.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1984). *El servicio social universitario. Un instrumento de innovación en la enseñanza superior*. Paris: UNESCO
- Puig, J., Battle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. España: Secretaría General Técnica MEC y Ediciones Octaedro, S.L.
- Reglamento para la prestación del Servicio Social de los estudiantes de las Instituciones de Educación Superior en el Estado de Baja California (1981). Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Baja%20California/wo19449.pdf>
- Rojas, R. (2015). Entrevista realizada el 24 de febrero de 2015 en Instituto Tecnológico de Ensenada.
- Sánchez-Castañeda, A. (2002). *Los retos de la educación superior: hacia una política de Estado*. Recuperado en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/341/19.pdf>
- Sánchez, M. y Gortari, A. (2003). Estrategia general para fortalecer la vinculación universidad-municipio. En: M.D. Sánchez (Coord.) *La educación superior y el desarrollo local. El servicio social como apoyo a la gestión municipal*. (pp. 81-119). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Secretaría de Educación Pública (2014). *Reglamento para la prestación del servicio social de los estudiantes de las instituciones de educación superior en la República Mexicana*. Recuperado en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5f29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057c0/reglamento_servicio_social.pdf

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data. A guide to the principles of qualitative research*. Great Britain: Sage Publications

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata

Tapia, M., González, A., Elicegui, P. (2005). *Research Report. Aprendizaje y servicio solidario en las escuelas argentinas: una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencia Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Argentina: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Taylor, S.J. y R. Bogdan. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós

Torres, M. y Trápaga, M. (2010). *Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.

Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En Puig, J. (Coord.), *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. (pp. 33-51). España: Graó.

Tunnermann, C. (2010). Prólogo en: Mariela Torres y Miriam Trápaga (2010). *Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.

Universidad Autónoma de Baja California (2010). *Lineamientos y directrices específicos para regular el cumplimiento del servicio social universitario*. Recuperado de <http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/lineamientososs2010.pdf>

Fecha de recepción: 22/9/2018

Fecha de aceptación: 12/11/2018

RESEÑAS

Fernández Lamarra, N. (Dir.) (2018). *La educación superior universitaria argentina*. Sáenz Peña: UNTREF.

Por AUGUSTO PÉREZ LINDO

La publicación del libro “La Educación Superior Universitaria Argentina” bajo la dirección de Norberto Fernández Lamarra (Buenos Aires, UNTREF, 2018) tuvo como coordinador general a Cristian Pérez Centeno y como editores a Mónica Marquina y Martín Aiello. Constituye un “mapeo” del sistema universitario argentino resultado de la convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias a través del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) del Ministerio de Educación de Argentina en 2015.

Intervinieron cooperativamente investigadores de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Palermo. Tuvo como objetivos describir los aspectos salientes de las universidades argentinas durante los últimos diez años para facilitar los estudios comparativos con otros sistemas universitarios del Mercosur. El Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES) estuvo en el origen de esta iniciativa.

Por la amplitud de las informaciones y análisis expuestos se puede considerar este trabajo como una fuente insoslayable para quienes investigan la evolución de las universidades en Argentina. Recorriendo el índice del trabajo se puede apreciar la amplitud de los temas analizados:

- Capítulo 1. Características del sistema educativo y de la demografía argentina
- Capítulo 2. Marco regulatorio de las universidades
- Capítulo 3. Sistema de gobierno y organización universitaria
- Capítulo 4. Estadísticas del sistema universitario
- Capítulo 5. Cobertura y distribución territorial de la oferta universitaria. Educación a Distancia.
- Capítulo 6. Los sistemas de ingreso
- Capítulo 7. El sistema de evaluación institucional
- Capítulo 8. Financiamiento y presupuesto de las universidades estatales
- Capítulo 9. Otras dimensiones:
 - La internacionalización
 - La actividad científica
 - La profesión académica
 - La extensión universitaria

La cobertura analítica es muy amplia. Los anexos brindan estadísticas y los distintos capítulos ofrecen información sobre las normas y reglamentos vigentes en las universidades. La información bibliográfica sin embargo no está a la altura del esfuerzo realizado ya que no registra todo lo que se ha publicado sobre la universidad argentina entre 1990 – 2015.

