

Año: 11, Número: 18 (noviembre 2018 - abril 2019)

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 Iardevski (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Anahi Mastache (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Andres Bernasconi (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)

Ariadna Guaglianone (Universidad Abierta Interamericana, Argentina)

Charlie Palomo (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Claudia Filkenstein (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Cristian Pérez Centeno (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Edna Luna (Universidad Autónoma de Baja California, 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)

Gabriel Rebello (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Gladys Calvo (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Gloria Edelstein (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Graciela Esnaola (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Graciela Tonon (Universidad de Palermo, Argentina)

Hernán Amar (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Ingrid Viñas Quiroga (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca, Argentina)

Judith Galarza (Universidad de la Habana, Cuba)

Julieta Claverie (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Luis Eduardo González (Universidad UCINF, Chile)

Marcelo Estayno (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)

Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC - SC, Brasil)

Maria Elena Molina (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

María Gabriela Galli (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)

María Paula Pierella (Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Marian Ávila Dias (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)

Mario Rueda (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Mariona Grane (Universitat de Barcelona, España)

Marta Mena (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)

Marta Ofelia Chaile (Universidad Nacional de Salta, Argentina)

Marta Pini (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Marta Souto (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Marta Tenutto (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Martin Cieri (Universidad Nacional de Lanús, Argentina)

Mónica Marquina (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Pablo García (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Pablo Jacovskis (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Patricia Del Regno (Universidad de la República, Uruguay)

Patricia Vieira (Universidad de la República, Uruguay)

Rosa Pérez del Viso de Palou (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Rossane Carneiro Sarturi (Universidade Federal de Santa María, Brasil)

Sofía Ramos (Universidad de la República, Uruguay)

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

Viviana Mancovsky (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)

Índice

Editorial

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

Artículos

- 12 **EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE SITUADO**
POR CLAUDIA MARCELA ABERBUJ, JENNIFER GUEVARA Y LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA
- 24 **LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO: EL CASO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS (PPS) DE LAS CARRERAS DE PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
POR JORGE STEIMAN
- 43 **CAMBIOS RECIENTES EN LAS CONDICIONES DEL TRABAJO ACADÉMICO: LAS INCIDENCIAS DE LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.**
POR BRIAN FUKSMAN, CAROLINA RIVADENEIRA Y CAMILA RODRIGUEZ
- 61 **LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN EL CAMPO DE LAS ARTES: ESTUDIO DE CASO EN UNA UNIVERSIDAD ESTATAL DE ARGENTINA**
POR LUCÍA B. GARCÍA, Y ANDREA S. PACHECO
- 74 **LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LA SOCIOFORMACIÓN**
POR ALINA ARREOLA, GABRIELA PALMARES Y GABRIELA ÁVILA
- 88 **MODELO ANALÍTICO MULTIDIMENSIONAL PARA LA CONSTRUCCIÓN Y LA EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS MEDIATIZADAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**
POR GONZALO DARÍO ANDRÉS Y PATRICIA SILVANA SAN MARTÍN

105 **VOCES DE ESTUDIANTES FRENTE A LA VIOLENCIA Y LA FRACTURA DEL TEJIDO SOCIAL**

POR ELBA NOEMÍ GÓMEZ GÓMEZ, ALEJANDRA DE LA TORRE DÍAZ, MANUEL FLORES ROBLES Y ANA ARACELI NAVARRO BECERRA

120 **CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE ALUMNOS Y PROFESORES ACERCA DEL ROL DE ESTUDIANTE**

POR CHRISTIAN LAROTONDA DINARDI

136 **DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA**

POR JOHANA NATALIA GOMEZ ARN

Reseñas

151 **MARQUIS, C. (ED). (2019). LA AGENDA UNIVERSITARIA IV: VIEJOS Y NUEVOS DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINA. CIUDAD DE BUENOS AIRES: UNIVERSIDAD DE PALERMO.**

POR NORA LIZENBERG,

Editorial

Por Norberto Fernández Lamarra, Martín Aiello, Marisa Alvarez

La publicación del presente número de la Revista Argentina de Educación Superior se produce en el marco de una situación económica, social y política de fuerte crisis y de incertidumbre respecto de la configuración del futuro inmediato, tanto de la educación, en general, como de la Educación Superior Universitaria, en particular.

En los últimos años se registró un crecimiento sostenido de la Educación Superior en la incorporación de estudiantes de nuevos sectores sociales y algunas mejoras en ciertos indicadores socio-educativos en un contexto de demanda de la sociedad para que la Universidad asuma nuevos roles más dinámicos de producción científico tecnológico y de mayor articulación social y productiva. Lamentablemente las políticas gubernamentales no acompañan este proceso. Estamos ante la presencia de una política de desfinanciamiento de la Educación Superior y de la investigación, en particular de aquella investigación de base o que no está directamente vinculada a la transferencia tecnológica. Este recorte compromete el funcionamiento del sistema universitario en su conjunto, con cambios y tensiones sobre las condiciones de trabajo de docentes e investigadores. Recientemente el Presidente de Brasil anunció también el recorte del presupuesto a la Universidad y el desfinanciamiento de las ciencias humanas y sociales, lo que ha provocado fuertes manifestaciones públicas de los universitarios del país hermano, al igual que entre nosotros en la Argentina

En una sociedad que valoriza cada vez más el conocimiento, el desfinanciamiento de la producción y distribución del mismo resulta un grave error estratégico con impactos sociales y económicos duraderos y que puede resultar un grave e irreversible problema para las próximas generaciones, porque para la educación el futuro es hoy.

RAES pretende, a través de la publicación y difusión de trabajos de investigación que tienen como objeto de estudio la Educación Superior en sentido amplio, aportar valor al conocimiento que se produce en nuestras casas de estudio, promover el debate y las reflexiones sobre el rol de la Educación Superior en la sociedad.

Este número contiene artículos inéditos que provienen tanto de Argentina, como de México y Chile, destacando la perspectiva internacional de RAES, como de los debates que atraviesan a toda la región.

Hemos organizado la publicación en un primer grupo de artículos que refieren a la profesión académica y a la formación, seguido de dos artículos que ponen el eje en distintos aspectos de las prácticas educativas. Otro grupo de artículos toman como eje a los estudiantes y por último uno refiere la extensión y a los procesos de evaluación institucional de esa función.

Resulta relevante destacar que los artículos presentan distintos enfoques teóricos y metodológicos, algunos de ellos innovadores, que permiten dar cuenta de una variedad de voces presentes en nuestras instituciones universitarias.

El primer artículo, *El desafío de la enseñanza en el nivel superior: una experiencia de desarrollo profesional docente situado*, de Claudia Marcela Aberbuj, Jennifer Guevara y Lorena Fernández Fastuca, presenta el desafío de lograr la democratización del nivel superior, en el marco de prácticas institucionales y de enseñanza que restringen el acceso real al conocimiento. Sostienen que la efectiva democratización solo puede alcanzarse con la transformación de la enseñanza. El trabajo presenta los resultados de un proceso de investigación-acción llevado adelante en una materia introductoria de carreras de Ingeniería en una Universidad de la Argentina, donde analiza la experiencia de desarrollo profesional docente situado orientado a la mejora de la enseñanza universitaria. Concluyen que las estrategias situadas de desarrollo profesional docente pueden constituirse como una vía para la mejora de la enseñanza en la Universidad con un carácter más inclusivo, considerando algunos principios de acción para orientar la formación de los docentes universitarios hacia la inclusión.

El artículo de Jorge Steiman, *La formación práctica en los planes de estudio: el caso de prácticas profesionales supervisadas (PPS) de las carreras de profesorado en Ciencias de la Educación*, analiza el formato que adquieren las prácticas profesionales supervisadas en los planes de estudio de las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación en 27 instituciones universitarias en los últimos 20 años. Entendiendo las PPS como prácticas sociales, las vinculaciones entre teoría y práctica en la formación universitaria y, finalmente, las vinculaciones entre práctica y currículum estructural-formal, el texto analiza e interpreta el contenido, los sentidos y los significados de esas prácticas en contextos de formación, en tanto componentes de los planes de estudio, o sea, de las lógicas desde las que se formulan las intencionalidades formativas de las PPS y la epistemología de la práctica que se desprende de la propuesta de PPS.

Por su parte, Brian Fuksman, Carolina Rivadeneira y Camila Rodríguez analizan los *Cambios recientes en las condiciones del trabajo académico: las incidencias de los procesos de acreditación de carreras de grado en las universidades públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires*. A partir de un análisis documental de las resoluciones de estándares de acreditación y de los compromisos de mejora formalizados en dictámenes de acreditación de carreras de grado, se comprobó que durante el período 2000-2016 las evaluaciones y acreditaciones de carreras de grado pertenecientes a universidades radicadas en la Ciudad de Buenos Aires procuraron orientar las políticas institucionales de las universidades incidiendo, principalmente, en la configuración del trabajo académico. Para hacer frente a los compromisos, los autores identificaron que las universidades debieron incrementar las dedicaciones

docentes con el fin de fortalecer las funciones de investigación, incrementar las dedicaciones para la función de extensión universitaria, como también, fortalecer sus políticas de capacitación y actualización docente, así como el incremento de la proporción de docentes con títulos de posgrado.

En continuidad con aspectos de profesión académica, Lucía B. García, y Andrea S. Pacheco, presentan el artículo *La profesión académica en el campo de las artes: estudio de caso en una Universidad estatal de Argentina*, donde se abordan la configuración de la profesión académica entramada por políticas gubernamentales, campo institucional universitario, campos disciplinares y biografías de docentes universitarios, en un contexto internacional que adquiere un sesgo productivista que afecta la labor cotidiana del profesorado universitario. Analizan la construcción de la profesión académica a través de un estudio de caso, el de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en dos comunidades académicas: historia y artes. En esta presentación se hace foco en las artes, explorando la figura del docente-artista-investigador universitario, las tensiones y convergencias entre trabajo académico y artístico, abordando asimismo el impacto del Programa Nacional de Incentivos al Docente-Investigador Universitario en sus trayectorias académico-laborales.

El siguiente artículo, de Alina Arreola, Gabriela Palmares y Gabriela Ávila, *La práctica pedagógica desde la Socioformación*, realizan un análisis del concepto de práctica pedagógica desde el enfoque de la Socioformación, con la finalidad de poder orientar la intervención educativa reflexiva por parte de los profesionales y organizaciones, para lo cual han empleado la cartografía conceptual. Se presentan los resultados obtenidos reconociendo la urgencia de modificar el quehacer educativo a través de una planificación que oriente al docente y muestre con elementos claros una metodología a través de la cual se pueda dar respuesta a lo que la sociedad actual necesita y como conclusión se presenta que la práctica pedagógica desde el enfoque Socioformativo tiene elementos que hacen que su aplicación pueda ser aplicada en cualquier nivel educativo en el que se trabaje.

Gonzalo Darío Andrés y Patricia Silvana San Martín exponen, en su artículo, un *Modelo analítico multidimensional para la construcción y la evaluación de Prácticas Educativas Mediatizadas en Educación Superior*. Este concepto refiere a la diversidad de experiencias de enseñanza y aprendizaje que se realizan en las instituciones educativas en el actual contexto de presencialidad mediatizada. Discute los enfoques más tradicionales del campo de la Tecnología Educativa, sosteniendo que los enfoques difusionistas o deterministas no resultan ser modelos sostenibles y replicables para el uso responsable y no excluyente de tecnología. Se propone una mirada contextual y multidimensional de los procesos de co-construcción de tecnologías en instituciones que impulsan la virtualización de la educación.

En el artículo siguiente, *Voces de estudiantes frente a la violencia y la fractura del tejido social* –cuyos autores son Elba Noemí Gómez Gómez, Alejandra De la Torre Díaz, Manuel Flores Robles y Ana Araceli Navarro Becerra- se presenta un estudio que focaliza en la percepción de los estudiantes universitarios el tema de la violencia, el modo en que ésta incide en la fractura del tejido social y en las actividades que los estudiantes llevan a cabo para contribuir a la reconstrucción del mismo. A través de una encuesta a estudiantes de licenciatura, se intentó captar las narrativas de los alumnos, en donde la población estudiantil menciona, en su mayoría, haber sido afectada por robos, asaltos, extorsiones,

violencia de género, corrupción, discriminación, entre otros aspectos relacionados con la violencia que, a su vez, fracturan el tejido social.

A su vez, Christian Larotonda Dinardi presenta en *Continuidades y rupturas en las representaciones sociales de alumnos y profesores acerca del rol de estudiante*, una indagación acerca de las representaciones sociales de alumnos y profesores sobre el rol de estudiante universitario a través de la asociación libre de palabras. De carácter cualitativo, está circunscrito a carreras de las ciencias sociales y humanidades de universidades de Santiago de Chile, donde asisten mayoritariamente estudiantes de primera generación. Entre los hallazgos se destaca que las representaciones sociales de profesores y estudiantes muestran un paulatino distanciamiento entre sí, lo que supone que los docentes que conducen los procesos de enseñanza aprendizaje se representan de una manera diferente cuál es el rol que deben cumplir quienes son destinatarios del mismo. Al preparar clases para un estudiante que no ha hecho suyo el conjunto de reglas implícitas propias del mundo académico, los profesores perciben a los jóvenes como carentes de conocimientos y de la disposición a realizar lo que su rol supone.

Por último, Johana Natalia Gomez Arn en *Desafíos de la evaluación institucional en el aseguramiento de la calidad de la extensión universitaria*, sostiene que las instancias de evaluación y acreditación de la calidad de las universidades ha abierto procesos de reflexión sobre la propia institución y sus funciones, visibilizando el nivel organizacional de análisis y habilitando nuevas discusiones sobre la misión y funciones de las universidades. En ese marco, la autora se plantea el interrogante de si los procesos de evaluación externa de instituciones por agencias como CONEAU pueden constituir una herramienta eficaz de intervención para promover el desarrollo de una política de extensión basada en una reflexión constante sobre la calidad y pertinencia, así como también en principios de diálogo y construcción conjunta del conocimiento con los actores de la comunidad.

Estos artículos que presentamos nos invitan todos nosotros –editores, autores y lectores de esta Revista- a reflexionar sobre la Educación Superior en nuestros países y a seguir investigando, escribiendo y leyendo la producción académica de nuestro país y de otros de América Latina, aprendiendo todos cómo hacer para que nuestras universidades sigan mejorando, innovando y construyendo entre todos el futuro de la Universidad en América Latina, en Argentina y en cada una de nuestras instituciones. Creemos que de esta manera esta Revista -que edita la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior -REDAPES- contribuye modestamente a este muy importante y urgente desafío.

ARTÍCULOS

EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE SITUADO

The challenge of teaching in Higher Education: an experience of situated professional development

Claudia Marcela Aberbuj, Universidad Nacional de San Martín / Universidad Nacional de La Plata, Argentina
caberbuj@gmail.com

Jennifer Guevara, Universidad de San Andrés-CONICET, Argentina
jguevara@udesa.edu.ar

Lorena Fernández Fastuca, Universidad Católica Argentina-CONICET / Universidad de San Isidro, Argentina
lorenafastuca@gmail.com

Aberbuj, C. M., Guevara, J. y Fernández Fastuca, L. (2019). El desafío de la enseñanza en el nivel superior: una experiencia de desarrollo profesional docente situado. *RAES*, 11(18), pp. 12-23.

Resumen

La vocación democrática que caracteriza al sistema universitario argentino convive con prácticas institucionales y de enseñanza que restringen el acceso real al conocimiento. La democratización del nivel superior no puede alcanzarse sin la transformación de la enseñanza, para la cual los docentes son una pieza fundamental. Sin embargo, los profesores universitarios no suelen tener preparación pedagógico-didáctica y sus prácticas de enseñanza suelen estar ancladas en sus propias biografías escolares y universitarias. El trabajo analiza una experiencia de desarrollo profesional docente situado orientado a la mejora de la enseñanza universitaria. Consiste en un proceso de investigación-acción llevado adelante en una materia introductoria de carreras de ingenierías de una universidad de la Argentina. Los resultados muestran que las estrategias situadas de desarrollo profesional docente pueden constituirse como una vía para la mejora de la enseñanza en la universidad con un carácter más inclusivo. El análisis identifica cuatro principios de acción para orientar la formación de los docentes universitarios hacia la inclusión: (1) el ingreso de los estudiantes a la universidad se completa con su construcción como estudiantes universitarios; (2) no todos los estudiantes aprenden igual ni todos los saberes, habilidades y disposiciones pueden ser enseñados de la misma forma; (3) la integración es una vía de mejora de la práctica docente y de la enseñanza y (4) el trabajo en equipo ocupa un lugar central, tanto en la labor docente como en el trabajo de los estudiantes en el aula.

Palabras clave: Universidad/ acceso efectivo al conocimiento/ formación del profesorado/ Investigación-acción/ aprendizaje situado

Abstract

The democratic spirit that characterizes the Argentine university system coexists with institutional and teaching practices that restrict effective access to knowledge. The democratization of higher education cannot be achieved without transforming teaching practices and, to achieve that, professors are a fundamental piece. However, higher education professors are not usually trained in pedagogy, and their teaching practices tend to be anchored in their school and university experiences. This article analyzes a professional development experience aimed at improving higher education teaching practices. It draws on an action-research process carried out by education professionals and professors of an introductory chemistry course for engineers in a national university in the Buenos Aires Metropolitan Area. The results show that situated professional development practices are fruitful to improve teaching in higher education and move towards a more inclusive University. The analysis identifies four principles of action to guide teacher professional development towards inclusion: (1) once students' access higher education they need to build themselves as higher education students; (2) not every student learns the same way, and not every content, ability or disposition can be taught in the same way; (3) integration is a way of improving teaching practices and (4) teamwork is key, both for teacher professional development and for students' classroom work.

Key words: University / real access to knowledge / pedagogic training / action-research / situated learning

Introducción

El siguiente trabajo describe y analiza una experiencia de investigación-acción que se propuso indagar y modificar las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes en una materia de química del tramo inicial de las carreras de ingenierías y licenciaturas de una universidad nacional (de gestión pública) del área metropolitana de Buenos Aires (Argentina).

Este objetivo cobra una relevancia significativa en un sistema universitario como el argentino, que conjuga una matriz política con fuerte vocación democrática -y, más recientemente, inclusiva- con prácticas institucionales y de enseñanza que suelen restringir el acceso efectivo al conocimiento. La expansión y diversificación del sistema universitario, iniciada a mediados del siglo XX, conjugada con una legislación de fuerte impronta democratizadora -de acceso libre y gratuito- tuvo su correlato en el ingreso al nivel. Es decir que las diversas olas de democratización externa del sistema universitario (Krotsch, 2009; Rama, 2006) tendieron a ampliar, progresivamente, la matrícula inicial y a modificar la composición de los grupos sociales que la conformaban. Sin embargo, esta expansión y diversificación no se vio reflejada en otros tramos de los trayectos universitarios, evidenciando una baja tasa en la retención y graduación del sistema (Buchbinder, 2005). En este sentido, la ampliación del ingreso no se tradujo en una verdadera democratización del acceso al conocimiento (Aberbuj y Zacarias, 2015).

El libre acceso y la gratuidad del nivel son políticas necesarias pero no suficientes para ofrecer equidad en el acceso al conocimiento. El trato igualitario a quienes son originalmente desiguales refuerza las inequidades preexistentes (Aberbuj y Zacarías, 2015; Rawls, 2006). Evidencia de ello es que en el sistema universitario argentino la variable que mejor predice la permanencia y la graduación de los estudiantes es el nivel socioeconómico (García de Fanelli, 2017). En los últimos años, junto a una nueva expansión del sistema, el concepto de inclusión adquirió un lugar central, tanto en el debate político y académico, como en el diseño e implementación de dispositivos para favorecer el acceso efectivo de grupos históricamente excluidos (Suasnábar & Rovelli, 2016). De este modo, el concepto de inclusión permitió trascender el foco en el ingreso, para incorporar la búsqueda de posibilidades equitativas para la permanencia, progreso y culminación de los trayectos formativos (Chiroleu, 2016).

La preocupación por la permanencia y la graduación introdujo la pregunta sobre las causas del fracaso académico y, en consecuencia, la formulación de posibles estrategias de solución.

Tradicionalmente, al analizar el fracaso académico suele prevalecer una perspectiva en la que la causal predominante se vincula con los estudiantes (sus características y trayectorias) y no con los establecimientos (sus políticas y prácticas) (Ezcurra, 2011). A partir de esta matriz se diseñan intervenciones compensatorias desde las universidades y desde la política pública dirigidas a la asistencia de grupos específicos de estudiantes, sin involucrar las prácticas de enseñanza ni las experiencias académicas cotidianas de los estudiantes.

No obstante, diversas investigaciones (Ezcurra, 2011; Tedesco, Aberbuj y Zacarías, 2014) destacan que las prácticas de enseñanza y las experiencias académicas cotidianas son mucho más determinantes para el aprendizaje y la retención que el propio perfil del estudiante. En este sentido, el horizonte que determina el concepto de inclusión resulta indisociable del análisis de las prácticas de enseñanza y de las experiencias académicas cotidianas por las que transitan los estudiantes. Los estudios realizados en esta línea señalan que el tramo crítico se encuentra en el primer año o primeros dos años de ingreso a la universidad y que los docentes ejercen un rol crítico en lo relativo a la permanencia y al aprendizaje (Chiroleu, 2013; Ezcurra, 2005, 2011; García de Fanelli, 2015). Así, ningún esfuerzo en torno a la retención puede lograr efectos relevantes y a largo plazo sin el compromiso del profesorado, a través de las prácticas del profesorado (Siegel, 2005). En este sentido, como señala Elliot, “la enseñanza actúa como mediador en el acceso de los alumnos al curriculum y la calidad de ese proceso mediador no es insignificante para la calidad del aprendizaje” (1993:68).

Ahora bien, las prácticas de enseñanza son muy difíciles de modificar. Estas son el resultado de cristalizaciones sucesivas y yuxtapuestas de la biografía de los docentes, su trayectoria de formación y sus concepciones acerca de asuntos tales como la enseñanza, su propia función como docentes, la función de la universidad y los estudiantes. En este marco, el artículo se propone describir y analizar una experiencia de investigación-acción que tuvo por objetivo modificar las prácticas de enseñanza ofrecidas en una materia introductoria de carreras de ingenierías y licenciaturas de una universidad nacional del área metropolitana bonaerense. La experiencia se enmarcó en un proceso de investigación-acción, ya que cambiar las prácticas de enseñanza implica, necesariamente, un proceso de reflexión continua de la propia práctica docente *in situ* (Elliot, 1993), que promueva el desarrollo de los conocimientos y el saber hacer (Perrenoud, 2004).

Con el objetivo de describir y analizar dicha experiencia, el texto se organiza en cuatro apartados. En el primero se delimita el marco teórico, haciéndose foco en diversos aportes para pensar la formación docente y la conveniencia de adoptar una estrategia de investigación-acción. A continuación, se pasa revista sobre la metodología utilizada y, en el tercer apartado, se presenta la experiencia. Por último, se delinean algunas reflexiones finales y preguntas de apertura para nuevas investigaciones-acción.

Marco teórico

Las prácticas de enseñanza son un componente esencial en las experiencias académicas cotidianas de los estudiantes y, en consecuencia, en sus trayectorias formativas. Por ese motivo, se vuelve imprescindible reflexionar acerca del rol del docente y de los mecanismos disponibles para modificar sus prácticas. En este apartado se propone, entonces, indagar en ciertos planteos teóricos que sirven como herramientas para delinear un proceso de cambio en las prácticas de enseñanza que, como se mencionó en la introducción, presenta sus dificultades.

En este trabajo se entiende la docencia como una práctica profesional que posee un fuerte componente artesanal, ya que implica enfrentar problemas cotidianos multidimensionales y de carácter poco definido (Schön, 1992). Los saberes de la práctica exceden el conocimiento teórico y proposicional y su valor se pone en juego a la hora de identificar, definir y resolver problemas. Es decir que el ejercicio de la docencia implica el dominio de un conocimiento que se adquiere y pone en juego en la práctica, y que, a su vez, se potencia a partir de la reflexión en y sobre ella (Vezub, 2005).

Desde la teoría socio-cultural se denominó aprendizaje situado a aquel que prioriza la experiencia. Desde esta perspectiva, se sostiene que la participación en las tareas cotidianas de una actividad profesional conlleva un proceso de cambio cognitivo, o sea de aprendizaje (Lave, 2001). El involucramiento en actividades específicas y la reflexión sobre ellas devienen en el aprendizaje de la práctica profesional. El aprendizaje situado se distingue de aquel descontextualizado (cuando lo que se aprende es independiente de las circunstancias en las que el aprendizaje tiene lugar), que es el más frecuente en las instituciones educativas. Como señalan Särjö y Wyndhamn, la descontextualización suele proporcionar "...a las actividades de aprendizaje, condiciones externas que difieren de las que existen cuando esas actividades están incorporadas a las rutinas de actividad de otros ambientes sociales" (2001:354). Los mismos autores señalan que el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje resulta de particular relevancia, dado que tiende a determinar la interpretación de la tarea por parte de quien la aprende (Särjö y Wyndhamn, 2001). Es por ello que, para diseñar dispositivos de desarrollo profesional, es fundamental plantearlos como aprendizajes situados, que se realicen en contextos reales (no simulados) y en actividades centrales para la práctica profesional.

Un tercer componente del aprendizaje situado está dado por la interacción con otros en la realización de las diversas actividades, adquiriendo así especial importancia las relaciones horizontales (Fuller, Hodkinson, Hodkinson, & Unwin, 2005). La relevancia que cobra la interacción con otros resulta un punto de contacto con el denominado aprendizaje colaborativo. El vínculo entre la educación y las relaciones sociales no es desconocido en el campo pedagógico-didáctico. En efecto, ciertas perspectivas, por ejemplo el aprendizaje cooperativo o colaborativo, sostienen la importancia de la conformación de un grupo de aprendizaje. Según estas posturas, el aprendizaje colaborativo existe cuando la interdependencia entre las personas conduce a promover y facilitar los esfuerzos de cada uno para alcanzar las metas comunes (Johnson, Johnson, & Johnson Holubec, 1999). Una de las principales características de este tipo de aprendizaje es precisamente la centralidad de la experiencia directa, es decir que se lo puede conceptualizar asimismo como un aprendizaje situado.¹ Si bien, en general, el aprendizaje colaborativo ha sido planteado como una metodología para el aprendizaje escolar, aquí interesa, en particular, llamar la atención sobre su relevancia para distintos procesos formativos.

Por otro lado, es preciso detenerse en la relevancia de la investigación-acción como mecanismo para el desarrollo profesional docente. Tal como señala Zabala (1995), la mejora de la práctica profesional requiere necesariamente de la reflexión sobre ella misma y, también, del contraste con otras prácticas. De ahí que la investigación-acción se presente como una herramienta privilegiada para el aprendizaje situado de los docentes, en la medida en que permite potenciar la reflexión de los docentes sobre su práctica y posicionarlos como actores fundamentales del proceso de investigación y cambio.

Tal como plantea Stenhouse (1998), la labor de la investigación-acción corresponde en gran medida al profesor: su mirada y reflexión sobre su propio trabajo es esencial para esa investigación. Sin embargo, en ocasiones, esta reflexión puede ser sostenida y movilizada por otros actores (a quienes denomina investigadores) que colaboren para generar una disposición para analizar con sentido crítico y sistemático la propia práctica docente. En efecto, el mismo autor advierte que el desarrollo de un proceso de investigación-acción depende de la capacidad de los profesores para adoptar una actitud investigadora con respecto a su propio modo de enseñar. Así, la investigación-acción es un proceso de innovación que requiere de un esfuerzo colectivo; no se apoya en posiciones de individuos independientes o aislados sino que trata de lograr cambios estructurales en la práctica de enseñanza.

A su vez, la comprensión analítica se subordina al desarrollo de una visión holística de la situación en su totalidad. En efecto, Elliot (1993) manifiesta que la investigación-acción debe comprender la práctica y reconocer la realidad a la que se enfrenta con su carácter concreto y su complejidad.

¹ Otras de sus características son: la cooperación entre los miembros (se generan nuevos conocimientos que son transformados en conceptos) y el desarrollo de interdependencia positiva (esta interdependencia no es competitiva y necesita que se establezcan previamente las tareas, los roles y los recursos para un mejor desempeño grupal) (Johnson y Johnson, 2009).

Por ello, la investigación-acción como proceso tiene una estructura cíclica que se basa en la revisión y evaluación de los pasos realizados. Se pueden distinguir tres grandes fases una de *reconocimiento e identificación* de la problemática a abordar, otra de *planificación y desarrollo* del plan de mejora y, por últimos, una de *revisión y evaluación* de la mejora. En la primera de ellas, se plantea la idea general y se lleva a cabo un proceso de investigación que permita describir la situación problemática exhaustivamente, culminando en la formulación de hipótesis que puedan explicar los hechos que producen esa situación problemática. La segunda fase consiste en el diseño e implementación de un plan de acción cuyo objetivo es la mejora de la situación planteada en la idea general. Los pasos de este plan general se evalúan en la medida en que se desarrollan para poder modificarlos. Finalmente, la fase de *revisión y evaluación* tiene por objeto monitorear cada paso del proceso de investigación-acción de modo cíclico. Esta particularidad de la revisión constante de los pasos y acciones realizadas permite hacer modificaciones (de ser necesario) durante la ejecución del plan de mejora y plantear nuevos desafíos una vez finalizado este en orden a alcanzar los objetivos iniciales propuestos.

Diseño Metodológico

El proceso de desarrollo profesional situado que dio lugar al presente artículo se constituyó en el marco de una investigación-acción. El objetivo fue mejorar las prácticas de enseñanza y, a través de ellas, los aprendizajes de los estudiantes en una asignatura de química correspondiente al tramo inicial de las carreras de ingenierías y licenciaturas de una universidad nacional (de gestión pública) del área metropolitana de Buenos Aires.

El trabajo se llevó adelante durante 2017 y el primer semestre de 2018. Desde el enfoque de la investigación-acción, se conformó un equipo de trabajo integrado por siete docentes del área de química y tres pedagogas. Las pedagogas pertenecían a un programa de la universidad orientado a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las carreras de grado y pregrado de la institución. De los docentes de química que formaron parte del proceso, cinco pertenecían a la materia, mientras que los otros dos pertenecían a una materia previa y a otra posterior. El equipo se reunió durante ocho meses con una frecuencia quincenal, regularidad que pasó a ser semanal durante el período próximo a la implementación.

Siguiendo las fases de la investigación-acción, durante la primera fase se realizó un profundo diagnóstico, en la segunda se planificó la intervención (un nuevo diseño para la materia) y se implementó la prueba piloto de dicho diseño, y en la tercera se evaluó la intervención y se realizaron revisiones para las futuras implementaciones. Si bien el proceso continuó a posteriori, con la recursividad propia de la investigación-acción, el artículo aborda el primer ciclo del proceso.

Para poder sistematizar la experiencia se fue recopilando y ordenando lo actuado. Durante la primera y la segunda fase, se documentaron las reuniones a través de diarios de campo elaborados colaborativamente. En cada reunión un miembro del equipo estaba encargado de tomar las notas principales y el registro circulaba luego entre todos para ser completado y/o modificado.

Durante la última fase, se utilizaron técnicas de registro que permitieron documentar la experiencia y estrategias de monitoreo de la ejecución del plan de acción. El registro fue realizado a través de audios compilados por una de las pedagogas. Para el monitoreo, se hicieron observaciones de clase por pares y se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes parciales. Las estrategias de revisión consistieron en anotaciones y modificaciones de los docentes de química sobre los materiales didácticos que ellos mismos habían elaborado.

El análisis de los datos se llevó adelante en dos etapas. En cada sesión de trabajo, de modo conjunto entre asesoras y docentes, se mantuvieron instancias de interpretación. Luego se continuó en un segundo momento entre las pedagogas. Mientras en la primera etapa de análisis se privilegió la mirada inductiva a través de una codificación abierta, en la segunda el análisis tomó categorías predefinidas en la primera etapa y otras provenientes del marco teórico.

La experiencia

El programa, en cuyo marco se realizó esta investigación-acción, llevaba siete años trabajando junto a los docentes de la unidad académica al momento del inicio de la experiencia. Las asesoras del programa colaboraban con los equipos docentes en el desarrollo de estrategias para mejorar los índices de rendimiento y de permanencia de los estudiantes de los primeros años de las carreras de grado y pregrado orientadas hacia la Ciencia y la Tecnología.

En la materia de química, de primer año para carreras de ingeniería y licenciaturas de la unidad académica, se habían realizado interesantes innovaciones aisladas durante los primeros años de intervención, por ejemplo, en la modalidad de dictado de las clases y en las series de ejercicios, entre otros.

Sin embargo, en el año 2017 el equipo docente se acercó a las pedagogas del programa para transmitir su preocupación porque las mejoras implementadas, o bien no habían logrado sostenerse en el tiempo, o bien no permitían resolver los problemas de fondo. No solamente los índices de abandono y desaprobación continuaban siendo altos, sino que los estudiantes que aprobaban terminaban la materia con conocimientos insuficientes, superficiales y/o compartimentalizados. Los docentes enfatizaron, asimismo, su frustración por dictar clases en espacios inadecuados, con grupos numerosos y estudiantes desinteresados por la materia.

Así, el equipo docente manifestó el deseo de “patear el tablero” y repensar por completo la materia. Para llevar adelante ese proceso se decidió avanzar con un grupo de trabajo reducido. La convocatoria para participar fue abierta a los docentes del área; las pedagogas sugirieron la conveniencia de contar con miembros con distintos grados de experiencia en la docencia, en general, y en la materia, en particular.

La comisión de trabajo tuvo por objetivo rediseñar la propuesta pedagógica de la materia, en arreglo a las hipótesis de problema que se consensuaron durante el proceso de trabajo. Se acordó entre todos los participantes que el proceso debía resultar en una propuesta a ser implementada, como prueba piloto, el primer cuatrimestre de 2018. Esta debía incluir: la redefinición de los objetivos de la materia y de la selección, organización y secuenciación de contenidos, y el diseño de nuevas estrategias y actividades de enseñanza con sus materiales didácticos, así como de la propuesta de evaluación (su estrategia e instrumentos).

De este modo, como se anticipó, el abordaje fue situado y partió de una problemática concreta para generar un proceso de reflexión, análisis, indagación y mejora. Es por ello que se consideró que el enfoque de la investigación-acción sería el más apropiado: se priorizó una estrategia que permitiera impulsar cambios en la práctica a través del desarrollo profesional docente desde el encuentro entre distintos tipos de saber.

Durante la fase de *identificación y definición de la problemática* la comisión de trabajo reflexionó sobre la democratización de la Universidad, su propia práctica docente, el lugar de la materia en los planes de estudio, la pertinencia de los objetivos definidos en la materia y las dificultades de los estudiantes para alcanzar los objetivos de la asignatura en las experiencias de aprendizaje por ellos propuestas. El resultado de esta etapa fue que se modificaron algunas representaciones, tanto de los docentes de química, como de las asesoras pedagógicas. Por el lado del equipo docente, se pusieron en cuestión algunas concepciones que obturaban la discusión, tales como: “los jóvenes de hoy no se interesan por nada”, “los estudiantes son suficientemente adultos para decidir por sí mismos”, “en contextos de masividad no se puede enseñar de otra manera”, “los estudiantes que no aprueban es porque no se esfuerzan lo suficiente”. Estas representaciones podrían asociarse a los tres aspectos que Camilloni (1995) define como problemáticos en la enseñanza en el nivel superior -la ilusión de a-didactismo, la paradoja del sujeto joven y maduro a la vez y el mito del filtro social-.² Es decir que,

² La ilusión de a-didactismo, refiere a la creencia de que la enseñanza no es una actividad problemática en sí mismo y por lo tanto no es necesario contar con conocimientos didácticos específicos para realizarlos.

aunque los docentes identificaban problemas vinculados con el aprendizaje (compartimentalización y superficialidad) y con los estudiantes (su bajo compromiso con la materia, su baja asistencia a clase, su bajo rendimiento y su abandono), no visualizaban que estos podían resolverse desde la enseñanza. De parte de las asesoras pedagógicas, fue necesario comprender los desafíos disciplinares y contextuales de los docentes de química. En efecto, el trabajo conjunto permitió que las asesoras pedagógicas se acercaran a la especificidad de la enseñanza de la química en la Universidad.

De manera simultánea, se avanzó con el diagnóstico de las problemáticas a solucionar. Estas actividades incluyeron: la sistematización de las innovaciones aisladas que habían implementado en la materia a lo largo del tiempo y sus resultados; la indagación de experiencias de otras universidades locales e internacionales; la revisión de literatura y/o consulta a especialistas sobre perspectivas contemporáneas en la enseñanza de la química; la identificación de las necesidades de articulación curricular vertical y horizontal; y el análisis de la visión de los estudiantes sobre la materia a partir de sus encuestas de satisfacción. El resultado de estas acciones fue un acuerdo de los aspectos que debían mejorarse en el nuevo diseño de la materia. Se definió, entonces, que la nueva propuesta debía proponer mejoras sustantivas en relación con: la coherencia entre las distintas variables didácticas (objetivos, contenidos, actividades y evaluación); la diversidad de estrategias de enseñanza; la integración de los componentes teórico, práctico y experimental de la materia; y las propuestas para desarrollar compromiso y hábitos de estudio en los estudiantes a lo largo del cuatrimestre.

El proceso de trabajo fue recursivo, ya que los sucesivos avances permitieron afinar la delimitación de los problemas. Por caso, al trabajar sobre la hipótesis de la “superficialidad de los aprendizajes”, se desarrolló una tabla en la que se organizaron los saberes fundamentales de la materia en articulación con las habilidades y disposiciones que los docentes buscaban que sus estudiantes aprendan y el tiempo de trabajo que llevaba su desarrollo, tanto dentro del aula como fuera de ella. Entonces, la tabla permitió evidenciar que ciertos contenidos, como “soluciones”, tenían habilidades y disposiciones asociadas que suponía que todos los estudiantes tuvieran tiempo de trabajo individualizado en el laboratorio, para “manipular instrumentos del laboratorio para preparar una solución”, y que esto no sucedía.

Este análisis permitió magnificar el desafío de que los estudiantes alcanzaran aprendizajes profundos y, en consecuencia, reflexionar sobre el rol docente para promover estos aprendizajes e imaginar posibles estrategias para mejorar este aspecto en el contexto efectivo de la Universidad. Se alcanzaron consensos respecto de la profundidad que se quería alcanzar con cada contenido. Continuando con el ejemplo anterior, se acordó que para que el abordaje del contenido “soluciones” no resulte superficial era necesario que los estudiantes aprendan a “preparar una solución”. Lo anterior implicaba una fuerte modificación de la dinámica de trabajo en los laboratorios, ya que por razones de espacio solía trabajarse con grupos numerosos y no todos los estudiantes tenían la posibilidad de manipular el material y adquirir disposiciones propias para el trabajo en el laboratorio. Para promover aprendizajes más profundos, entonces, era necesario cambiar las prácticas en los laboratorios, pero también, era necesario que el laboratorio “entre al aula” y los docentes trabajen el contenido “soluciones” con una perspectiva experimental para favorecer la comprensión profunda del tema.