Cabe destacar el enfoque cooperativo y pluralista de esta investigación que ha involucrado a investigadores de universidades públicas y privadas. Se han presentado datos y análisis de instituciones privadas y estatales. Tal como sugiere el concepto del “mapeo” se propone una descripción panorámica del sistema universitario. No se trata por lo tanto de un estudio histórico o sociológico y lo podríamos ubicar como un informe institucional dentro del Sector Educativo del Mercosur. En cualquier caso, representa un instrumento básico para la elaboración de políticas públicas y para los investigadores especializados una fuente importante de referencia.

Además de recoger y presentar estadísticas muy completas y revisadas los organizadores del trabajo han tenido una actitud muy abierta al convocar desde su informe preliminar a especialistas de distintas universidades para discutir los contenidos previos a la publicación.

En el capítulo I se pueden encontrar datos demográficos que muestran el grado de accesibilidad a la Educación Superior en Argentina. Un aspecto donde se destaca una evolución favorable durante las últimas décadas. El país posee una tasa de escolarización superior muy alta. También se indaga sobre el acceso según los distintos segmentos sociales. La creación de nuevas universidades en todo el país ha mejorado la accesibilidad desde el punto de vista social.

Debemos lamentar que las estadísticas universitarias y las del INDEC no registren sistemáticamente el origen social de los estudiantes. A su vez, el INDEC ha dejado de brindar información sobre el perfil educativo de la población activa de acuerdo con sus categorías ocupacionales. Lo que nos impide saber, entre otras cosas, cuál es el nivel educativo de los que ocupan funciones directivas o gerenciales en todos los sectores.

En el capítulo 3 se informa ampliamente sobre las normas y estatutos que rigen el gobierno de las universidades argentinas. Lamentablemente el informe no avanza hacia un análisis organizacional para identificar las fallas que limitan la gestión del sistema en general y de las universidades nacionales en particular. O sea, no se percibe la fragmentación, la falta de políticas públicas, la hipertrofia de cargos directivos, administrativos y políticos en las universidades estatales.

El Capítulo 4 presenta una serie de informaciones estadísticas que permiten caracterizar la conformación del sistema universitario en cuanto a estudiantes, profesores, empleados, directivos. En el Capítulo 5 debemos destacar la amplitud de la oferta universitaria y una distribución territorial que permite llegar a todo el país. Con la oferta de la enseñanza a distancia se puede observar que el sistema tiende a una cobertura universal. Las limitaciones de la accesibilidad se deberían más a factores sociales que a la cobertura que ofrecen las instituciones universitarias.

Los sistemas de ingreso a la universidad son analizados en el cap.6. Allí se pone de manifiesto que existen tanto a nivel estatal como privado una gran variedad de modalidades de ingreso a la universidad. Aunque se han realizado intentos para adoptar políticas comunes al respecto los distintos enfoques y criterios que sostienen las universidades han impedido afrontar de manera convergente el problema de los déficits cognitivos de los ingresantes.

En cuanto al sistema de evaluación institucional se presenta una visión sintética de lo realizado por la CONEAU a partir de 1995. Los números son elocuentes en cuanto al esfuerzo institucional y académico. También nos sugieren que los debates sobre la evaluación de la calidad y las experiencias que tuvieron lugar en todas las universidades han tenido efectos positivos para mejorar los rendimientos académicos.

Los datos sobre asignación de los presupuestos universitarios en las universidades estatales se presentan en el capítulo 8. Las estadísticas y las cifras manifiestan que se produjo una mejora notable en el gasto público y en los salarios para las universidades estatales entre 2004 – 2014.

Entre las otras dimensiones estudiadas aparece en primer término la internacionalización cuyo análisis (cap. 9, I) muestra que en los últimos 15 años las universidades argentinas, privadas y estatales, desarrollaron programas y agencias de cooperación e intercambio en muchas direcciones. La globalización universitaria se manifiesta también en el flujo de estudiantes extranjeros cuyo número se estimada en 2015 en unos 57.953.

El otro tema analizado en este capítulo 9, II, es el de la actividad científica donde se muestra el crecimiento de los investigadores, de las agencias de política científica y de los proyectos de investigación tanto en universidades estatales como privadas. Las primeras, sin embargo, son las que participan de manera significativa con el 27% de la inversión en el sector mientras que las universidades privadas lo hacen con el 1,5%. Se observa que durante el período estudiado 2004-2015 hubo una expansión notable en la actividad científica y en la formación de doctores de todas las disciplinas.