Al mismo tiempo, estas tareas de diagnóstico permitieron generar consensos en el equipo. En este caso, cuáles eran los contenidos fundamentales a enseñar en química³ y las habilidades que los estudiantes debían dominar al finalizar el curso, así como visualizar el dilema extensión-profundidad y sus implicancias para pensar el desarrollo de habilidades y disposiciones. Así, si se decidía que, por

La paradoja del sujeto joven y maduro a la vez marca la tensión de definir simultáneamente al estudiante como un joven con capacidad (y necesidad) de aprendizaje y sujeto con la madurez suficiente para demostrarlo; un sujeto que es independiente y dependiente simultáneamente. Finalmente, el problema del mito del filtro social se vincula con que, dado que el nivel no es obligatorio, el estudiante que ingresa asume el riesgo y responsabilidad de su posible fracaso. En este marco, la función de los docentes funciones la de resguardar la calidad de la formación dejando permanecer en el nivel solo a los mejores. Los docentes seleccionarían así a los estudiantes para proveer a la sociedad solamente de los mejores graduados.

³ Fue fundamental comprender que se trataba de la primera materia de química y, en muchos casos, la única en carreras que no formaban ingenieros o licenciados en dicha disciplina.

ejemplo, el contenido “soluciones” era prioritario y, por tanto, que se destinarían horas de trabajo en el aula, en el laboratorio y fuera de estos espacios para su desarrollo. En consecuencia, otros contenidos debían desplazarse o solo se lo podría enseñar de manera superficial.

Esta selección de los contenidos dio paso a la segunda fase: *planificación y desarrollo*. En paralelo, la comisión trabajó sobre las estrategias de enseñanza para la enseñanza de la química. Este trabajo supuso el encuentro del saber experiencial sobre la enseñanza de la química de los docentes del área y el saber experto sobre la didáctica de las asesoras pedagógicas. En parejas se seleccionaron distintos contenidos y, a partir de ellos, se diseñaron propuestas de enseñanza adecuadas. El desafío era explorar qué estrategia resultaba más pertinente para la enseñanza de los distintos saberes, habilidades y disposiciones. Al mismo tiempo, resultaba central diversificar las estrategias de enseñanza para ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje a los distintos estudiantes. En este aspecto se consideraron prioritarias las estrategias que permitieran el aprendizaje de habilidades y disposiciones transversales y habilitaran un uso flexible del conocimiento, promoviendo la comprensión lectora, el estudio independiente fuera de clase, el trabajo en grupo, y la integración de contenidos de las distintas unidades de la materia. Las propuestas, que incluyeron desde estudios de caso hasta indagaciones guiadas, se discutieron con el grupo en las reuniones y algunas de ellas fueron “probadas” mediante prácticas simuladas o micro-clases. Estas instancias permitieron visualizar otros modos de enseñar e identificar las fortalezas y debilidades de la estrategia expositiva. Puede destacarse aquí el desarrollo de un caso sobre el proceso “Haber-Bosch” para la síntesis de amoníaco que atravesaba e integraba los contenidos de la totalidad de la materia mediante una propuesta de trabajo en grupos independientes. La estrategia apuntaba, al mismo tiempo, a integrar y aplicar contenidos a situaciones concretas, favorecer habilidades analíticas y de trabajo en equipo, fortalecer la comprensión lectora e incrementar el interés de los estudiantes por la química y su compromiso con la materia.

La diversificación de las estrategias de enseñanza conllevó a interrogar sobre la estructura de una clase, que hasta ese momento se organizaba en “teórica” (una exposición, más o menos dialogada, liderada por el docente más experimentado) y “práctica” (la resolución en el pizarrón de ejercicios de las guías de problemas, liderada por el docente asistente). La nueva propuesta invitó a pensar la clase en tres momentos (dispositivo de inicio, desarrollo y dispositivo de cierre) que articularan “teoría”, “práctica” y “experimentación” de maneras diversas, según los contenidos que se trabajaran en cada clase. Así, se decidió incluir las instancias de resolución de problemas en distintos momentos de la clase y utilizar estrategias variadas, abandonando un modelo que segmentaba la clase en dos momentos diferenciados. A su vez, se optó por incorporar en la práctica de aula algunas demostraciones experimentales. Por ejemplo, como dispositivo de inicio de una clase sobre estructura atómica se incluyó una demostración del cambio de color de las llamas al quemar distintos tipos de sales.

Como último elemento de esta segunda fase, en lo que hace al acompañamiento de la trayectoria de los estudiantes, puede mencionarse el trabajo orientado a construir autonomía estudiantil en las primeras etapas de la experiencia universitaria. Es decir, estrategias que permitieran que los estudiantes adquieran progresivamente mayor autonomía respecto de sus estudios universitarios. Para ello, se desarrollaron dos dispositivos principales: la duplicación de las instancias de evaluación y la incorporación de tareas de entrega obligatoria a desarrollar en clase en pequeños grupos. Estas permitirían, al mismo tiempo, garantizar la presencia de los estudiantes en clase y la constitución del aula como espacio de trabajo y estudio.

En marzo de 2018 comenzó *la implementación* de la asignatura rediseñada. El equipo de trabajo decidió comenzar con dos comisiones piloto (turno mañana y turno noche).⁴ La estructuración que

⁴ Se decidió comenzar con una comisión piloto en cada turno, ya que los docentes suelen atribuir heterogeneidad en el estudiantado de los distintos turnos y suelen basar la explicación de las diferencias existentes en la permanencia y en el aprendizaje de los estudiantes de cada turno en la propia heterogeneidad poblacional, sin vincularla a las prácticas de enseñanza. En este sentido, y con la intención de poner a prueba dichas hipótesis, era fundamental implementar una comisión piloto en cada turno. A su vez, era necesario para

había ganado la propuesta pedagógica llevó al desarrollo de una guía del docente, que incluía la planificación de las clases para todo el cuatrimestre y orientaciones sobre el rol del docente y el rol del estudiante en los distintos momentos y actividades. Asimismo, la guía también tenía la ventaja de calibrar el trabajo entre las comisiones y facilitar la implementación post piloto en la totalidad de las comisiones, en el segundo semestre de 2018. Durante la ejecución, continuaron las reuniones periódicas, alimentadas por las observaciones de clase de parte de los miembros del equipo que no dictaban la materia y por la experiencia de quienes lo hacían. Como no todos los materiales didácticos habían alcanzado a diseñarse antes del inicio de cuatrimestre, los miembros del equipo que no estaban a cargo de las comisiones piloto brindaron apoyo en la producción de material didáctico y en la evaluación del funcionamiento de los distintos aspectos del diseño. Además de las percepciones de los docentes y de los estudiantes, los resultados de los exámenes parciales fueron utilizados para monitorear el trabajo y realizar ajustes en la propuesta.

En la ejecución, los principales desafíos estuvieron en el ajuste continuo de las actividades y los tiempos de clase a partir de la experiencia cotidiana de trabajo. Asimismo, se visualizaron diferentes desafíos entre la comisión piloto del turno mañana y la del turno noche: había variaciones en el número de estudiantes (por la mañana eran 86 estudiantes y por la noche 56) que impactaba en el tiempo necesario para realizar cada actividad y en la posibilidad de hacer uso de ciertos recursos (por ejemplo, por el ingreso de la luz natural en el aula no era posible utilizar algunos softwares de simulación).

Finalizado el cuatrimestre, se dio inicio a la etapa de *evaluación* para reiniciar el ciclo propio de la investigación-acción. Para ello, se utilizaron como insumos: la sistematización de la experiencia vivida por los docentes, los registros de las observaciones de clase, el análisis de los resultados de un cuestionario aplicado a los estudiantes y los resultados de rendimiento y retención de la materia.

Los docentes se encontraban gratificados con la experiencia. Desde su percepción, los estudiantes se mostraban comprometidos con la materia y evidenciaban aprendizajes suficientes y profundos. Asimismo, destacaron los desafíos del trabajo en pareja pedagógica y la dificultad para lidiar con que todos los estudiantes desearan participar activamente en clase. La cantidad y calidad de las preguntas de los estudiantes, fueron, desde la experiencia de los docentes, superiores a la propuesta anterior de la materia.

El cuestionario a los estudiantes arrojó que el 95% de ellos consideraba que había aprendido “mucho” o “bastante” en la materia. Entre los aspectos que más colaboraron con su aprendizaje, destacaron la cantidad de exámenes parciales, la propuesta de trabajo en el laboratorio, la diversidad de estrategias de enseñanza y el trabajo en pequeños grupos.

Los resultados de rendimiento y retención también resultaron sumamente alentadores. Se duplicó la relación entre la cantidad de estudiantes que finalizó la cursada de la materia y la asistencia en el primer día de clases, respecto del año anterior. A su vez, de los estudiantes que permanecieron en la materia, aprobaron el 87% del turno mañana y el 90% del turno noche. Por último, resulta destacable que, de los estudiantes que aprobaron, un 85% del turno mañana y un 75% del turno noche obtuvieron calificaciones mayores a 6 sobre un puntaje total de 10.

En esta última fase se realizaron tres tipos de reuniones: una cerrada entre los miembros del equipo, una abierta a todos los docentes de la materia y una extendida a los distintos miembros de la unidad académica. Este proceso permitió evaluar la experiencia, al mismo tiempo que crear las condiciones para darle continuidad. La comunicación de los resultados permitió legitimar la propuesta y sumar a otros docentes del área para la extensión de la experiencia piloto en el segundo cuatrimestre de 2018. Asimismo, la comunicación a otros docentes y autoridades permitió visibilizar la experiencia y sentar las bases para dar inicio a procesos similares en otras materias y áreas del departamento.

analizar los resultados contemplando las diversas variables que los propios docentes suelen contemplar a la hora de reflexionar sobre los resultados.

Reflexión: claves y desafíos

Este artículo se propuso describir y analizar una experiencia de investigación-acción en una materia introductoria de carreras de ingenierías y licenciaturas de una universidad nacional del área metropolitana bonaerense. En el marco de la democratización de la universidad, este trabajo evidenció, a través de una experiencia concreta, en qué medida el acceso efectivo a la universidad se juega en la mejora de las prácticas de enseñanza y esta, a su vez, en la formación docente situada.

Abordar este proceso desde el enfoque de la investigación-acción permitió impulsar cambios en la práctica profesional de los docentes a partir del encuentro entre distintos tipos de saber y en función de situaciones concretas. La experiencia permitió generar nuevo conocimiento sobre la enseñanza de la química en el nivel universitario en todos los involucrados, docentes y pedagogas. Principalmente, los docentes de la materia pudieron cambiar sus prácticas a partir de la reflexión continua, sistemática e informada en situaciones concretas, a lo largo de meses. Sin estas tres características que tomó la reflexión sobre sus prácticas, imprescindibles según Schön (1992), probablemente no se podría haber alcanzado los resultados obtenidos.

Para dar paso a ese cambio, en primer lugar, los docentes pusieron en cuestión algunas de sus concepciones arraigadas sobre la docencia universitaria y el aprendizaje de los estudiantes que justificaban sus prácticas vigentes y dificultaban avanzar sobre propuestas de enseñanza alternativas. Como señala Stenhouse (1991), los docentes indagan sobre el auténtico proceso de enseñanza que acostumbran llevar adelante y; los resultados del proceso de investigación-acción y su aplicación “...depende de que los docentes sometan a prueba sus hipótesis, mediante investigación relativa a sus propias situaciones.” (1991:193). Es decir, esta primera etapa de *identificación y reconocimiento de la problemática*, brindó las condiciones imprescindibles para generar el cambio conceptual y allí comenzar el recorrido para modificar sus prácticas.

En segundo lugar, el carácter situado del proceso de formación profesional brindó nuevas oportunidades de reflexión y otorgó sentido a sus prácticas de enseñanza. Por ejemplo, en el caso del contenido “soluciones” el pasaje de darlo a través de exposiciones dialogadas a decir que ‘los estudiantes tienen que aprender a *hacer una*’, tiene lugar cuando se piensa en estudiantes y situaciones concretas (un aprendizaje situado) contemplando el modo de resolver la situación problemática que se habían planteado: el rediseño de la materia. Las prácticas simuladas o micro-clases funcionaron del mismo modo, como actividades de formación situada que permitieron dotar de un sentido distinto a ideas y conceptos que podrían ya ser conocidos.

El análisis realizado permite identificar cuatro líneas o principios de acción que deberían enmarcar la formación docente para la mejora de la enseñanza orientada hacia la democratización de la universidad. El primero, que el ingreso de los estudiantes a la universidad supone su construcción como estudiantes universitarios. Esta construcción tiene lugar en el marco de los espacios curriculares y con la ayuda de los docentes universitarios. En segundo orden, que no todos los estudiantes aprenden igual ni todos los saberes, habilidades y disposiciones pueden ser enseñados de la misma forma. Así, la diversidad en las prácticas de enseñanza y en las experiencias de aprendizaje ofrecidas permite variadas, sucesivas y complementarias posibilidades de aprender. La diversidad posibilita no sólo que mayor cantidad de estudiantes aprenda cada contenido sino que al abordarlo desde distintas perspectivas se promueve un aprendizaje más profundo. La diversificación en la enseñanza conduce a diversificar las estrategias y las instancias de evaluación, lo que no sólo impacta en la calidad de los aprendizajes, sino también en la propia construcción de buenos hábitos de estudio y autonomía. En tercer lugar, la integración es una vía de mejora de la práctica docente y, por lo tanto, de la enseñanza. La idea central es no compartimentalizar en la enseñanza aquello que se espera que se aprenda integrado. Así, se integran los espacios de teoría y de práctica entre sí y con los laboratorios y, a su vez, se proponen actividades de continua integración de la secuencia de contenidos. Por último, el trabajo en equipo ocupa un lugar central, tanto en la labor docente, en el diseño e implementación de la propuesta de la materia, como en el trabajo de los estudiantes en el aula. Si la propuesta es formar graduados que sepan trabajar en equipo hay que enseñarles a trabajar en equipo y mostrarles cómo se hace, de este modo se diseñaron diversidad de estrategias de trabajo cooperativo en el aula.

En suma, el artículo realiza una primera contribución al campo de la formación continua de los docentes universitarios. El aporte se sitúa en los problemas propios del campo de la educación superior y en el desafío del acceso efectivo al conocimiento de todos los estudiantes. De esta manera, el trabajo muestra que las estrategias situadas de desarrollo profesional docente pueden constituirse como una vía para la mejora de la enseñanza en la universidad con un carácter más inclusivo.

Referencias Bibliográficas

- Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2015). “Universidad y los desafíos de la pedagogía”. En: Tedesco, JC. *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores – Fundación OSDE
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior, *Primeras Jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria*, Universidad Católica de Valparaíso, s/e.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de educación superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2), 279–304.
- Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcance en el siglo XXI. In D. Del Valle, F. Montero, & S. Mauro, *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: IEC-Conadu/CLACSO.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXVII(107), 108–113.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento- IEC/Conadu.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49–68.
- García de Fanelli, A. M. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario*, 7.
- García de Fanelli, A. M. (2017). Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad. In C. Marquis, *Agenda Universitaria III. Propuestas de políticas y acciones*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Johnson, D., Johnson, R., & Johnson Holubec, E. (1999). *Los círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Krotsch, Pe. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar : profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó³.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 11–24.
- Rawls, J. (2006). *La justicia como equidad*. Buenos Aires: Tecno.
- Säljö, R., & Wyndhamn, J. (2001). Resolución de problemas cotidianos en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto para el pensamiento. In J. Lave & S. Chaiklin, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos : hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Siegel, B. (2005). Inviting first-year student success: a president's perspective. In L. Upcraft, J. Gardner, B. Barefoot, & Associates (Eds.), *Challenging & supporting the first-year student: a handbook ofr improving the first year of College*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Suasnábar, C., & Rovelli, L. (2016). Tendencias recientes en el desarrollo universitario y las dinámicas de diferenciación. In D. Del Valle, F. Montero, & S. Mauro, *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: IEC-Conadu/CLACSO.
- Tedesco, JC; Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique.
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, (46), 4–9.
- Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Fecha de recepción: 26/2/2019

Fecha de aceptación: 5/3/2019

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO: EL CASO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS (PPS) DE LAS CARRERAS DE PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Practical training in the study plans: the case of supervised professional practices (PPS) of teacher in education sciences careers

Jorge Steiman, Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
jorgesteiman@gmail.com

Steiman, J. (2019). La formación práctica en los planes de estudio: el caso de prácticas profesionales supervisadas (PPS) de las carreras de profesorado en Ciencias de la Educación. *RAES*, 11(18), pp. 24-42.

Resumen

Esta investigación centró su eje de trabajo en torno a las PPS (prácticas profesionales supervisadas) que adquieren formato de prácticas de enseñanza en las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación. Pretendimos generar dimensiones de análisis que posibiliten comprender e interpretar las propuestas de PPS presentes en los planes de estudio universitarios de la mencionada carrera creados o modificados en los últimos 20 años.

Para ello, construimos un marco teórico comprensivo en el que se presentan las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, las vinculaciones entre teoría y práctica en la formación universitaria y finalmente, las vinculaciones entre práctica y currículum estructural-formal.

Este estudio, de corte cualitativo y fundamentalmente interpretativo, se desarrolla desde un trabajo con fuentes documentales: los planes de estudio a los que hicimos “hablar” cual si los entrevistáramos. Desde esos materiales describimos, analizamos e interpretamos, el sentido asignado a las PPS en tanto componentes de los planes de estudio correspondientes al período indicado en 27 instituciones universitarias.

Pretendimos, desde las conclusiones a las que arribamos, poder realizar aportes al campo de la Didáctica General en contextos de Educación Superior. Nuestro interés centrado en esa disciplina, está directamente relacionado con el objeto de estudio que le es propio: tratándose de un saber que hace eje en torno a las prácticas de enseñanza, creímos posible realizar un estudio cualitativo que posibilitara interpretar contenidos, sentidos y significados de esas prácticas en contextos de formación.

La presentación que aquí realizamos contiene las conclusiones a las que arribamos luego de nuestro trabajo interpretativo y que centra en tres aspectos:

- a) la modalidad curricular que adoptan las PPS;
- b) las lógicas desde las que se formulan las intencionalidades formativas de las PPS;
- c) la epistemología de la práctica que se desprende de la propuesta de PPS

Palabras clave: prácticas / enseñanza / formación / currículum

Abstract

This research focused its axis of work around the PPS (supervised professional practices) that acquire the format of teaching practices in the careers of Teacher in Educational Sciences. We aimed to generate

analysis dimensions that make it possible to understand and read into the proposals of PPS present in the universities study plans of the aforementioned career, created or modified in the last 20 years.

To do this, we build a comprehensive theoretical framework in which teaching practices are presented as social practices, the links between theory and practice in university education and finally, the links between practice and structural-formal curriculum.

This study, qualitative and fundamentally interpretative, is developed from a work with documentary sources: the study plans that we made "talk" as if we interviewed them. From these materials we describe, analyze and interpret the meaning assigned to the PPS as components of the study plans corresponding to the period indicated in 27 university institutions.

We tried, from the conclusions to which we arrived, to make contributions to the field of General Didactics in Higher Education contexts. Our interest centered on that discipline, is directly related to the object of study that belongs to it: in the case of knowledge that is central to teaching practices, we thought it possible to carry out a qualitative study that would make it possible to interpret contents, meanings and meanings of those practices in training contexts.