En el ítem de la profesión académica (Cap.9, III) se presenta un análisis muy completo sobre la organización de la carrera docente, las calificaciones académicas de los profesores, sus distintas categorías y su distribución institucional. Se puede observar que siguen predominando los cargos con dedicación simple, lo que indica un bajo nivel de profesionalización. El porcentaje de profesores con doctorado sobre el total no

llega al 10% y entre los profesores titulares llega al 19%. Esto mostraría que no existen políticas y estímulos para facilitar el acceso al máximo grado académico para los profesores universitarios.

Por último en el Cap.9, IV podemos encontrar un análisis de las normas y políticas que rigen las actividades de extensión universitarias. Se enuncian las normas, estatutos y reglamentaciones que rigen para el sector. Lamentablemente se mencionan pocas experiencias concretas y no se ofrecen estadísticas al respecto. Conocemos muy poco sobre los efectos socio-económicos de las universidades argentinas. Pero sabemos que los programas de extensión, de vinculación tecnológica y de cooperación con empresas y organizaciones sociales han crecido mucho entre el 2000 y el 2015.

El conjunto de informaciones que presenta el libro “*La Educación Superior Universitaria Argentina*” resulta un aporte importante para el estudio de las universidades argentinas. Este trabajo viene a completar otras publicaciones que desde 1985 intentaron presentar panoramas amplios del sistema universitario argentino, como el de Daniel Cano, *La Educación Superior en Argentina* (1985), Augusto Pérez Lindo, *Universidad, política y sociedad* (1985), Norberto Fernández Lamarra, *La Educación Superior Argentina en debate* (2003), Augusto Pérez Lindo *La Educación Superior Argentina 1983 – 2015* (2017).

En Argentina han crecido los posgrados, los estudios y las publicaciones sobre la universidad en los últimos 20 años. La Red Argentina de Educación Superior (REDAPES), que edita la Revista Argentina de Educación Superior (RAES), vincula unos veinte programas de posgrado en educación y gestión universitaria de todo el país. Esto muestra que ya existe una masa crítica para la formación de especialistas en docencia y gestión universitaria como en la investigación de problemas universitarios. El trabajo que ahora publica la UNTREF se agrega a otros de la misma institución que han buscado analizar las problemáticas universitarias. Sin duda, toda esta información y estos análisis facilitan la elaboración de políticas universitarias. Confiamos en que los dirigentes universitarios y los investigadores puedan aprovechar plenamente los conocimientos que ofrece este libro que presentamos.

Navarro-Leal, M. A. y Navarrete-Cazales, Z. (Coords.) (2017). *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías*. México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 354 pp. (ISBN: 978-607-402-948-2)

Por Graciela MORALES LÓPEZ¹



En el libro *Innovación en educación: Gestión, Currículo y Tecnologías*, publicado en 2017 por la Sociedad Mexicana de Educación Comparada y por Plaza y Valdés editores, se recogen las contribuciones de importantes investigadores de Chile, Colombia, España, México y Perú, por lo que a través de su lectura podremos obtener una mirada abarcativa del tema². Este carácter abierto y de visión amplia se genera por tres razones, en tanto los autores:

1. a partir de los resultados de sus investigaciones ofrecen información clave sobre un tema de gran relevancia,
2. al pertenecer a distintos países, enfocan la realidad desde sus propios contextos, lo que nos facilita la construcción de una “mirada iberoamericana” y
3. tocan a la innovación desde múltiples perspectivas, que focalizan a los distintos niveles educativos y a diferentes actores.

Así, el tema de análisis es **la innovación**, con toda la complejidad que el concepto implica, por lo que se va hacia cuestiones nodales que permitan dimensionarla, como las concepciones que existen en torno a ella, las estrategias de implementación en las instituciones, la participación de los actores cuando se planifica, gestiona y evalúa, así como el impacto que el proceso innovador genera en las instituciones.