This presentation contains the conclusions we arrived at after our interpretive work and focuses on three aspects:

- a) the curricular modality adopted by the PPS;
- b) the logics from which the formative intentions of the PPS are formulated;
- c) the epistemology of the practice that emerges from the proposal of PPS

Keywords: practices / teaching / training / curriculum

Introducción

A lo largo de este trabajo de investigación que realizamos intentamos dar cuenta de ciertas dimensiones de una parte importante – aunque ciertamente no exclusiva – de las PPS: la que tiene que ver con cómo se las propone y con qué supuestos se las piensa curricularmente en una determinada carrera.

Los interrogantes que nos movilizaron desde un inicio, se vinculan con ese recorte del campo de la Didáctica en contextos de Educación Superior: las prácticas de enseñanza en formato curricular de PPS. Desde allí planteamos el desarrollo del corpus teórico que seleccionamos como marco de referencia, el cual nos permitió clarificar los ejes desde los cuales interpretamos los datos que fuimos obteniendo. La escritura del mismo fue un proceso espiralado: a medida que analizamos las fuentes documentales, necesitamos tanto ir en búsqueda de nuevos alcances teóricos como profundizar aquellos que ya habíamos desarrollado.

Los planes de estudio suelen incluir denominaciones diversas para referirse a las prácticas de enseñanza en la formación del Profesorado: prácticas, residencia, prácticas pedagógicas, prácticas profesionales. Decidimos adoptar el nombre de “prácticas profesionales supervisadas” (PPS), para dar cuenta de cualquiera de esas formas en que se presentan.

El interés que moviliza este trabajo con relación a la formación del Profesorado, se centra en las PPS que suponen prácticas de enseñar y no en otro tipo de prácticas que son parte de la labor profesional tales como la gestión, el asesoramiento o la producción de diseños y materiales, entre otras. La tradición formativa asigna a la formación de profesores algún tipo de obligación académica, bajo diferentes formatos curriculares, relacionada con el hacerse cargo de la enseñanza durante algún período. Es a ese tipo de prácticas a las que nos abocamos sabiendo que están presentes de uno u otro modo en los trayectos formativos.

A los efectos de poder acotar el universo, nos focalizamos en los planes de estudio de carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación de Universidades públicas y privadas que las hayan creado o modificado en los últimos veinte años, tomando como hito inicial el año 1995 en que se sancionó la Ley de Educación Superior. Ahondamos en el formato y la intencionalidad curricular que ocupan las PPS, los sentidos que se les asignan, las lógicas que las sostienen y el paradigma epistemológico explícito o implícito que asumen. Así, planteamos los interrogantes desde los aspectos estructurales-formales del curriculum (de

Alba, 1995) y enmarcamos estas preguntas en la línea teórica de la práctica reflexiva dentro del campo disciplinar de la Didáctica, sabiendo que las construcciones curriculares de PPS presentes en los planes de estudio no responden a una concepción única sino que se enmarcan en una diversidad de enfoques y perspectivas.

¿Por qué tomamos los últimos veinte años? Hipotetizamos dos razones para tomar la decisión. Desde una, que los movimientos de reformas curriculares que caracterizaron toda la década del '90 en el sistema educativo puede haber tenido algún grado de influencia tanto sobre los diseños de las nuevas carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación que se estuvieran proponiendo en aquellos años, como en los que se modificaron por entonces.

Desde otra, que la construcción teórica post conductismo en la Didáctica y que comenzara a mediados de los '80, recién años más tarde de su surgimiento puede haber tenido algún grado de impacto visible sobre los planes de estudio y los contenidos que se asignan al campo.

Y como no era intención de este trabajo hacer un estudio histórico ni sociológico entre contextos y concreciones curriculares, la línea de tiempo es solo una línea de corte con su punto de inicio en 1995 y su punto final en 2015.

¿Por qué nos centramos en el Profesorado y no en la Licenciatura o en ambas? La intención es analizar las prácticas de enseñanza. Trabajar con dos titulaciones nos hubiera llevado, no solo a vincularnos con otro tipo de desempeños propios de los profesionales de la educación, sino incluso, casi inevitablemente, a un estudio de tipo comparativo que corresponde a investigaciones de otra naturaleza.

En este escenario, analizamos en las nuevas carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación y en las ya existentes modificadas, la presencia y naturaleza asignada a las PPS.

Intentamos realizar una radiografía que muestre el estado actual de las decisiones curriculares que en torno a las PPS caracteriza a la formación de los Profesores en Ciencias de la Educación. Creemos desde aquí, poder contribuir al campo, aportando algunas categorías de análisis para trabajar con planes de estudio y a una propuesta de elaboración de los mismos en lo que refiere a las PPS. Pero además, consideramos que tanto las categorías analíticas como la interpretaciones que realizamos desde ellas, pueden generalizarse para interpretar no solo otros campos disciplinares y profesionales sino también los modos de resolver curricular y didácticamente las propuestas de PPS de carreras universitarias.

Focalizamos nuestra indagación a partir de los siguientes interrogantes referidos a las PPS de las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación que fueron creadas o modificadas en los últimos 20 años:

- ✓ ¿qué presencia curricular tienen en el plan de estudios?;
- ✓ ¿qué intencionalidades formativas se les asignan?
- ✓ ¿qué modalidad curricular adoptan?
- ✓ ¿qué obligaciones académicas requiere su cursado?;
- ✓ ¿cuál es la naturaleza epistemológica que se les asigna como contenido curricular?;
- ✓ ¿qué racionalidades están implícitas en la propuesta?

Las decisiones metodológicas referidas al diseño de nuestra investigación pueden resumirse en tres grandes preguntas: ¿cuál es la perspectiva teórica desde la que trabajamos los interrogantes que motivaron el trabajo?; ¿qué metodología utilizamos para producir la evidencia empírica?; ¿cuál fue la estrategia para analizar? Desde esas mismas preguntas y asumiendo globalmente la propuesta de Sautú (2003) -que es quien plantea esos interrogantes-, nuestro diseño siguió esa secuencia lógica para la toma de decisiones.

Asumimos nuestro posicionamiento teórico en términos del paradigma científico en el que se incluye el campo disciplinar en el que se inscribe: desde allí, lo definimos como inscripto en la Didáctica, especialmente en los estudios de una Didáctica en contextos de Educación Superior. En un campo que ha construido su tradición teórica desde el paradigma normativo-instrumentalista (Davini, 1996) planteamos nuestro desarrollo desde un paradigma que da importancia a las pautas de acción (Davini, 2006) y que caracterizamos como interpretativo-propositivo (Steiman, 2011).

En segundo lugar, planteamos el enfoque en términos de posicionamiento metodológico. Desde este punto de vista, este trabajo es una investigación con asiento en el enfoque cualitativo que fundamentamos desde el juego de los pares lógicos.

Construimos el marco teórico de esta investigación desde los supuestos que se derivan del paradigma desde el cual planteamos la investigación didáctica. Así, consideramos la subjetividad e intersubjetividad de la realidad que abordamos y las implicancias de la ausencia de neutralidad y objetividad ante el objeto que indagamos. Si bien somos conscientes que cada vez más se afirma que las diferencias entre los enfoques cuantitativos y cualitativos tienden a desaparecer y que nos son tan opuestos como lo han presentado algunos metodólogos inicialmente, también creemos que las preguntas y objetivos de esta investigación llevan implícitos la teoría didáctica a la que intentamos aportar y que constituyen la construcción teórica referida a las prácticas de enseñanza en clave de curriculum y de experiencia de los estudiantes de Profesorado. Las preguntas que nos formulamos llevan implícito no solo el posicionamiento paradigmático y la postura teórica elegida, sino también el enfoque metodológico asumido. En ese sentido, abordamos cualitativamente a los planes de estudio y las prácticas para interpretarlos.

Tomamos el planteo de Sirvent (1999) respecto a la existencia de pares lógicos en el proceso de investigación en ciencias sociales que más que presentarse como opuestos y excluyentes son tales en tanto funcionan como orientadores del proceso con mayor predominio de unos por sobre otros: deducción/inducción; verificación/generación de teoría; explicación/comprensión y objetividad/subjetividad, entre otros, que más que opuestos pueden ser considerados como orientativos del proceso de investigación.

En tercer lugar, damos lugar a la descripción de los métodos. Asumimos el planteo de Diesing (1972) quien toma a los métodos como modos de procedimiento que sigue una investigación. Consideramos este trabajo inscripto en la perspectiva de un método de análisis de fuentes documentales sostenido en herramientas de corte cualitativo.

Por último, nos abocamos a describir el trabajo con los datos de la empiria. Asumimos la propuesta realizada por Alvarez Alvarez (2008) -quien recupera a Hammersley y Atkinson- y tomamos aportes de Busquets (2000) para, desde allí, explicar la articulación que hacemos de las categorías de análisis. Nos corresponde justificar, en primer lugar, la lectura de fuentes documentales. Necesitamos aclarar qué sentido le dimos a esa lectura: intentamos que los datos que íbamos obteniendo de las fuentes documentales se constituyeran como un escenario interpretativo desde el que pudiéramos trabajar las prácticas de enseñanza como objeto. En este sentido, operamos con la lógica que le asignan Ruiz Olabuenaga & Espizua (1989) al trabajo documental: se los puede “entrevistar” con preguntas implícitas y se los puede “observar” con la misma intensidad que se observa una práctica social determinada, dando a la lectura del documento un cariz de mezcla entre observación y entrevista como cualquiera de ellas en particular. Este punto de vista fue crucial en el trabajo: nos despojó de la tendencia descriptiva carente de significado y nos posicionó cualitativamente frente a los planes de estudio a los que hicimos “hablar” a partir de indicios.

De Elena Achilli (1990) tomamos el *análisis indiciario*. Esta perspectiva, fundada en el campo de las ciencias sociales en el S. XIX se opuso a los mecanismos de deducción de premisas para propender a las interpretaciones más que a las derivaciones a partir de identificar lo singular, las pistas, los signos, los síntomas, los indicios. Ginzburg (1983) muestra que esta perspectiva, lejos de ser novedosa en el S. XX, fue una construcción del siglo anterior en el que Freud aparece como una de las figuras más representativas. Nos abocamos a este trabajo desde la perspectiva constructivista indiciaria: constructivista en tanto concebimos el proceso de investigación como un movimiento espiralado que modifica y transforma el conocimiento provisoriamente alcanzado para llegar a mayores niveles de integración de detalles y de profundización; e indiciario como el modo de entrar a la realidad a partir de indicios, de los aspectos recurrentes y singulares que desde la narrativa propia aparecen con relación a las PPS. Recurrimos a los indicios en tanto señales que permiten “conjeturar la construcción de relaciones entre aspectos fragmentarios ocultos” (Achilli, 1990, p.8) o no manifiestos de la vida social, pistas que permiten descifrar la vinculación profunda de lo aparente y observable con lo subyacente y oculto que se esconde tras de ello.

Trabajamos con los planes de estudio de las carreras universitarias de Profesorado en Ciencias de la Educación creados o modificados desde 1995. El universo quedó así conformado por 29 planes de estudio correspondientes a 27 instituciones universitarias que identificamos en la base oficial de títulos obrante en el entonces Ministerio de Educación y Deportes.

En tanto no fue la intención realizar un estudio curricular comparativo entre las distintas propuestas de carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de diferentes Universidades, nos concentramos especialmente, y casi con exclusividad, en aquellos componentes del plan de estudios que nos podían dar ciertos indicios acerca de las características que asumían, la intencionalidad que perseguían y la epistemología que sustentaba a las prácticas profesionales toda vez que éstas adquirirían formato de prácticas de enseñanza. Por ello centramos la atención en los fundamentos formativos, los perfiles de graduación, las habilitaciones profesionales propuestas y los contenidos mínimos asignados a las unidades curriculares vinculadas con las PPS del Profesorado, requeridas a los estudiantes como obligaciones académicas de su trayecto formativo en la carrera.

Sostuvimos la necesidad de analizar los implícitos derivados de la concepción de PPS asumida en cada plan de estudios, no desde el caso particular sino de la tendencia que en el campo disciplinar pudiera manifestarse en el conjunto de ellos. Es desde allí, que los “entrevistamos” para que hablaran.

Desde este particular punto de vista de trabajar con las fuentes entrevistándolas, sin embargo, no podemos soslayar el papel que les cabe como tales: en tanto documentos oficiales requieren ser considerados teniendo en cuenta que ofrecen la visión de aquello que se ha plasmado en un documento y no sobre lo que realmente sucede o vaya a suceder en la práctica curricular.

Hicimos así la lectura de los planes de estudio, intentando interpretar desde los mismos: las intencionalidades formativas del plan de estudios; la epistemología de la práctica manifiesta o implícita; la ubicación curricular de las PPS; las intencionalidades manifiestas en torno a las PPS; las obligaciones académicas que las PPS suponen; los contenidos curriculares asignados a las PPS.

Estas categorías de análisis, que resultaron aquellas que finalmente adoptamos después de varias definiciones provisorias, orientaron y delimitaron el abordaje de los planes de estudio desde el eje de las PPS como objeto de indagación. La preocupación intentó dilucidar el perfil formativo asignado a las PPS, una vez más en el juego de los pares lógicos: tomando la presencia de las mismas como unidad curricular específica o como obligaciones académicas transversales a la formación; la consideración epistemológica de las mismas como objeto de aplicación de la teoría o como campo específico de aprendizaje del conocimiento práctico profesional; su constitución como unidad curricular con contenidos propios o como componente de otras unidades.

Habiendo finalizado el recorrido propuesto, estamos en condiciones de sistematizar algunas de las conclusiones a las que arribamos.

1. El marco teórico para el análisis

La línea de trabajo que desarrolló de Alba (1995) en el centro de Investigaciones sobre la Universidad en la Universidad Autónoma de México, consideró a la noción de curriculum desde su doble dimensión: la estructura y la práctica. Pero, además, como una propuesta en la que se conjugan aspectos políticos, culturales, sociales, educativos e institucionales. Desde esta concepción, el curriculum es a la vez una respuesta y una práctica histórica, política y social. Por ello, el análisis curricular no podría dejar de considerar los mecanismos y las formas de participación social que se llevan a cabo para realizar una determinada selección de contenidos culturales, la adecuación y proyección social que la práctica curricular admite como respuesta localizada y, sobre todo, los supuestos que la distribución y el control, imbricados en la escolarización, hacen que ésta y el currículum formen parte de un mismo proceso.

El valor que le asigna Goodson (1991) al estudio de los aspectos estructurales formales del curriculum cobra fuerza en esta afirmación:

“(…) es políticamente ingenuo y conceptualmente inadecuado argumentar que «lo que importa es la práctica en el aula» lo que sería tan desatinado como pretender mantener la política fuera de la educación. (...) El currículum escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa variable del terreno: es también una de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucionalizada de la escolarización” (p. 10).

Un plan de estudio promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de una formación materializadas en la estructura curricular. Pero el resultado al cual se llega una vez aprobado, es consecuencia de una serie de deliberaciones que han intervenido en la toma de decisiones.

Selección, distribución y escolarización constituyen una unidad que puede explicarse a partir de la conformación de la estructura de poder de una sociedad. Forquín (1987) afirma respecto a la selección que los contenidos de la enseñanza deben considerarse como el producto de una selección hecha, de modo más o menos consciente, entre los saberes y materiales simbólicos disponibles en la cultura en un momento histórico determinado. Y luego, citando a Bernstein (1989), admite que la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza en las escuelas no es más que un reflejo de la distribución del poder existente en el seno de dicha sociedad y del modo en que se encuentra garantido en ella el control social de los componentes individuales.

Selección y distribución se aúnan en la afirmación de Goodson (1995) quien considera que el curriculum escolar es más un portador y distribuidor de prioridades sociales que un producto técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso.

La teoría curricular no es ajena a este planteo. Si puede afirmarse que el currículum como concepto se refiere a un *proceso de transición entre la sociedad y el Estado* (Lundgren, 1992) cuya particularidad radica en transformar los fines socioeducativos -y en particular los intereses sociales- en prácticas de enseñanza y aprendizaje, el formato que adquiere tal transformación resulta acorde con un modelo curricular vigente (centrado en objetivos, contenidos o estrategias de enseñanza por ejemplo) y como tal, no es ni más ni menos que el resultado expreso en términos de escolarización, de alguna de las teorías curriculares creadas por la necesidad del control de la educación. Pero el formato, lejos de constituir sólo una manera de expresar un discurso, incluye en sí una manera de establecer un determinado consenso sobre los fines educativos. Luego, el soporte estructural que ofrezca el sistema, será tal vez una cuestión menor: centralizados con alta definición de los contenidos de la enseñanza (el caso de Suecia por ejemplo) o descentralizado con escasa o nula definición de los contenidos de enseñanza pero controlado desde la evaluación (el caso de los Estados Unidos por ejemplo).

En consecuencia, muchas teorías curriculares surgidas en un contexto no tienen una relación fácil con las reformas curriculares de otros contextos. Por estas razones es casi imposible interpretar el término currículum o comprender las teorías curriculares sin una cuidadosa referencia a los contextos en los que surgieron. La teoría curricular es, desde esta lógica, también una respuesta localizada.

Teoría y práctica curricular son en sí mismas un gran desafío a desentrañar, tal como insiste Goodson (1995): *“La disciplina escolar constituye un microcosmos en el que se puede analizar y examinar la historia de las fuerzas sociales que apuntalan las pautas del currículum y de la enseñanza”* (1995:71).

La consideración localizada del curriculum y las referencias a su poder diferenciador encuadrado en los procesos de selección y distribución cultural es también para el curriculum universitario una marca desde la cual se puede pensar la génesis, puesta en marcha y desarrollo de una carrera universitaria.

Pretendemos desde aquí, establecer un marco de referencias desde las cuales analizamos los explícitos y los implícitos presentes en los planes de estudio universitarios.

En el marco de lo que para de Alba (1995) son los aspectos estructurales-formales del curriculum y en el contexto de la educación superior universitaria, un plan de estudio es la propuesta académica creada por una institución universitaria en la que se definen los componentes de una carrera cuyo cursado completo y acreditación permite obtener una (titulación final) o más titulaciones (titulación intermedia y titulación final).

En general, hay un cierto consenso respecto a que esos componentes incluyen mínimamente un planteo de objetivos o propósitos de la carrera creada, el listado de las unidades curriculares que conforman la estructura del plan con la carga horaria y las modalidades de cursada previstas, el sistema de evaluación institucionalizado, la definición de las habilitaciones profesionales que se alcanzan con la obtención del título y la descripción del perfil de graduación.

Una atención especial nos merece la mención a las unidades curriculares de “prácticas” en un plan de estudio. Su presencia está fundamentada en la consideración de las nociones de conocimiento teórico y conocimiento práctico como dos formas del conocer que requieren estar presentes en la formación

profesional (Schön, 1987, 1992, 1998; Santoni Rugio, 1994; Clark 1997; Bourdieu, 1999, 2003, 2007; Gimeno Sacristán, 1998; Figueroa Rubalcava, 2000; Feldman, 2010; Carr, 2002, entre otros).

Al respecto, en Argentina, el universo es bastante heterogéneo: las investigaciones¹ realizadas dan cuenta de casos en los que la racionalidad técnica y la supremacía del conocimiento teórico se constituyen en una tradición difícil de modificar y otros en los que se observan nuevas experiencias en las que el conocimiento del oficio tiene un lugar de privilegio sostenido desde experiencias de reflexión sobre la práctica, de trabajos desde narrativas, de talleres de análisis de prácticas. Sin embargo, salvo unas pocas excepciones, la mayoría de estas últimas se presentan aisladas, como propuestas de una cátedra, como trabajos incipientes y no como ejes articuladores de un plan de estudio.

Esta situación no es solo propia del curriculum universitario argentino. Por caso, solo como ejemplo, puede verse la descripción que hace Zabalza (2011) del sistema universitario español:

“Se trata de iniciativas aún titubeantes en algunas carreras, sin una fundamentación clara (fundamentación, por cierto, de la que también carece con frecuencia, la parte académica del resto del Plan de Estudios, pero, al menos ésta suele apoyarse en la tradición), y en las que hacen mucha mella las habituales dificultades para colocar en lugares aceptables a un número considerable de estudiantes” (p. 22).

La formación práctica en el sistema universitario argentino era hasta la sanción de la LES, un ámbito de decisión exclusivo de cada plan de estudio y en consecuencia, con muy baja *promoción* -en la línea del planteo de Goodson (1991)- tanto desde el mundo académico como de los ámbitos de la administración ministerial.

Hasta la década del 90, resultaba habitual observar que ciertas carreras universitarias tuvieran prácticas fuera de la institución, sobre todo aquellas vinculadas a la formación del profesorado o las de pregrado que incluían un componente fuerte en torno al ejercicio laboral. Pero, asimismo, también era habitual observar que una gran cantidad de otras carreras no incluían trayectos que supusieran espacios de formación práctica en la línea del *practicum* de Schön (1987).

Esos planes con prácticas fuera de la institución, incluían en general la formación práctica dando por sentado que esa formación constituía un componente necesario aún a costa de mermar en algo el tiempo curricular destinado a la teoría. Pero este formato de prácticas presente en los planes de estudio de esas carreras, sin embargo, se concebía desde una lógica atomizada, centrándose en una o dos unidades curriculares y no como un estructurante formativo.

A partir de la LES, ese universo se amplía dando lugar de primacía a la formación práctica, por lo menos en aquellas carreras cuyos títulos están regulados por el Estado bajo el resguardo de afectar el interés público. El artículo 43º, refiere a ello:

“Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, (...) los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades (...)”

La letra de la normativa ha derivado en decisiones referidas a varias cuestiones. Por un lado, la relacionada con qué títulos debían ser incluidos en la nómina del artículo 43 en tanto se los pudiera considerar como correspondientes a profesiones cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público afectando con riesgo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes y con ello, las

¹ Lencina, Verna & Romero (2015); Alliaud & Guevara (2014); Barcia (2011); Zabalza (2011); y Anijovich, Capelletti, Mora & Sabelli (2007), entre otros.

decisiones referidas a la enumeración de las actividades profesionales reservadas exclusivamente para tales títulos.

Por otro, la explicitación de los estándares a los efectos del proceso de acreditación ya que estas carreras quedaron bajo el requerimiento de la acreditación obligatoria y la delimitación de los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la intensidad de la formación práctica.

Pero en lo que atañe a la cuestión de este apartado, obligó a pensar los planes de estudio desde un lugar poco habitual: incluir la formación práctica como parte integral de una carrera y no solo como una unidad curricular al final de la misma. Así se plantea, por lo menos para las carreras reguladas, el desafío de superar la tradición atomizada de las prácticas para construir una formación integrada.

El escenario se presenta también como un reto a resolver: tomar decisiones curriculares que hagan posible que la formación académica y los saberes que ésta involucra, teóricos y prácticos, se complementen e integren en los dos ambientes que se implican en la formación: la institución universitaria y los distintos ámbitos en los que se concreta el desempeño del trabajo profesional.

En cualquier caso, agrega Zabalza, los aprendizajes de la práctica en situaciones reales de desempeño profesional, están necesariamente vinculados a la experiencia directa, al contacto con la realidad al *aprender haciendo* de Dewey y los modelos contemporáneos que de allí se derivan, entre ellos, los referidos al *aprendizaje en situación*, el *aprendizaje a través de la experiencia* y el *aprendizaje experiencial*. En todos ellos se conjuga el valor del aprender a partir de la actividad que se realiza y la reflexión que esa experiencia suscita configurándose un proceso de círculos progresivos: a la práctica inicial le sucede la reflexión, la que a su vez da lugar a nuevas intervenciones más elaboradas sobre las que también se reflexiona, conformando una práctica cada vez más fundamentada.

La práctica en el plan de estudio trae aparejado además un sinnúmero de cuestiones organizativas. Se requiere decidir, acordar y resolver: los lugares y tiempos en acuerdo con los ámbitos en los que se desenvuelve; la articulación entre los calendarios académicos y los calendarios productivos o escolares o sanitarios o cualquier otro que se involucre; las formas de evaluar, etc. En todos los casos, el curriculum en acción definirá estas cuestiones pero en ningún caso, debieran ser tan relevantes como para consumir toda la energía y hacer invisibles las cuestiones imprescindibles: no perder de vista que en la práctica se enseña y se aprende y que ello requiere ser posibilitado con un sentido definido.

2. La PPS como propuesta curricular

Tomamos los planes de estudio de las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación que fueran creadas o modificadas entre 1995 y 2015. En ese universo, en el que tomamos las Universidades Nacionales y Privadas y las carreras al grado completo y a los CCC, identificamos 9 creaciones y 20 modificaciones de carrera.

Afirmamos, que si bien el plan de estudio define las bases racionales de la propuesta académica, ésta es solo el aspecto visible de un entramado en el que intervienen decisiones y disputas vinculadas a la asignación de recursos e intereses académicos y profesionales asociados.

En la prevalencia de las consideraciones argumentativas que identificamos en los planes de estudio, hay explícitas en todos los casos, más de una razón por la que se crea o modifica una carrera.

Las Universidades privadas refieren, en su mayoría, a dos razones. La primera de ellas se sintetiza en la necesidad de atender a las *audiencias externas* que provienen desde fuera de la institución o a ciertos *públicos específicos* que presentan una necesidad concreta; la segunda se explica a partir de tener que adecuarse a los cambios en el sistema educativo, con énfasis en las nuevas estructuras o prácticas profesionales que ello genera.

El argumento más reiterado en las Universidades Nacionales –aunque también aparece en algunas pocas privadas–, expresa la necesidad de modificar el plan de estudio en razón de los nuevos enfoques epistemológicos que se presentan tanto desde el debate teórico como desde los contextos de las prácticas. Por el contrario, casi la totalidad de las Universidades Privadas analizadas, no solo no argumentan desde esa cuestión, sino que hay varios enunciados, a nivel de unidades curriculares y contenidos mínimos, que dan

cuenta de enfoques únicos, teorías no vigentes y consideraciones acerca de la PPS en cierta medida obsoletas para las disciplinas que componen el campo.

Las PPS como tales, son razón explícita de las modificaciones de varios planes de estudio, tanto porque se considera que deben tener mayor peso en la currícula y se debe dar lugar a otras experiencias formativas relacionadas con ellas, como porque los nuevos contextos plantean demandas profesionales diferenciadas. Pero este argumento siempre aparece soslayado en un conjunto más amplio que refiere o a los déficits encontrados en el plan vigente o en la necesidad de actualizarlo en términos de nuevos enfoques y debates académicos.

Para el análisis de las PPS en el plan de estudio construimos tres categorías analíticas que detallamos a continuación.

3. La modalidad curricular que adoptan las PPS

Desde esta categoría describimos curricularmente el espacio que ocupan y las modalidades de concreción que adquieren las PPS en el plan de estudio. Del análisis de los 29 planes construimos una casuística que describe los modos de comportamiento curriculares con que las PPS han sido previstas. La consideramos como una casuística por el poder generalizador de este estudio. Si bien para el período estudiado analizamos la totalidad de los planes de estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación involucrados, creemos que los modos de resolución que adquieren las PPS, pueden ser traspolados a otros planes y titulaciones que las incluyen también. En ese sentido, este estudio puede dar cuenta de ciertos casos de resolución que pueden servir como marco de análisis para otros contextos disciplinares y profesionales.

Primer caso: una PPS al final de la carrera

El primer caso se corresponde con la asignación con formato de unidad curricular o de obligación académica de *una PPS al final de la carrera*. Este modo de concebir curricularmente a las PPS atañe al formato clásico que sostiene un orden secuencial en el aprendizaje en el cual, primero se apropia la teoría y luego ésta se lleva a la práctica a los efectos de ser aplicada. Este enfoque privilegia una racionalidad técnica en la que la práctica solo es vista como campo de aplicación de la teoría y no como generadora de conocimiento nuevo.

Hay dos tipos de resolución dentro de este caso que es interesante analizar desde el sentido que se asigna a las unidades curriculares que componen el plan de estudio. En algunos de ellos, las PPS aparecen como una obligación académica que debe ser cumplimentada una vez que se han aprobado la totalidad de las unidades curriculares que componen el plan de estudio. Aquí, interpretamos, prima una consideración de la teoría como totalidad estructurante de la práctica en la que el buen profesional es “el que sabe”. En otros, las PPS aparecen en la línea de correlatividad de las Didácticas. Consideramos que en este modo de definición curricular hay un ordenamiento diferente de la teoría: en tanto en los planes de estudio se enuncia que las Didácticas brindan el soporte instrumental, los requerimientos de la práctica proceden con exclusividad del manejo del soporte de herramientas necesario para el desempeño profesional. En este sentido la teoría no solo no se comporta como totalidad sino que aparece como soslayada por el manejo de los instrumentos: el buen profesional es “el que hace”.

Segundo caso: dos PPS al final de la carrera

El segundo caso se corresponde con la asignación con formato de unidad curricular o de obligación académica de *dos PPS al final de la carrera*. Si bien el comportamiento de las PPS, el interjuego de la práctica y la teoría y las concepciones de buen profesional son exactamente iguales al caso anterior, decidimos tomarlo como uno diferente en aras a la consideración de los contextos en los que se desempeña la práctica. Para el Profesorado en Ciencias de la Educación, esto se resuelve en dos escenarios: con prácticas en el nivel medio y prácticas en el nivel superior. Referimos al poder generalizador de este estudio y en ello nos asentamos para darle al caso el valor de considerar los diferentes ámbitos de desempeño que son propios de una profesión. Aquí las PPS, además de las características que le asignamos en el primer caso, son concebidas como necesarias de contactar al futuro profesional con los diferentes contextos institucionales u organizacionales en los cuales podría desempeñar su profesión.

Tercer y cuarto casos: algún tipo de práctica previa y una o dos PPS al final

El tercero incluye *algún tipo de práctica previa y una PPS al final* y el cuarto *algún tipo de práctica previa y dos PPS al final*.

Estos dos casos muestran mayores niveles de innovación en cuanto a experiencias prácticas a lo largo de la formación y a considerar el valor del conocimiento práctico. La práctica aparece siempre como unidad curricular o como obligación académica bajo dos modalidades: intervenciones afines a la profesión y a lo largo de la carrera en terreno y PPS al final, una o dos, según el caso.

Es interesante analizar los modos de presentar esa diversificación de experiencias prácticas previas que da lugar a actividades ligadas al desempeño de la profesión aunque siempre desde el lugar de quien no la ejerce.

La observación ocupa un lugar importante. Identificamos tres modos diferentes en que se da consideran actividades de ese tipo. En una de ellas lo que se observa es el ámbito institucional u organizacional por excelencia en el que el profesional ejerce, que para el Profesorado lo constituye la escuela. Un segundo tipo de observación recae sobre los ámbitos específicos y actuaciones que no son las más habituales en el desempeño profesional del Profesorado tales como equipos de apoyo técnico o de gestión entre los cuales identificamos variaciones cruzadas en lo que respecta al tipo de institución, al tipo de rol y al tipo profesional involucrado. Finalmente, la observación clásica del aula en la que un profesional de la educación está enseñando aunque aquí hay también algunas variaciones: sobre la actuación propiamente dicha: sobre los sujetos a quienes se enseña, sobre el ambiente en el que se desempeña, sobre los niveles de la escolaridad.

En algunos planes de estudio se prevén actividades que suponen la presencia del estudiante en ámbitos profesionales y en los que se privilegia no el lugar del que observa sino el de quien acompaña, ayuda o desempeña una tarea que el responsable primario le asigna.

Otro tipo de actividades vinculadas a la práctica se plantean como trabajos que según se desprende, pareciera se realizan en las aulas de las instituciones universitarias, y que suponen análisis de problemas de la práctica profesional o de encuadres normativos y organizacionales de las instituciones, utilización de herramientas de investigación cualitativa (entrevistas, biografías, historias de vida, etc.) y, en varios casos, ejercicios de programación y diseño.

Finalmente, se observan experiencias que se asientan sobre ejercicios de prácticas reflexivas. Destacamos, que las actividades previas constituyen aquí, más que experiencias aisladas entre sí, una secuencia curricular que ha previsto diferentes niveles de profundidad para que, finalmente desde las PPS, se concreten trabajos de análisis de la propia práctica profesional.

Decíamos que, además de estas actividades previas vinculadas a las prácticas, las currículas incluyen una o dos PPS al final que se corresponden, en general, con unidades curriculares del tipo de Residencia Docente en uno o dos niveles del sistema escolar según el caso. La misma distinción que realizamos para el caso uno y dos, se da aquí con los casos tres y cuatro. Se privilegia en éste, la posibilidad que las PPS finales contacten al estudiante con los diferentes ámbitos en los cuales podrá desempeñar la actividad específica profesional propia del Profesorado: la docencia.

Quinto caso: sin prácticas de enseñanza

El quinto y último es el caso que se resuelve, por lo menos desde lo explícito en el plan de estudio, *sin prácticas de enseñanza*. Si bien encontramos una sola carrera completa que se corresponde con este modo de definición, fue el que más interrogantes nos suscitó. No es que el plan excluya cualquier tipo de experiencia práctica, de hecho incluye propuestas que suponen la vinculación de los estudiantes con instituciones y actores sociales diversos, pero no prevé un tipo de práctica que incluya el desempeño específico de la titulación. Entre las hipótesis que no investigamos, porque nos desviábamos del eje de indagación que veníamos desarrollando, nos respondimos si acaso no se tratara de cierta amalgama entre las dos titulaciones que suele ofrecer el campo: la de Licenciado y la de Profesor. Desde aquí, el caso pierde valor para ser generalizado a otras titulaciones por lo que no hacemos especial hincapié en el mismo.

Sexto caso: los CCC (ciclos de complementación curricular)

Analizamos luego el comportamiento de los planes de estudio de CCC. Nos interrogamos si, por tratarse de una propuesta curricular que requiere condiciones especiales de admisión (poseer un título docente previo) y ser de una duración más corta en años, las PPS tomaban un formato diferente al de la carrera de grado completa. Del análisis realizado se desprende que los CCC no contemplan esta condición especial de modo alguno.

A lo largo del estudio identificamos casi un problema ontológico con los CCC: no está muy clara su naturaleza y parecen solo definirse a partir de un acortamiento en la duración de una carrera. Identificamos varios indicios que parecen indicar eso: los contenidos de las unidades curriculares incluyen la presencia de algunos que, a priori, pareciera que ya fueran portados por los estudiantes en tanto su condición de docentes, como por ejemplo, caracterización de la institución escolar, la planificación o las metodologías generales de enseñanza; los reglamentos de la Residencia se formulan con la mismas características que se lo hace para un estudiante inexperto; la propuesta en las PPS no diferencia el tipo de propuesta ni se asienta sobre un tipo de práctica que ya el estudiante está llevando a cabo como es la enseñanza, más allá de los nuevos ámbitos para los cuales la titulación del CCC habilita.

En los casos que estudiamos, interpretamos que se considera que una carrera previa que incluye un conjunto de disciplinas de corte pedagógico, es condición suficiente para ser complementada por otro trayecto que, a su final, titula a un profesional especializado en el campo educativo. En este sentido argumentamos en el estudio, que una titulación docente para el nivel inicial, primario o secundario, no refiere a la misma área disciplinar o profesional que los Profesores en Ciencias de la Educación.

Desde aquí proponemos una revisión de la propuesta de CCC en el campo. Si bien abogamos por los reconocimientos a los trayectos previos realizados por los estudiantes en cualquier terreno de lo profesional, no consideramos que ello pueda realizarse de modo automático en todos los casos, incluido los de los especialistas en el campo educativo, por el solo hecho de haber estudiado una carrera previa afín, pero no específica. En este sentido, creemos que los CCC debieran construirse a partir de los efectivos saberes teóricos y prácticos que porta cada postulante.

4. Las intencionalidades formativas en torno a las PPS

Analizamos en los planes de estudio los enunciados que referían explícitamente a las intencionalidades formativas asignadas a las PPS. Las identificamos presentadas tanto en la fundamentación y los objetivos de la carrera como en los contenidos curriculares o en las obligaciones académicas que se describen para las mismas. El trabajo analítico nos permitió construir casos que dan cuenta de los diferentes modos de concebir la práctica durante la formación.

Nos resultó muy interesante esta construcción porque, a diferencia del cotejo que hicimos con la modalidad curricular con que se presentan las PPS, en el que la unidad de análisis la constituía cada plan de estudio en sí mismo, aquí la categoría analítica se desprende de las diferentes concepciones que aparecen en un mismo plan de estudio o en varios de ellos.

Creemos estar dando cuenta de una parte importante de las diferentes concepciones desde las cuales puede pensarse la propuesta de PPS en un plan de estudio para cualquier campo profesional. Y, aunque trabajamos con lo explícito, la lectura transversal que hicimos puso al descubierto tanto lo pensado como lo impensado, lo que se quiere decir como aquello que se escapa en el juego de las palabras, las intencionalidades conscientes como las ocultas pero arraigadas en el peso de las tradiciones.

Tomamos la noción de intencionalidad con relación al sentido asignado. En términos formativos, en la línea de dar respuesta a las preguntas: ¿para qué se proponen PPS en una carrera? O ¿qué se aprende en ellas? Además tratamos de analizar los supuestos que subyacen en esos enunciados de significado. Así, identificamos casos con referencia al tipo de racionalidad implicada en cada uno y los nominamos como “lógicas” desde la cual se significan. Sistematizamos en el análisis ocho lógicas que se presentan como posibles, aunque nunca como puras en una doble consideración: porque en cada una de ellas pueden encontrarse matices de las otras y porque en una misma propuesta curricular puede que prime una en un

determinado apartado y otra, en otro. Así, la categorización realizada refiere a los distintos modos de expresión que identificamos y no a la supremacía de alguna de ellas en cada plan de estudio.

Lógica evaluativa

Denominamos a la primera como ***lógica evaluativa***. Consideramos este modo de concebir las PPS como la instancia curricular prevista para que el estudiante demuestre haberse apropiado del bagaje teórico propio de la carrera. Analizamos esta lógica como una inversión formativa ya que asigna a una unidad curricular, habitualmente pensadas como espacios de aprendizaje, la connotación de ser uno de comprobación y evaluación. La concepción que considera a la práctica como ámbito de instrumentación y de aplicación, propia de la racionalidad técnica, subyace a esta lógica en tanto que resulta un implícito que en la práctica se pone en uso la teoría.

Lógica aplicativa

La segunda que presentamos es la ***lógica aplicativa***. Cercana a la anterior, en tanto es la concepción imperante más recurrente desde la racionalidad técnica, se diferencia de la misma en tanto está fuera la intención evaluadora. Se trata de esos modos de concebir las PPS en las que la práctica se piensa como un lugar y un momento al que se llega para hacer uso de la teoría aprendida. De este modo quedan excluidos aquellos problemas para los cuales la teoría no haya brindado marcos de referencia o modos instrumentales de procedimiento. Subyace en esta lógica una concepción neutral, objetiva y homogénea del campo de la práctica y de las relaciones sujeto-realidad en tanto se afirma sobre la consideración de creer que a todos les cabe la teoría por igual, que los problemas de la práctica son solo problemas instrumentales y que en ella se pueden aplicar reglas generales de comportamiento para obtener resultados previsibles.