El trabajo de coordinación es llevado por Marco Aurelio Navarro Leal y Zaira Navarrete Cazales. Ella es Doctora en Ciencias y profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México y él es Doctor en Pedagogía, que se desempeña actualmente como profesor de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

El objetivo de esta publicación es que los lectores podamos analizar, discutir y conocer experiencias y propuestas innovadoras que tocan los procesos de gestión, el currículo y las tecnologías, y que se desarrollan o generan con el firme propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

El libro contiene una presentación y tres apartados: 1) Políticas y gestión de la innovación en educación, en el que se integran nueve capítulos. 2) Innovación del currículum, la enseñanza y el aprendizaje, al que corresponden ocho capítulos y 3) Innovación y tecnologías, que se conforma por once trabajos.

Me permití hacer un recuento breve y general con respecto a algunos de los temas que lo integran, con el fin de invitarlos a leer un valioso material, que nos ofrece la oportunidad de reflexionar en torno a la innovación y sus múltiples aristas.

¹ Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación en Nuevo León (IIIEPE), México/ graciela.morales@iiiepe.edu.mx.

² Está reseña deriva de la presentación del libro “Innovación en educación: Gestión, currículo y tecnologías” en el “Foro: Prospectivas de investigación, innovación y calidad educativas. Rumbo al XVII World Congress of Comparative Education Societies”, celebrado los días 15 y 16 de noviembre de 2018, en el “Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación en Nuevo León”, Monterrey, N.L. México.

Podemos ver que los autores recogieron sus preocupaciones y las convirtieron en acción, al hacer de la investigación sobre la innovación un compromiso esencial, pues el compromiso con la tarea educadora y con los otros, es decir con los estudiantes y con otros profesores se devela como preocupación constante, y esto los han llevado a estudiar el tema desde múltiples dimensiones y, sobre todo, a buscar espacios para compartir sus hallazgos, como esta publicación.

No está de más resaltar la relevancia este documento por los resultados de las investigaciones que se sintetizan y comparten tienen la cualidad de poder convertirse en insumo para generar nuevo conocimiento y posibilitar la transformación de la realidad escolar y de la educación en general, e incidir en las concepciones que tenemos y en las formas de asumir la práctica y el conocimiento.

Así, sin más, ofrezco este breve recuento.

La presentación del libro corre a cargo de Zaira Navarrete y de Marco Aurelio Navarro, y nos lleva de entrada a reflexionar en torno a la razón de ser del acto de innovar. El cuestionamiento que da título a esta presentación es “innovación, ¿para qué?”.

El apartado se concreta a través de las reflexiones que realizan los autores en torno al sentido de innovar, y nos recuerdan que la política educativa ve a la innovación como una especie de estrategia para la mejora de la productividad. (Cosa que no debe extrañarnos, pues la línea ha sido que la educación sirva al sistema productivo y económico, al proveer de recursos humanos que contribuyan a la riqueza del país y, en general, a la de unos cuantos).

Sin embargo, los autores nos hacen ver que tenemos esperanza, sobre todo porque más allá de esta pragmática concepción, están las visiones de académicos e investigadores, verdaderos conocedores de la realidad educativa, quienes encuentran en la innovación la oportunidad de mejora y liberación, porque ven en ella la estrategia perfecta para facilitar el desarrollo del ser humano en todos sus ámbitos.

El **Apartado I. Políticas y gestión de la innovación en educación** abre el espacio para nueve capítulos que abordan diferentes planos de las políticas y de la gestión, lo que nos permite una visualización de los esfuerzos de innovación en los distintos contextos. Aquí encontramos, por ejemplo, la aportación de Lucía Paredes, Manuel Badillo e Hilda Vizcarra, con el artículo **La gestión escolar como elemento de innovación educativa en tiempos neoliberales**, donde mediante una concepción altamente crítica se aborda este tema que forma parte del discurso actual y que hoy por hoy genera tensiones entre los actores educativos.

En concreto, los autores realizan un análisis del concepto que ha sido adoptado por las políticas educativas, poniendo especial énfasis en los riesgos, sobre todo cuando se ha puesto a la escuela como unidad de transformación, donde los resultados que se obtienen son determinados por procesos internos, y cuando el “máximo reconocimiento de la gestión escolar es la generación de aprendizajes”. (Paredes, Badillo y Vizcarra, 2017, p. 26). En fin, da para la reflexión y el análisis, en el marco de nuestras escuelas con sus carencias y dinámicas complejas.