Lógica ejercitativa

La siguiente es la ***lógica ejercitativa***. En tanto supone la apropiación previa de la teoría, se sostiene en la racionalidad técnica al igual que las dos anteriores. Sin embargo hay en ella una nota distintiva que puede ser vista como un grado mayor de flexibilidad. Esta lógica no da por descontado el automatismo que suponen las dos anteriores en las cuales, sin mediaciones, se considera que la teoría, tal como está aprendida puede ser puesta en uso. La posibilidad de ejercitar, permite la de probar, la de ensayar, la de admitir que puede haber errores y volver a intentar. En este conjunto de ensayos y de pruebas y errores, el resultado es una acumulación de experiencias a partir de ello y un aprendizaje en parte diferenciado, de la aplicación rasa de la teoría.

Lógica del trabajo en serie

También dentro del conjunto de las sostenidas desde la racionalidad técnica está la ***lógica del trabajo en serie***. Con cierta recurrencia y de modos diversos se presentan a las PPS a partir de las actividades que en ellas se desarrollan. En la serie, inalterable, la primera tarea es la observación. El hecho de iniciarse en este tipo de actividad, se asienta sobre la necesidad de vincular a los estudiantes con los ámbitos de desempeño profesional para ver qué ocurre en ellos, para “contactarse con la realidad”. Subyace aquí los rasgos de la neutralidad que proclama el tecnicismo: sin mediaciones de otra naturaleza, la observación contacta con la realidad profesional y permite que el estudiante, habiendo tomado un estado de la situación de lo que allí ocurre, pueda luego con la información procesada, realizar la segunda actividad de la serie: planificar. El énfasis en esta segunda tarea, la de diseñar las intervenciones para garantizar un desempeño eficiente, es también un sostén discursivo de la racionalidad técnica. Finalmente la serie se completa con la ejecución. La enseñanza, queda circunscripta así a un proceso que se afirma desde la planificación, acción central de este trabajo seriado y la docencia se reduce al dominio de la faz técnica.

Lógica de la integración

Alejándose de la racionalidad técnica en estado puro, que es propia de las anteriores, la ***lógica de la integración***, considera a las PPS como instancias curriculares que facilitan la composición entre la teoría y la práctica, reconociéndole, a cada una, identidad diferente y entidad propia. Sin embargo, no deja de concebírselas como específicas de caminos bien diferenciados en la formación: en las unidades curriculares de “teoría” se teoriza, en las de “práctica”, se practica, obviándose la posibilidad de admitir que se trata de formas de conocimiento que pueden estar presentes en cualquier tipo de unidad curricular a lo largo del

trayecto formativo. La necesidad de definir un espacio que facilite la interacción entre ellas, parece ser el dispositivo que soluciona la unión entre estas formas de conocimiento que circulan por carriles separados.

Lógica geográfica

Hemos denominado como ***lógica geográfica*** a un modo de concebir a las PPS en la que parece primar el estar presente en un “lugar” donde suceden hechos o procesos vinculados a la profesión. Esta lógica refiere a casos en los que la presencia in situ, básicamente observando, presupone ya mismo, que los estudiantes aprenderán algo vinculado a la práctica profesional. Hay varios implícitos presentes en esta concepción que desdeña explicaciones referidas a qué se hace luego con “lo observado”: con algún atributo de ingenuidad asignado a la tarea, la presencia garantizaría el poder observar lo problemático, lo complejo, lo que puede desnaturalizarse; o el caso contrario, con atributo de adecuación al ritual, que permitiría observar los modos de resolver lo cotidiano, las formas de enfrentar los problemas, las rutinas que son propias de la profesión.

Lógica del desempeño

La séptima que describimos es la ***lógica del desempeño***. En todos los casos en que identificamos la primacía de esta concepción, aparece como contenido a ser aprendido durante la cursada de la PPS, un listado de competencias que caracterizan al desempeño profesional. En ellas, tanto se vislumbra la inclusión de componentes de la teoría, como una definición que se asienta estrictamente sobre los problemas de la profesión. Observamos que el conocimiento práctico, si bien no se explicita como tal en la mayoría de los casos, se lo referencia de algún modo y con relación a los saberes del oficio. Esta lógica da lugar al aprendizaje de las actuaciones profesionales como unidad de sentido, acentuando la incorporación de una serie de habilidades que se construyen a partir de la integración de diferentes acciones.

Lógica reflexiva

Por último, identificamos una ***lógica reflexiva***. En estos casos, lo decíamos en el apartado anterior cuando referimos a ello también, observamos que el plan de estudios define una secuencia curricular que ha previsto diferentes niveles de profundidad en los cuales las PPS incluyen trabajos de análisis de la propia práctica profesional. Desde esta lógica, hay un acento muy especial colocado sobre la reflexión sobre la práctica que se constituye como el eje formativo desde el cual se construye la propuesta formativa. La concepción reflexiva sobre la práctica, en tanto genera conocimiento, se asienta sobre la objetivación de la misma, ya sea la propia o una ajena, para reflexionar y analizarla.

5. La epistemología de la práctica que se desprende de la propuesta de PPS

Desarrollamos el análisis y la interpretación de la epistemología de la práctica subyacente a las propuestas de PPS como una casuística en la que cada plan de estudio adquirió un grado de particularidad y ciertas notas distintivas del resto. Este aspecto del análisis fue aquél en el cual los planes más nos “hablaron”. Trabajamos con la “voz” explícita y la implícita y rescatamos de cada uno un enunciado significativo.

Si bien los tomamos individualmente, a los efectos de la presentación, los agrupamos según la supremacía de una u otra racionalidad.

Partimos del supuesto de la inexistencia de los modelos puros. Por ello, en el agrupamiento, quisimos advertir que no se trata de “una” racionalidad sino, más bien, de la “supremacía” de una por sobre otras.

Supremacía de la racionalidad técnica

Incluimos en el primer grupo a las propuestas en las que interpretamos la presencia de una ***supremacía de la racionalidad técnica***. Los rasgos distintivos que identificamos en los 9 planes que incluimos aquí son:

- Las Didácticas y la PPS suelen formar parte de ciclos o áreas que llevan por nombre “Formación Docente” o “Área de Integración” o “Área de Formación Práctica” produciendo una disociación formativa entre los tipos de saberes con que se forma al docente: unos supuestamente teóricos y otros supuestamente instrumentales o prácticos.
- El corte instrumentalista y de dominio de la prescripción curricular monopoliza los contenidos de las Didácticas en el plan de estudio, haciendo eje en la descripción de los diseños curriculares por niveles de escolaridad y en las herramientas útiles para la enseñanza.

- Las PPS están concebidas como espacios de aplicación de la teoría a la cual se ve como única fuente de conocimiento con asentamiento en formas dogmáticas afines a las verdades previamente reveladas o científicas con el atributo del *conocimiento como entidad*.
- La disposición previa de la teoría aparece como una condición ineludible para realizar cualquier acción práctica y los ámbitos de ésta se definen como espacios de puesta en uso del conocimiento teórico previamente acumulado.
- El conocimiento teórico es el único validado y el valor asignado al conocimiento práctico -que en ningún caso se lo denomina en términos de “conocimiento” o “saber”- está negado o se circunscribe a la adecuación a las rutinas de la profesión.
- Las PPS se definen mayormente sin contenidos o cuando los incluyen, se formulan con enunciados que refieren a las pautas que la regulan, haciendo primar las normas sobre su instrumentación; en otros casos, se los define a partir de objetivos, los que hace suponer que se asigna a la práctica el “hacer” y no el “teorizar” ya que el resto de las asignaturas siempre se incluyen contenidos.
- El paradigma normativo-instrumentalista define la actividad que se propone en las PPS en las que se sistematizan criterios acerca de cómo observar, planificar o diseñar la metodología, para luego aplicarlos “correctamente”.
- La observación tiene entidad y valor en sí misma en tanto permite “familiarizarse” con una institución como es la escuela.
- La institución educativa nunca aparece dimensionada desde las experiencias previas que los estudiantes tienen en ella sino como una organización ajena y desconocida.
- Se opera un reduccionismo de la práctica docente al circunscribirla a las tareas de observación, planificación y desarrollo de actividades áulicas.
- La práctica de enseñanza llevada a cabo por los estudiantes es definida como una ejercitación sostenida en la repetición o como “trabajo de inmersión” en la escuela o como aplicación de lo aprendido en la formación.
- Cuando se incluyen actividades de práctica previas a las PPS, se resuelven con tareas de observación, de diseño o de “visita”.
- La intervención didáctica se determina desde fuera de los sujetos ya que los métodos están previamente definidos y la tarea de los estudiantes se limita al buen criterio de saber seleccionar la metodología adecuadamente y aplicarla con sistematicidad.
- El desempeño del practicante se valora por bueno o malo a partir del cumplimiento o no de criterios previamente seleccionados.
- Se elaboran Reglamentos para la Práctica en la que se norma el comportamiento de los estudiantes con relación a lo formal, al cumplimiento de los horarios, a la elaboración de planes de clase, a la presentación de la carpeta de prácticas, a las grillas de observación que se deben utilizar.

Supremacía de la racionalidad interpretativa

El segundo grupo de planes de estudio, 6 en total, incluye a aquellos en los que consideramos la presencia de una ***supremacía de la racionalidad interpretativa***. Identificamos en ellos las siguientes características:

- Los planes de estudio privilegian ejes vertebradores desde la práctica, que recorren de manera longitudinal, progresiva y constante la currícula o que funcionan como articuladores e integradores de las otras unidades curriculares de manera horizontal.
- Los contenidos de las Didácticas en el plan de estudio incluyen enfoques que privilegian la interpretación de las prácticas de docentes reales y particulares y el análisis de casos.
- Las PPS están concebidas como procesos de aprendizaje, complejos y multidimensionales y como espacios de reflexión, análisis y producción de conocimiento en contextos diversos; vinculadas a las tareas de enseñanza, se proponen realizar una lectura y análisis de la realidad tanto como de las propias prácticas.

- La práctica es concebida como generadora conocimiento y como campo de aprendizaje; los problemas de la práctica se definen como complejos e indeterminados por lo que se desdeña la posibilidad de resolverlos con la aplicación de procedimientos mecánicos; la práctica misma es vista como una fuente de aprendizaje que permite apropiarse de ciertos aspectos de la realidad según sea la interpretación que se realiza de la misma; la práctica permite construir teoría desde ella.
- Las PPS se definen mayormente con contenidos de la práctica reflexiva, de producción de conocimiento didáctico y de construcción del conocimiento profesional.
- La actividad que se propone en las PPS se define a partir de considerar que la práctica es un campo problemático que exige la toma de decisiones más que la aplicación de recetas preestablecidas; la formación del docente reflexivo supone poner en posición analítica las decisiones, analizando situaciones de prácticas profesionales con diferentes categorías y niveles de análisis según sea el año de cursada.
- Se utilizan herramientas propias de la investigación educativa para el análisis de las prácticas docentes, para la observación y el análisis de la vida cotidiana de la escuela y el aula y para la formulación de problemas vinculados a la enseñanza; la observación siempre está acompañada del análisis y, por ello, ya deja de tener sentido en sí.
- La escuela, las aulas y a otros espacios de intervención pedagógica son vistos como ámbitos para describir, narrar, comprender y reflexionar sobre ellas sobre la base de la propia experiencia, la observación y el registro de situaciones.
- La práctica de enseñanza llevada a cabo por los estudiantes es definida a partir de considerar una intervención en un campo problemático y diverso que requiere la interrelación entre teoría y práctica como instancias de imprescindible articulación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Cuando se incluyen actividades de práctica previas a las PPS, se las plantea como trabajos de indagación y análisis en terreno que permiten la contrastación de marcos conceptuales y el estudio o resolución de situaciones que requieren un hacer creativo y reflexivo.
- El desempeño del practicante se valora a partir de la reconstrucción de la experiencia subjetiva, los interrogantes que se formula, la desnaturalización de las decisiones y las prácticas, los vínculos que establece con su propia biografía escolar, la problematización de las prácticas, su análisis, reflexión y reconstrucción crítica.

Supremacía de la racionalidad crítica

En el tercer grupo de planes de estudio están a aquellos en los que consideramos la presencia de una ***supremacía de la racionalidad crítica***. Identificamos solo 2 con esta condición. Muchas de las características descriptas para aquellos que definimos con supremacía de la racionalidad interpretativa, se dan también en éstos, pero enfatizan además las siguientes particularidades:

- El conocimiento que se suscita en la práctica es considerado como valioso; se lo define generándose a partir de las acciones que realizan los sujetos con origen en la conjunción sujeto-intereses sociales-medio y con proyección a transformar las realidades de esos tres polos.
- Las PPS definen sus objetivos en torno al conocimiento crítico y reflexivo de la situación educativa y de los factores socioeconómicos, culturales, políticos e institucionales; la elaboración de proyectos que tiendan a la transformación de estructuras educacionales; y a una práctica que responda a la necesidad y posibilidad de cambio de la sociedad.
- La actividad que se propone en las PPS incluye la reflexión y el análisis de las prácticas y los modelos docentes introyectados que se reestructuran en tanto se ensayan soluciones estructurales con fundamento teórico y en el contexto de la realidad.
- Se utilizan herramientas propias de la investigación educativa con especial hincapié en el análisis e interpretación crítica de los datos recogidos sobre la realidad socio-educacional.
- El desempeño del practicante se valora en función de su actuación reflexiva, el análisis crítico del medio-económico-cultural y la propuesta de transformaciones profundas en el ámbito educativo.

Indicios de diferentes racionalidades

Hay un cuarto grupo, numeroso también ya que identificamos 8 planes de estudio en él, en el cual observamos *indicios de diferentes racionalidades*.

En la mayoría de los planes de estudio encontramos varias huellas a partir de las cuales referimos a las posturas epistemológicas que interpretamos como subyacentes a la propuesta de cada uno. Sin embargo, no siempre esos rasgos son homogéneos. Por el contrario, suelen devenir de diferentes concepciones, a veces contradictorias entre sí, respecto a las nociones que se imbrican en los enunciados acerca de las PPS: conocimiento, práctica, teoría, aprendizaje, etc. En los tres grupos anteriores, la lectura transversal nos permitió interpretar la supremacía de una epistemología de la práctica por sobre otra. Pero en los planes de estudio que incluimos en este cuarto grupo, no logramos identificar una racionalidad que primara sino, cierto eclecticismo en una confluencia de vertientes diferentes. En todos estos casos, lo que no termina de dirimirse es la supremacía de una racionalidad técnica u otra de las otras dos, crítica o interpretativa.

Desde la voz de los planes de estudio puede escucharse afirmar que las PPS permiten validar las teorías aprendidas tanto como analizar la práctica docente en todas sus dimensiones; que entre los objetivos que se persiguen se propone la coherencia entre la reflexión y la acción así como la aplicación en la práctica de diferentes métodos; que en las PPS se ponen en práctica los conocimientos teóricos adquiridos y también se analiza con criterio propio las distintas situaciones; que se aspira a una formación teórica y metodológica aplicada pero que demanda la toma de decisiones; que es tan importante desarrollar habilidades para planificar como para resignificar la prácticas; que hay que desarrollar el pensamiento crítico y que para ello se diseña un eje de la práctica en su faz instrumental; que los procesos de enseñar y aprender se fundamentan en una reflexión teórico-crítica y que se advierte que los estudiantes tienen dificultades para transformar los aprendizajes en herramientas útiles para la profesión; que la PPS es un espacio de producción y reflexión y que se pretende desarrollar la capacidad de la planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes.

6. Interrogantes posteriores

Un trabajo de investigación siempre abre nuevas preguntas y da pie a otros estudios, no solo a partir de los resultados que se obtienen, sino también, desde los interrogantes que aparecen a lo largo del proceso.

También ese fue el caso en este trabajo. Lo primero que observamos con cierto asombro fue que en los 20 años que corresponden al período analizado, solo se crearon 4 carreras de grado completas de Profesorado en Ciencias de la Educación, todas ellas de Universidades privadas. Sin embargo, en igual lapso, se aprobaron 22 (2) Universidades Nacionales nuevas que, interpretamos, no presentan en su oferta académica, carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación. Dos posibles preguntas se desprenden de este dato: ¿es qué la oferta existente cubre todas las necesidades de formación en esa área?; ¿es que se trata de un campo de formación que ha perdido la posibilidad de reinventarse?

Los procesos implícitos en el asentamiento de un nuevo plan de estudio son para Goodson (1991): la invención, la promoción, la legislación y la mitologización. El punto inicial es la invención que puede darse a partir de las actividades o ideas de los académicos, las demandas de los estudiantes o las invenciones producidas en las relaciones externas. La ausencia de propuestas de formación de grado completo en las Universidades Nacionales nuevas para el Profesorado en Ciencias de la Educación es explicable desde allí. Pero ¿a qué se debe estrictamente? No podemos arriesgar una respuesta, pero dejamos abierto el interrogante para futuros trabajos de colegas.

Cuando analizamos los planes de estudio e interpretamos las lógicas y la epistemología de la práctica que subyacen a las propuestas de PPS, reparamos en que la mayoría de las Universidades Privadas se asientan

² En sentido estricto son 20 instituciones ya que en dos de las 22, se trata de la constitución del status de Universidad de instituciones existentes que no tenían ese rango: la de la Defensa que aglutina a los Institutos Universitarios de las tres FFAA y el IUNA que se convierte en UNA

sobre proyectos sostenidos desde la racionalidad técnica y sobre contenidos disciplinares que no suelen incluir los nuevos paradigmas teóricos del campo. Esta observación lleva a preguntarnos por la circulación del saber y por la radicación de núcleos de investigación en las instituciones universitarias considerando los tipos de gestión público y privado. Y alrededor de ello los interrogantes se vinculan por las cuestiones ideológicas con relación a las decisiones formativas.

No por nuevo pero sí por el grado de injerencia que tiene en torno a las decisiones que se toman en torno a las PPS, la primacía del conocimiento teórico y la vigencia de la racionalidad técnica que aflora en el “decir” de casi todos los planes de estudio, creemos que amerita también un estudio dedicado a ello. En la misma línea, nos preguntamos por las consecuencias que el imperio de la racionalidad normativa puede tener sobre las formas de concebir el trabajo en la práctica a partir de las prescripciones que, al respecto, están presentes en el plan de estudio.

Asimismo, tras observar en los planes de estudio discrepancias teóricas entre los contenidos de unidades curriculares del mismo campo, nos preguntamos por la relación existente entre las prescripciones curriculares del plan de estudio y las propuestas de las cátedras; por el sentido y significado que se asigna al mismo en la práctica de los docentes universitarios; por la vida institucional, más allá de lo administrativo, que se le da una vez aprobado.

Y dejamos para el final una cuestión que nos interpela fuerte. En nuestro marco teórico ahondamos en cuestiones que nos llevaron a decir que la virtud indispensable para la práctica -en tanto distingue la buena práctica de la habilidad instrumental- es el principio ético. El práctico que carece de *phronesis* sabe hacerlo, pero no se direcciona desde el por qué hacerlo. Las Universidades forman profesionales, pero ¿qué ética subyace a la propuesta formativa? Y ¿qué decisiones se toman cuando a lo largo de la formación cuando alguno de los actores muestra un discurso o una práctica que atenta contra los derechos humanos, la dignidad de las personas o los valores compartidos por territorio y cultura?

Referencias bibliográficas

- Achili, E. (1990 julio). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Ponencia presentada en el III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Alvarez Alvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Revista La Gazeta de Antropología*, 24. Disponible en: <http://www.ugr.es/~pwlac/Welcome2008-1.html>. Fecha de acceso 21 de mayo de 2015
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Volumen I. Madrid: Akal.
- Busquets, M. B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México DF: Paidós
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Clark, C. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrok (ed.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós

- (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En: A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto & S. Barco: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2006). Exposición en las Primeras Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General. Disponible en: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/unsam_didactica/index.asp
- Diesing, P. (1972). *Pattennrns of discovery in the Social Sciences*. Londres: Roulledge & KeganPaul (traducción s.r)
- Feldman, D.I (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Figueroa Rubalcava, A. (2000). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores. En: M. Rueda Beltrán & F. Díaz Barriga. *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Forquin, J. C. (1987). La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización. *Revista de la Educación*, 282.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Ginzburg, C. (1983). Señales. Raíces de un paradigma indiciario. En: A. Gargani (comp). *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*. México DF: Siglo XXI
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata
- Ruiz Olabuenaga, J. & Espizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santoni Rugio, A. (1994). *Nostalgias del maestro artesano*. México: CESU
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sirvent, M. T. (1999). Problemática actual de la Investigación Educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VIII(14).
- Steiman, J. (2011) ¿Qué puede aportar hoy la Didáctica? *Revista Novedades Educativas*, 23(249).
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Fecha de recepción: 19/9/2018

Fecha de aceptación: 15/5/2019

CAMBIOS RECIENTES EN LAS CONDICIONES DEL TRABAJO ACADÉMICO: LAS INCIDENCIAS DE LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.

Recent changes in the working conditions of university teachers: the incidence of evaluations and accreditation processes of undergraduate degrees at public and private universities from Buenos Aires.

Brian Fuksman, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

brianfuksman@hotmail.com

Carolina Rivadeneira, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

carolina-rivadeneira@hotmail.com

Camila Rodriguez, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

camilarodriguezz@gmail.com

Fuksman, B., Rivadeneira, C y Rodriguez, C. (2019). Cambios recientes en las condiciones del trabajo académico: las incidencias de los procesos de acreditación de carreras de grado en las universidades públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires. *RAES*, 11(18), pp. 43-60.

Resumen

En el presente trabajo se analiza la incidencia de los procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado en las condiciones de trabajo de los docentes que se desempeñan en instituciones universitarias radicadas en la Ciudad de Buenos Aires.

El diseño de la investigación asumió un enfoque cuanti-cualitativo que constó de dos instancias de indagación. En un primer momento se realizó un análisis documental de las resoluciones de estándares de acreditación pertenecientes al nivel del grado con el objeto de identificar en su contenido determinados requerimientos vinculados directamente con las condiciones del trabajo académico. En un segundo momento se utilizó la técnica del análisis cuantitativo de la información para categorizar los compromisos de mejora formalizados en dictámenes de acreditación de carreras de grado pertenecientes a universidades públicas y privadas con sede en la Ciudad de Buenos Aires y que corresponden al período 2000-2016.

En base al estudio empírico, resultó posible comprobar que durante el período 2000-2016 las evaluaciones y acreditaciones de carreras de grado pertenecientes a universidades radicadas en la Ciudad de Buenos Aires procuraron orientar las políticas institucionales de las universidades incidiendo, principalmente, en la

configuración del trabajo académico. De hecho, la mayoría de los compromisos de mejora originados durante las 1° fases de acreditación requirieron a las universidades incrementar las dedicaciones docentes con el fin de fortalecer las funciones de investigación. Asimismo, aunque en menor proporción, demandaron el incremento de las dedicaciones para la función de extensión universitaria. Otras demandas recurrentes, también vinculadas con el trabajo académico, requirieron a las universidades públicas y privadas fortalecer sus políticas de capacitación y actualización docente, así como el incremento de la proporción de docentes con títulos de posgrado.

Palabras clave: Universidad / Profesión académica / Evaluación / Acreditación.

Abstract

This study analyzes the incidence of evaluation and accreditation processes of undergraduate degrees in the working conditions of university teachers from Buenos Aires.

The research design implied a quantitative-qualitative approach that consisted of two instances of inquiry. At first, a documentary analysis of accreditation standards resolutions was carried out in order to identify in their content the frequency of certain requirements directly linked to the academic working conditions. In a second moment, a technique of quantitative information analysis was used to categorize the improvement commitments which were formalized in undergraduate degrees accreditation reports, all belonging to both public and private universities during the period of 2010-2016.

Based on the empirical study, it was possible to observe that the evaluations and accreditations of undergraduate degrees from institutions based in Buenos Aires that took place between 2010 and 2016, intended to orient most institutional policies towards the configuration of academic work. In fact, most of the improvement commitments originated during the 1st phases of accreditation exhorted universities to increase teachers' dedication in order to strengthen research functions. Likewise, although in a lower proportion, they demanded an increase in dedication to university extension functions. Other frequent requirements linked to academic work urged public and private universities to develop and improve their teachers' training and updating initiatives, as well as increasing the proportion of teachers with postgraduate degrees.

Keywords: University / Academic Profession / Evaluation / Accreditation.

1. Introducción

La presente investigación constituye un estudio sobre el sistema universitario argentino y la configuración del *trabajo académico*- concebido como el desarrollo de las funciones de enseñanza, investigación, extensión y/o gestión académica.

La configuración del trabajo académico es el resultado de múltiples y heterogéneas regulaciones que pueden diferenciarse conforme a sus distintas escalas de análisis como la institucional, nacional, regional o global, entre otras.

En este trabajo el análisis se focalizará en los procesos de evaluación y acreditación universitaria de titulaciones de grado en Argentina y su incidencia en las condiciones del trabajo académico de aquellos docentes que se desempeñan en universidades públicas y privadas radicadas en la Ciudad de Buenos Aires.

Por *regulación* se entiende al conjunto de intervenciones desarrolladas por instancias jerárquicas como por ejemplo el Estado Nacional y que procuran orientar las acciones de otros actores sobre los cuales se tiene un determinado nivel de autoridad (Maroy y Dupriez, 2000).

Siguiendo dicha línea conceptual, las políticas de evaluación y acreditación universitaria serán estudiadas como procesos regulatorios. Lo anterior se fundamenta en que, conforme a la Ley 24.521 de Educación Superior (1995), las universidades públicas y privadas que oferten titulaciones de grado incluidas en la nómina de profesiones reguladas por el Estado, deben adecuar sus carreras conforme a unos estándares

establecidos por el Estado Nacional, en acuerdo con el Consejo de Universidades. Es en el marco de este proceso regulatorio que resulta factible analizar su contenido y su incidencia en la configuración del trabajo académico.

El supuesto de investigación de este estudio postula que, durante el período 2000-2016, las evaluaciones y acreditaciones de carreras de grado en Argentina - concebidas como procesos regulatorios- procuraron orientar las políticas institucionales de las universidades incidiendo, principalmente, en la configuración del trabajo académico.

El trabajo se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se presentan los antecedentes de investigación y el marco analítico de la investigación referido a los estudios sobre la profesión académica y las políticas de evaluación y acreditación universitaria. En segundo lugar, se detalla el diseño metodológico. El tercer segmento sistematiza los resultados del análisis empírico y, por último, se incluyen las conclusiones de la investigación y las limitaciones del estudio.

2. Antecedentes y marco analítico

2.1. Los estudios sobre la profesión académica

Los estudios sobre la profesión académica conforman un campo cuyo desarrollo es relativamente reciente.

Entre los estudios clásicos pueden destacarse los de Clark (1991), Becher (1989) y Bourdieu (1984).

Clark (1991) en su estudio comparado sobre los sistemas de educación superior explica que los académicos poseen una *doble pertenencia* de naturaleza disciplinar e institucional. La primera es internacional e independiente de su localización geográfica mientras que la segunda está asociada a la universidad donde el académico se desempeña. Sin embargo, el autor destaca que la *pertenencia disciplinar* es la predominante ya que resulta poco probable que un académico opte por cambiar de disciplina debido al esfuerzo prolongado de formación que demandaría. Por lo tanto, la mayor lealtad del académico es hacia la disciplina.

Vinculado con lo anterior, en su estudio sobre los campos disciplinares, Becher (1989) identifica que las características epistemológicas y sociológicas de cada campo inciden- en concurrencia con otros factores institucionales y externos- en la configuración de la carrera académica. A partir de la construcción de una taxonomía de cuatro tipos que cruzan las dicotomías *Duro/Blando* y *Puro/Aplicado*, el autor distingue procesos de socialización profesional divergentes que establecen modos legítimos de comunicación, de producción del conocimiento, de requisitos implícitos para iniciarse y consolidarse en la carrera académica, entre otros. Así, por ejemplo, observa que en las ciencias duras/básicas suele existir un requisito implícito de poseer título de doctor como condición para que los académicos noveles se inicien en la carrera académica. En contraste, ese requisito está menos generalizado en otras disciplinas como el derecho.

De manera complementaria, Bourdieu (1984) analizó al grupo de los académicos como actores en un *campo de poder* donde compiten por acceder y conservar bienes materiales y simbólicos. En un estudio sobre los académicos franceses el sociólogo identificó que los académicos procuran obtener diversos tipos de *capital cultural* que les permiten ocupar posiciones de poder en la universidad. Los principales capitales culturales vinculados a la organización universitaria son: el *capital cultural instituido*, vinculado a la posesión de titulaciones académicas que otorgan legitimidad para el desarrollo de ciertas funciones académicas; el *capital de poder universitario*, relacionado con el lugar formal de autoridad que un determinado académico ocupa en la jerarquía de la organización universitaria; el *capital de poder científico*, vinculado con la afiliación institucional del académico en determinadas asociaciones científicas nacionales o extranjeras; y el *capital de prestigio científico*, relacionado con las distinciones, premios o reconocimientos que recibe un académico por parte de su comunidad científica.

Más recientemente, se registraron diversas discusiones respecto al campo de la profesión académica.

Existen discusiones sobre el *estatus público de la docencia universitaria* donde se debate si se trata de una *profesión liberal* con amplios márgenes de autonomía o si, por el contrario, son *funcionarios públicos* cuyo trabajo debiera estar estrictamente regulado por los Estados. Al respecto, es posible ilustrar esta discusión en las divergentes tradiciones nacionales ya que, mientras en Inglaterra predomina la primera concepción, en Francia prevalece la segunda (Pedró, 2004; Fernández Enguita, 2001).

Destacamos, asimismo, otras discusiones que se interrogan si existe una *profesión académica* conformada por miembros que comparten intereses y creencias comunes o si, por el contrario, la elevada heterogeneidad de su conformación impide su estudio como tal (Chiroleu, 2002).

Sobre este punto, en este trabajo se tomará posición por la definición de Grediaga Kuri, Jimenez y González (2004) quienes consideran como miembros del cuerpo académico a todas aquellas personas que se encuentren adscriptos a algún tipo de institución universitaria y desarrollen alguna de las funciones académicas, independientemente de su dedicación al cargo.

A nivel internacional, resultan relevantes los estudios comparados iniciados en 1992 por la *Carnegie Foundation*. Esta investigación consistió en la aplicación de una encuesta en catorce países con el fin de analizar las condiciones de trabajo de los profesores universitarios y sus intereses. De América Latina, solo participaron Chile y Brasil.

Como continuación del proyecto anterior, entre 2007 y 2009 se realizó un nuevo estudio comparado denominado *Changing Academic Profession* (CAP) que amplió la muestra a 21 países incluyendo a la Argentina.

Actualmente, se inició una nueva edición de aquel estudio cuya denominación es “*The academic profession in the knowledge-based society (APIKS)*”. En esta etapa, el diseño de la encuesta incluye como análisis al profesorado universitario en el marco de la sociedad del conocimiento y, asimismo, procura analizar las trayectorias de los estudiantes de doctorado y los años formativos de los académicos en los distintos países.

Los resultados de aquellos estudios comparados permiten destacar algunos fenómenos internacionales que están afectando a la configuración del trabajo académico, así como profundas diferencias entre los países y regiones.

En una publicación que sistematiza algunos resultados de la encuesta internacional realizada entre 2007 y 2009, Teichler, Arimoto y Cummings (2013) agrupan a los países estudiados según dos tipos. Por un lado, los *países avanzados* donde, como regla general, los académicos noveles se doctoran en el país de origen y los *otros países* donde una elevada proporción de los académicos más destacados procuran doctorarse en el extranjero. Entre el primer tipo se hallan países como Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Australia o Japón, mientras que en el segundo grupo se ubican países como Argentina, Brasil, México, Sudáfrica, China o Malasia.

A continuación, se destacan algunos hallazgos del estudio internacional:

- La feminización del cuerpo académico es menor entre los países *avanzados* en contraste con la mayor participación de las mujeres en las universidades de los *otros países*. No obstante, corresponde advertir que en casi todos los países se observa que la proporción de mujeres es mayor dentro del agrupamiento docente que en nuestro país sería homologable a las categorías de auxiliares docentes.

- Respecto a las titulaciones académicas, la proporción de docentes doctorados es significativamente mayor entre los *países avanzados*. Se destaca los casos de Estados Unidos o Alemania donde el valor ronda el 93%. Estos valores contrastan con el caso argentino donde la posesión de títulos de posgrado no está generalizada y solo el 23,3% de los respondientes de la encuesta declararon poseer doctorado (Pérez Centeno, 2017).

- En relación con las dedicaciones docentes, en muchos de los países estudiados predominan las dedicaciones simples entre los académicos noveles. Sin embargo, a medida que se avanza en la carrera académica, se observan diferencias regionales ya que la participación de cargos de tiempo completo tiende a ser mayor en los *países avanzados*.

- Por último, en relación con los ingresos económicos, se destaca como fenómeno global que la profesión académica registra menores remuneraciones si se la compara con otras profesiones. Esta cuestión suscita problemas para retener a los académicos más jóvenes en el inicio de su carrera ya que son los que tienden a percibir menores ingresos.

Las diferencias regionales nos permiten aproximarnos a identificar algunas especificidades de la profesión académica en *América Latina*.

En primer lugar, se destaca los estudios de Altbach y Anton (2004) quienes identificaron que los académicos latinoamericanos se autoperceben como una *profesión en la periferia* donde existe una dependencia respecto

a los países avanzados. Estos países avanzados serían los que marcan los patrones internacionales de investigación.

Otro rasgo característico del profesorado universitario en la región es la predominancia de dedicaciones simples que solo contemplan remuneración para las funciones de enseñanza. Sin embargo y pese a esta limitación, Fernández Lamarra y Marquina (2013), en base a los resultados de la encuesta internacional previamente referenciada, advirtieron que una elevada proporción de docentes con dedicación simple declararon haber participado en proyectos de investigación pese a no recibir remuneración.

Puede hipotetizarse que este fenómeno guarda relación con las lógicas de promoción en la carrera académica que demanda acreditar antecedentes académicos y científicos. Desde ya que esto constituye una situación problemática ya que los académicos deberán realizar funciones académicas no remuneradas con el fin de incrementar sus posibilidades de ingresar y ser promovidos en la carrera académica.

Ahora bien, independientemente de las especificidades regionales, existen algunas tendencias globales que durante los últimos treinta años están transformando las regulaciones y condiciones del trabajo académico.

Estas tendencias que, asumen rasgos singulares en cada país, tendieron a introducir *nuevas reglas basadas en la productividad y la rendición de cuentas* modificando las formas tradicionales de trabajo. Esto supuso el desarrollo de indicadores de desempeño tales como la cantidad de publicaciones científicas con el fin de evaluar y medir la productividad académica (Altbach, 2009).

A su vez, Walker (2017), en base a un estudio de casos en universidades argentinas y españolas, argumenta que la introducción de estos dispositivos de evaluación opera como un instrumento racionalizador de recursos donde la asignación presupuestaria queda sujeta a la verificación de resultados. Al respecto, la autora sostiene que estos instrumentos afectan el trabajo académico en la medida en que incentivan la competencia y suponen un incremento de las tareas burocráticas vinculadas a la redacción de informes.

Una segunda tendencia refiere a la *expansión del cuerpo académico* que acompañó, aunque en menor grado, a la ampliación de la matrícula de educación superior. Para el caso argentino, según datos publicados en los anuarios estadísticos de la SPU-ME, puede apreciarse que desde el retorno a la democracia hasta el 2015 la matrícula universitaria de grado y pregrado creció desde los 416.000 hasta los 1.902.935. Sin embargo, el incremento de los cargos docentes no creció en igual proporción ya que pasó desde los 56.000 en 1983, hasta los 179.138.

Además, este crecimiento de los cargos se efectuó mediante el incremento de las dedicaciones simples en detrimento de las exclusivas. De hecho, durante el año 2015 la participación de las dedicaciones simples era 65,7%.

Respecto a la situación particular de las universidades privadas en Argentina, si bien no existe información pública sobre las características de la docencia universitaria que se desempeña en dicho sector, existen investigaciones que permiten conocer algunos rasgos centrales.

Barsky y Corengia (2017) describen una configuración heterogénea de las universidades privadas y distinguen entre *universidades seculares de elite*, con mayores niveles arancelarios que les permite disponer de una mayor proporción de profesores con dedicación exclusiva, y *universidades profesionalistas* caracterizadas por la prevalencia de dedicaciones docentes bajas y escasa inversión en funciones de investigación. Considerando que las universidades del segundo tipo son las mayoritarias, puede inferirse que en el sector privado también predominan las dedicaciones simples.

Por último, se destaca la tendencia de la *internacionalización de la educación superior* donde, desde las instituciones, órganos estatales y asociaciones privadas, se incentiva el desarrollo de consorcios internacionales de investigación o políticas de movilidad académica y científica que tienen como destinatario al cuerpo académico y a los estudiantes (Fernandez Lamarra y Perez Centeno, 2011).

Sin embargo, este fenómeno no se expresa de manera homogénea en todo el mundo, sino que la movilidad de académicos y estudiantes transita mayoritariamente desde la *periferia* hacia las *universidades del centro*. De hecho, solo cinco países reciben a casi la mitad del total de estudiantes internacionales: Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia, Francia y Alemania (Guaglianone y Rabossi, 2018).

Por último, corresponde destacar que los rasgos identificados de la profesión académica latinoamericana y las tendencias globales no afectan a todos los académicos por igual. Además de las diferencias vinculadas con cada disciplina, también existen condiciones disímiles según la trayectoria del docente.

Al respecto, Marquina, Yuni y Ferrero (2017) proponen una tipología de *trayectorias académicas* que construyeron en base a los resultados de la encuesta internacional CAP del 2009. Los autores plantean como hipótesis que cada grupo generacional ha delineado su trayectoria académica bajo las condiciones performativas de las políticas universitarias de diferentes momentos socio-políticos. Son tres las categorías que distinguen para el caso argentino: *académicos consolidados*, *intermedios* y *nóveles*.

En base a dicha tipología, identifican que las demandas actuales provenientes de las universidades y del Estado vinculadas al incremento de la productividad científica, son elaboradas de manera disímil por los distintos grupos generacionales. De hecho, observaron que los *académicos nóveles* -que actualmente tienen menos de 35 años- priorizan la obtención temprana de un título de posgrado y la investigación en detrimento de otras funciones más difíciles de acreditar como la extensión.