En este mismo apartado podemos encontrar otros capítulos que dan cuenta de modelos implementados para innovar en educación superior, como **Un modelo de dinámica innovadora en educación superior** de Silvia Valdivia y María Estela Fernández. Este artículo acota el tema de la innovación en el marco de las instituciones de educación superior, y las autoras colocan como punto de partida estos cuestionamientos: ¿Qué se entiende exactamente por innovación y cómo se le interpreta en la educación superior?, ¿Cuáles son los temas clave?, ¿Cómo se distingue la innovación individual de la de enfoque colectivo? Las respuestas a estas preguntas se van ofreciendo a lo largo del documento mediante la presentación del “modelo de dinámica innovadora”, que las investigadoras detallan. Cabe destacarse que este modelo ilustra las interrelaciones entre las variables implicadas: los actores involucrados en el cambio pedagógico y curricular, así como el producto de este cambio, el nuevo currículo. Asomarse a este texto nos permite visualizar a la innovación como proceso y reconocer a los actores en el marco de un enfoque colectivo.

Otro capítulo que comprende este bloque de “Políticas y gestión de la innovación”, es el de Marco Aurelio Navarro, quien hace un planteamiento por demás interesante a través del concepto de “innovación cultural”, que ve a través de la internacionalización universitaria.

El autor abre su artículo al explicar que la internacionalización de las universidades:

...se ha tornado en un proceso cada vez más complejo, puesto que ya no consiste únicamente en actividades de intercambio de estudiantes y profesores entre universidades de distintos países, sino en una tarea más amplia, como lo es la incorporación de una dimensión internacional tanto en el desempeño de sus funciones sustantivas como en la estructura organizacional de estas instituciones.

Por lo anterior y en vista de su carácter estratégico en la mejora de la calidad de los servicios educativos, la internacionalización implica una cobertura y profundidad que para su adecuada instalación en las instituciones, requiere de una transformación cultural de la vida universitaria, que puede ser enfocada desde la perspectiva cultural de las innovaciones. (Navarro, 2017, p.31).

El propósito es mostrar los retos que la incorporación de una dimensión internacional plantea a las universidades, considerando dos perspectivas de la innovación: la adaptativa y la cultural.

En el **Apartado II. Innovación del currículum, la enseñanza y el aprendizaje**, encontramos una variedad de experiencias y modelos ligados al abordaje curricular, así como a las prácticas de enseñanza y de evaluación. Ocho capítulos componen este bloque y referiré en este espacio al de Jorge Martínez, Sergio Tobón, Liliana Zamora y Evangelina López **Currículo socioformativo. Una propuesta formativa para la sociedad del conocimiento**.

El documento representa una valiosa propuesta para la concreción de las innovaciones en la escuela, y es que los autores parten de la exigencia que hoy por hoy existe para el currículum, (Martínez, Tobón, Zamora y López, 2017) y señalan que los sistemas educativos exigen respuestas efectivas al currículum, particularmente al esperar que promueva la participación de todos los actores que conviven dentro de una comunidad educativa, tome en cuenta las necesidades del contexto y su filosofía institucional y que se centre en la formación del estudiante.

De este modo, y en la búsqueda de respuestas, han emergido distintos enfoques curriculares que abordan la transformación educativa, tales como el currículum socioconstructivista, el basado en el aprendizaje invisible, el basado en el conectivismo y el currículum socioformativo, los cuales, señalan los autores, han sido adoptados en alguna medida por las instituciones, pero sin una auténtica articulación, lo que no propicia efectividad:

los sistemas e instituciones educativas han establecido diversas acciones tendientes a cambiar los procesos formativos acordes con los retos establecidos por la sociedad del conocimiento, sin embargo, se observa que en muchas ocasiones se siguen lineamientos con contribuciones de diferentes enfoques curriculares sin articulación, lo que conlleva a que no se tenga firmeza en el cumplimiento de sus metas formativas. (Martínez, Tobón, Zamora y López, 2017, p. 109).

Por ello, el capítulo, que emerge del resultado de una investigación cualitativa, pondera al currículum socioformativo, ya que se trata de un enfoque educativo con raíces latinoamericanas y porque además se convierte en propuesta tendiente a superar los vacíos que dejan dentro del currículum los otros enfoques educativos.

El estudio, por demás relevante, podría permitir la apertura de nuevas investigaciones sobre el tema, así como brindar elementos que orienten su incorporación dentro de las prácticas de los sistemas e instituciones educativas.

El **Apartado III. Innovación y tecnologías** es el último bloque del libro e integra interesantes capítulos, y aquí referiremos brevemente tres:

- **Formación y práctica docente apoyada en TIC en la Universidad Nacional Autónoma de México. Notas comparativas** de Zaira Navarrete e Ileana Rojas.
- **Innovación en programas de posgrado en educación en línea** de Sandra Gudiño.
- **Portafolio de evidencias electrónico como medio para fortalecer la autorregulación académica y competencias metacognitivas** de Noé González y Stephanie Ibarra.

El capítulo de Navarrete y Rojas toca un tema fundamental en el ámbito de las innovaciones y del cambio educativo que hoy viven las instituciones, en tanto en la actualidad la oferta educativa en modalidades no presenciales representa grandes desafíos en diferentes planos.

En el nivel de educación superior y específicamente en el ámbito de las instituciones universitarias, nos dicen las autoras, “la formación académica soportada en este esquema ha puesto sobre la mesa la necesidad de atender viejos problemas y nuevos retos, siendo uno de ellos el de la formación y la práctica docente articuladas con el uso de las (TIC)”. (Navarrete y Rojas, 2017, p. 213).

Por esto es que las investigadoras desarrollan un estudio del cual surge este documento, que emana de una pregunta central: “¿hay diferencias sustantivas tanto en la formación como en la práctica docente apoyadas en las TIC entre los profesores de las diversas Licenciaturas?”. (Navarrete y Rojas, 2017, p. 215).

Menuda pregunta que vale la pena seguir, sobre todo en un escenario complejo como en el que vivimos, donde cada vez más nos instalamos en modalidades en línea, de cuyos procesos aún hay mucho por estudiar, particularmente pensar y repensar la tarea del docente de cara a esta nueva realidad y en torno a los resultados en términos de formación o aprendizaje

En el segundo de estos capítulos, Sandra Gudiño da cuenta de un estudio de tipo exploratorio que surge de la necesidad de una universidad privada mexicana, en este caso el Tecnológico de Monterrey, de comparar sus programas de posgrado en educación en línea con algunos de sus pares, de manera tal que pudiera adquirir elementos que le permitieran proponer acciones de cooperación conjunta, innovación y mejora.

La metodología de educación comparada se constituyó en la base para contrastar la oferta de programas de posgrado en educación en línea, en algunas instituciones de México, Estados Unidos y Canadá.

El tercero de los trabajos y último al que me referiré es el de Noé González y Stephanie Ibarra, el del “Portafolio de evidencias electrónico”. Los autores parten de preguntas que regresan nuestra mirada al centro de la tarea educadora, cuando expresan: ¿Qué significa educar?, ¿Cuál es el rol de los profesionales de la educación al enfrentarse con las demandas que plantea la sociedad actual?

A partir de ellos, ofrecen sus reflexiones y resultados en torno al papel del portafolio como medio para facilitar el “aprender a aprender” y esa cuestión de la que tanto se habla de “formar para la autonomía”, pues al abocarse a las competencias metacognitivas y hacia la autorregulación, exploran cómo convertir los procesos en concreciones en el marco de la educación media superior, que, dicho sea de paso, es un nivel educativo en el que aún hay mucho que hacer. La pregunta central de este estudio de caso es: ¿En qué medida el uso del portafolio de evidencias electrónico promueve la autorregulación académica y las competencias metacognitivas en los estudiantes de nivel medio superior? (González e Ibarra, 2017, p. 298 y 299).

Asomarse a este artículo nos abre la oportunidad de aprovechar sus aportaciones en nuestra práctica y de construir líneas de trabajo que podrían resultar por demás enriquecedoras.

En fin, pretender abarcar todo el libro es por demás complejo, en tanto cada una de sus páginas ofrece aportaciones fundamentales que cada lector podrá ponderar e interpretar desde su especialidad o preocupación. Por tanto, resulta altamente enriquecedora esta visión multidisciplinaria que nos fortalece y diversifica.

Insisto, gracias por permitirme participar en esta exposición, porque con ello he ganado la oportunidad de la inmersión y de compartir con ustedes este material.