Lo anterior es interpretado como una estrategia para lograr mejores oportunidades de acceder a un cargo regular en un escenario muy competitivo donde se pondera la posesión de titulaciones y antecedentes en investigación. Pese a sus esfuerzos, los académicos nóveles ocupan los cargos más bajos de la escala jerárquica y menos de la mitad logra una dedicación semiexclusiva o exclusiva.

Por el contrario, los *académicos consolidados* tendieron a obtener su titulación de posgrado tardíamente y sus preferencias se inclinan por la docencia más que por la investigación. Además, algunos integrantes de este grupo muestran un mayor interés relativo por la extensión en contraste con las otras dos generaciones. Ocupan los cargos jerárquicos más altos y concentran las escasas dedicaciones exclusivas y semiexclusivas.

Por último, los *académicos intermedios* que poseen preferencias que tienden al equilibrio entre la docencia y la investigación- aunque con un leve sesgo hacia la segunda- son los que más se ven perjudicados por el carácter piramidal de la estructura de cátedra donde la promoción a las categorías más altas no resulta posible hasta tanto el académico consolidado no cese en el cargo.

2.2. Las políticas de evaluación y acreditación universitaria en el marco de un cambio global de la gobernanza universitaria.

Los rasgos que caracterizaron al desarrollo reciente del sistema universitario como la expansión de la matrícula y la diversificación del sistema dada tanto por la expansión del sector privado como por la propia diferenciación interinstitucional del sector estatal, permiten comprender - junto con otros factores- los cambios en las relaciones entre el Estado y las universidades registrados durante la década del '90. De hecho, resulta relevante enfatizar que, en Argentina, durante el período 1990-1999 se crearon 10 universidades públicas y 25 privadas.

Estos cambios también estuvieron presentes a nivel global durante los '80, aunque con matices. Neave y Van Vugth (1994) conceptualizaron esta transformación como la emergencia de un *Estado Evaluador* que incrementó las regulaciones públicas e introdujo demandas de mayor eficiencia interna. Además, en un escenario de restricciones presupuestarias, se procuró incorporar una lógica de financiamiento condicionada y sujeta a la evaluación y la rendición de cuentas.

En América Latina, organismos internacionales junto con los Estados Nacionales elaboraron un diagnóstico que denunció la devaluación de la calidad educativa. Sobre esta cuestión se destaca un documento del Banco Mundial publicado en 1995. Allí se recomendaba favorecer una mayor diferenciación de las instituciones, generar mecanismos de *accountability* y diversificar las fuentes del financiamiento de la educación superior, entre otras líneas de acción.

Asimismo, y respecto a la configuración de las políticas de evaluación en la región, Lemaitre (2018) explica que durante los '90 se arraigó una preocupación por la calidad de la educación superior en un escenario donde la educación pasó a ser concebida como un componente fundamental del desarrollo social.

En dicho escenario el Estado argentino elaboró un diagnóstico del sistema universitario como estrategia para impulsar la reforma. Se identificaron como falencias la expansión indiscriminada de la matrícula especialmente en las carreras profesionales; la baja calidad de la formación; las altas tasas de deserción: la

baja dedicación de los profesores tanto a la docencia como a la investigación; una insuficiente formación de posgrado del cuerpo académico, entre otros déficits.

Desde entonces, el *Ministerio de Cultura y Educación* diseñó diversas políticas como fueron la firma de convenios en 1993 con universidades nacionales para implementar procesos de evaluación institucional. En 1994 se diseña otra política relevante que fue el *Programa de Incentivos a Docentes Investigadores* y ese mismo año también se crea la *Comisión de Acreditación de Posgrado* que se configuró como la primera experiencia sistemática de evaluación.

Lo anterior se articuló con la creación del *Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA)* en 1995 ya que la acreditación de los posgrados constituyó una condición necesaria para acceder al financiamiento proveniente del FOMECA. Esos recursos estuvieron destinados a universidades estatales y fueron otorgados mediante proyectos concursables.

Todas estas políticas se enmarcaron dentro del *Programa para la Reforma de la Educación Superior (PRES)* que fue cofinanciado por el Banco Mundial en 1995. Dicho programa fue gestionado por la joven *Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)* que se había creado en 1993. Entre los objetivos del PRES se encontraba el ordenamiento del marco legal de la educación superior y la implementación de las políticas de evaluación.

De este modo, a partir de los '90 asistimos en Argentina a una reconfiguración de la *gobernanza universitaria* que modificó las formas o *reglas de juego* a través de las cuales los distintos actores interactúan con el objeto de perseguir un conjunto heterogéneo de intereses (Atairo y Camou, 2011).

De hecho, en 1995 se sanciona la Ley 24.521 de Educación Superior que regulará al conjunto del sistema superior tanto universitario como no-universitario y, entre otras cuestiones relevantes, crea la *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)*.

La CONEAU es un organismo descentralizado que funciona en la jurisdicción del Ministerio de Educación Nacional y tiene por funciones: coordinar los procesos de evaluación externa de las universidades; acreditar las carreras de grado cuyas profesiones se encuentran reguladas por el Estado; acreditar las carreras de posgrado; pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional; el reconocimiento de las instituciones universitarias provinciales; y evaluar los proyectos de creación de instituciones universitarias privadas y su posterior reconocimiento definitivo.

Asimismo, se constituye como un órgano colegiado que se encuentra integrado por doce miembros: tres (3) por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno (1) por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno (1) por la Academia Nacional de Educación, tres (3) por cada una de las Cámaras del Honorable Congreso de la Nación, y uno (1) por el Ministerio de Cultura y Educación.

Ahora bien, considerando que este estudio se centra únicamente en las carreras de grado, a continuación, se explicará sintéticamente los principales aspectos vinculados a los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones de ese nivel.

En primer lugar, corresponde advertir que no todas las carreras de grado están sujetas a los procesos periódicos de evaluación y acreditación externa. Solamente deben acreditarse aquellas titulaciones que fueron incorporadas en la nómina de profesiones reguladas por el Estado. Su incorporación se justifica en el Art. 43 de la LES porque su ejercicio puede comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

Cuando una titulación es incorporada en esa nómina, las carreras deberán adecuarse a unos estándares de calidad cuya definición es el resultado de un acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo de Universidades.

Dichos estándares se encuentran formalizados en una resolución ministerial donde se estipulan los contenidos curriculares básicos, criterios sobre la intensidad de la formación práctica y una serie de estándares vinculados con múltiples dimensiones de la gestión académica e institucional.

Sin embargo, aunque la definición de los estándares es una potestad del Consejo de Universidades (CU), Nosiglia, Zaba, Mulle y Polzella (2013) analizaron cómo dicho órgano de coordinación tendió a delegar su función en las *asociaciones de Decanos* preexistentes o que se formaron para poder participar en el debate sobre los estándares.

Ahora bien, una vez que los estándares son aprobados y publicados en el marco de una resolución ministerial, le corresponde a la CONEAU gestionar las convocatorias periódicas para la acreditación de las titulaciones alcanzadas. En los siguientes párrafos, se describirá los rasgos centrales de este proceso que culmina con un dictamen de los pares evaluadores.

El proceso se inicia con una autoevaluación realizada por la Universidad cuyo resultado es un informe donde se analiza la situación actual de la Carrera y se valora el grado de adecuación a los estándares. En caso de que la institución detecte déficits, puede proponer planes de mejora a los fines de subsanar las problemáticas identificadas.

A continuación, la CONEAU conforma un comité de pares que complementa el informe de autoevaluación con una evaluación externa. El resultado de este proceso es un dictamen en donde los pares evaluadores juzgan si la carrera cumple con los estándares y estiman la factibilidad de los planes de mejoramiento propuestos por la institución.

Los resultados posibles pueden ser de cuatro tipos: a) acreditación por seis años cuando la carrera cumple con los estándares; b) acreditación por tres años cuando la carrera cumple con los estándares, pero aún no tiene un ciclo completo de dictado; c) acreditación por tres años cuando la carrera no cumple con todos los estándares, pero ha propuesto estrategias de mejoramiento que los pares evaluadores consideran adecuados y factibles; d) la no acreditación de la carrera cuando esta no cumple con el perfil previsto y los planes de mejoramiento no se consideran factibles. La última de las posibilidades puede derivar en un impedimento para que la Universidad inscriba nuevas cohortes de estudiantes hasta tanto se presente a una nueva convocatoria de acreditación y logre adecuarse a los estándares de calidad.

Asimismo, corresponde profundizar en las diferencias entre una 1° fase de acreditación y una 2° ya que su distinción es fundamental para la interpretación de los resultados de este estudio.

Durante la 1° fase de acreditación todas las carreras participan en el proceso de evaluación externa y reciben un dictamen de los pares evaluadores. Es en aquel punto donde puede producirse una bifurcación ya que algunas carreras podrán recibir una acreditación por seis años (ciclo completo), mientras que otras podrán recibir una acreditación por 3 años con compromisos de mejora. En caso de suceder lo segundo, los planes de mejora propuestos por la Universidad se convierten en *compromisos*.

Durante la 2° fase únicamente volverán a evaluarse aquellas carreras acreditadas por tres años. En aquel proceso deberán demostrar que cumplieron los compromisos de mejora.

En caso que la evaluación sea satisfactoria, la carrera recibirá un nuevo dictamen donde se le extenderá la acreditación por los tres años restantes para completar el ciclo de evaluación. Sin embargo, si los pares evaluadores consideran que los compromisos no han sido cumplidos y la universidad no presenta un nuevo plan de mejora que sea evaluado como factible, los pares evaluadores podrán dictaminar la no acreditación de la carrera cuyas consecuencias ya han sido explicadas.

Es por este carácter punitivo y vinculante que Guaglianone (2012) sostiene que las acreditaciones de carreras de grado han tenido un mayor impacto en contraste con los procesos de evaluación institucional. Además, sostiene que estos procesos aceleraron los cambios en las carreras a partir de la necesidad de cumplir con los estándares.

Vinculado con lo anterior, resulta fundamental destacar una diferencia significativa entre las universidades públicas y privadas que se registró a partir del año 2005. Dicha diferencia refiere a que las primeras pudieron acceder a financiamiento público adicional para lograr el cumplimiento de los compromisos de mejora originados durante los procesos de acreditación. Este financiamiento adicional fue otorgado mediante la firma de convenios entre cada universidad y la SPU en el marco de los *Programas de Calidad Universitaria*.

Por último, un aspecto interesante es el grado de institucionalización que han logrado las políticas de evaluación y acreditación universitaria en Argentina y en el mundo.

Cabe recordar que durante el 1995 algunas universidades denunciaron el carácter inconstitucional de estas políticas expresadas en la normativa nacional porque la consideraban violatoria de la autonomía universitaria que había sido incorporada como principio constitucional en 1994.

En aquel entonces, la mayoría de los fallos judiciales fueron adversos a las universidades, excepto el de la Universidad de Buenos Aires cuya sentencia quedó firme porque el Estado Nacional no la recurrió en los plazos previstos.

Sin embargo, dos décadas después Marquina (2017) destaca como indicador del grado de institucionalización de estas políticas que todos los proyectos legislativos para reformar la Ley de Educación Superior contemplan algún tipo de mecanismos de evaluación de la calidad universitaria.

3. Diseño metodológico

El diseño de la investigación asumió un enfoque cuanti-cualitativo que constó de dos instancias de indagación.

En un primer momento se realizó un análisis documental de las resoluciones de estándares de acreditación de aquellas titulaciones de grado que fueron aprobadas hasta el año 2018.

El análisis procuró identificar el grado de presencia de ciertos requerimientos que las universidades debían asegurar en sus carreras y que guardan vinculación directa con la configuración del trabajo académico.

Así, por ejemplo, se buscó relevar en cuáles titulaciones se les requirió a las universidades asegurar una dedicación del cuerpo docente para el desarrollo de funciones de investigación y extensión; asegurar políticas institucionales de actualización y capacitación del cuerpo académico o la creación de mecanismos de evaluación del desempeño docente, entre otros requerimientos.

De este modo, se analizaron los requerimientos formalizados en 29 resoluciones de estándares de acreditación aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional durante el período 1999-2018 y que corresponden al total del universo de titulaciones de grado incluidas en la nómina de profesiones reguladas por el Estado.

En un segundo momento, se efectuó un trabajo de indagación sobre el contenido de los dictámenes de acreditación donde se utilizó la técnica del análisis cuantitativo de la información para categorizar los compromisos de mejora incluidos en los dictámenes de acreditación de titulaciones de grado.

Ahora bien, considerando el elevado tamaño que tiene actualmente el sistema universitario argentino conformado por 133 instituciones, no resultó factible relevar y analizar la totalidad de los dictámenes de carreras de grado. Por lo tanto, se optó por analizar únicamente a las universidades con sede central en la Ciudad de Buenos Aires.

El criterio de elección de la Ciudad de Buenos Aires se justifica por su relevancia vinculada con la elevada participación de su matrícula en el total nacional y porque en dicha jurisdicción se concentra la mayor cantidad de universidades privadas.

Según los datos públicos más recientes incluidos en el anuario de estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias-ME, al año 2016 la población estudiantil de grado y pregrado en dicha jurisdicción ascendió a los 499.935 sobre un total de 1.939.419 a nivel nacional. Es decir, en dicha jurisdicción se concentra alrededor del 25% de la matrícula de grado y pregrado. Por su parte, son 32 las universidades privadas radicadas en dicho territorio sobre un total de 67 instituciones en todo el país.

De este modo, el universo de estudio quedó conformado por un total de 289 dictámenes de acreditación que corresponden a los siguientes criterios:

- a) Son carreras de grado pertenecientes a universidades públicas y privadas con sede central en la Ciudad de Buenos Aires.
- b) Corresponden a la 1° fase de acreditación.
- c) Son dictámenes publicados en el portal digital de la CONEAU correspondientes al período 2000-2016.

En base a dicho universo, se calculó una muestra probabilística no estratificada asegurando la asignación aleatoria de los dictámenes y la *equiprobabilidad* conforme a un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. El resultado del cálculo para la conformación de esa muestra probabilística demandó el estudio de 165 dictámenes.

De este modo, los 289 dictámenes que conforman el universo total fueron enumerados y, mediante un programa informático que genera números al azar, se sortearon 165 dictámenes.

En resumen: en total se analizaron 165 dictámenes de la 1° fase de acreditación y que corresponden a carreras de grado ofertadas por universidades públicas y privadas con sede central en la Ciudad de Buenos Aires y que se produjeron durante el período 2000-2016.

4. Resultados.

4.1. El análisis de las resoluciones de estándares de acreditación.

En primer lugar, se presentarán los resultados del análisis documental de las 29 resoluciones de estándares de acreditación aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional durante el período 1999-2018 y que corresponden al total del universo de titulaciones de grado incluidas en la nómina de profesiones reguladas por el Estado.

El cuadro que sigue muestra los distintos requerimientos vinculados con el trabajo académico que fueron incluidos en las resoluciones ministeriales para cada titulación.

Cuadro 1. Requerimientos vinculados al trabajo académico en las resoluciones de estándares de acreditación. Período 1999-2018.						
Carrera	Resolución aprobación del estándar	Dedicación del cuerpo docente adecuada para desarrollar funciones de investigación y extensión.	Aprobación de normativas para el establecimiento de una Carrera Académica que pauten los modos de acceso, promoción y egreso.	Desarrollo de Políticas de actualización y capacitación del cuerpo académico.	Existencia de mecanismos de evaluación del desempeño docente.	
					Prescribe la evaluación por parte de los estudiantes.	No prescribe la participación de estudiantes.
Abogacía	Res. 3401-E/2017	X	X	X		X
Arquitectura	Res. MECYT N° 498/06	X	X	X	X	
Biología	Res. MEN N° 139/11	X	X	X	X	
Biotecnología	Res. 1637-E/2017	X	X	X		
Contador Público	Res. 3400-E/2017-	X	X	X		X
Enfermería	Res. MEN N° 2721/15	X	X	X		X
Farmacia	Res. MECYT N°566/04	X	X	X		
Bioquímica	Res. MECYT N°565/04	X	X	X		
Geología	Res. 901-E/2017	X	X	X	X	
Informática	Res. MEN N° 1412/08	X	X	X		
Ingeniero Aeronáutico; Ingeniero en Alimentos; Ingeniero	Res. MEN N° 786/09	X	X	X		

Ambiental; Ingeniero Civil; Ingeniero Electricista; Ingeniero Electromecánico; Ingeniero Electrónico; Ingeniero en Materiales; Ingeniero Mecánico; Ingeniero en Minas; Ingeniero Nuclear; Ingeniero en Petróleo, e Ingeniero Químico						
Ingeniero Agrimensor e Ingeniero Industrial	Res. MEN 1232/01	X	X	X		
Ingeniero en Industria Automotriz	Res. MEN N° 1054/02	X	X	X		
Ingeniero Hidráulico e Ingeniero en Recursos Hídricos	Res. MEN N° 1367/12	X	X	X		
Ingeniero Biomédico y Bioingeniero.	Res. MEN N° 13/04	X	X	X		
Ingeniero Metalúrgico	Res. MEN N° 1603/04	X	X	X		
Ingeniero en Telecomunicaciones	Res. MEN N° 1610/04	X	X	X		
Ingeniería agronómica	Res. MEN N° 1456/06	X	X	X	X	
Ingeniería en Recursos Naturales	Res. MEN N° 334/03	X	X	X	X	
Ingeniería en Recursos Naturales	Res. MEN N° 436/09 Res. MEN N° 476/11 (modificatoria)	X	X	X	X	
Ingeniería Forestal	Res. MEN N° 436/09 Res. MEN N° 476/11 (modificatoria)	X	X	X	X	
Ingeniería Forestal	Res. MEN N° 738/09	X	X	X	X	
Ingeniería Zootecnista	Res. MEN N° 535/99 Res. MEN N° 1314/07 (modificatoria)	X	X	X	X	
Medicina	Res. MEN N° 1413/08	X	X	X	X	
Medicina	Res. MEN N° 343/09	X	X	X	X	

Odontología	Res. MEN N° 344/09	X	X	X		X
Psicología	Res. MEN N° 1034/05	X	X			
Química	Res. 3401-E/2017	X	X	X		
Veterinaria	Res. MECYT N° 498/06	X	X	X	X	
<i>Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento de las resoluciones de estándares de acreditación de las carreras de grado.</i>						

En primer lugar, se observa que todas las resoluciones de estándares demandaron a las universidades que aseguren una dedicación docente suficiente para el desarrollo de las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Al respecto, es posible hipotetizar que este fenómeno resultará problemático en el sistema universitario argentino donde predominan las dedicaciones simples que solo contemplan remuneración para la función de enseñanza.

En relación con lo anterior, resulta relevante una discusión sistematizada por García de Fanelli (2018) donde se pregunta si la docencia y la investigación en las universidades nacionales son actividades complementarias o sustitutivas. La autora identifica que, aunque las políticas públicas parten de un supuesto de complementariedad que genera un círculo virtuoso entre la docencia y la investigación, la evidencia empírica no es concluyente sobre la necesidad de que ambas actividades recaigan en una misma persona.

En segundo lugar, se destaca que la totalidad de los estándares requirieron a las universidades la organización formal de una *Carrera Académica* de carácter pública y que estipule un conjunto de reglas y dispositivos para delimitar las modalidades de ingreso, promoción, permanencia y baja de los cargos docentes.

En relación con esta cuestión, en 2015 se homologó a través del Decreto N° 1246/15 el *Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Universidades Nacionales*.

Aquel CCT se aplica en todas las universidades nacionales del país, excepto en la UBA ya que esta última aprobó ese mismo año un convenio propio mediante la Res. (CS) 2793/15 y que fue acordado con la *Asociación Docente de la Universidad de Buenos Aires*.

La aprobación del CCT Nacional significó un cambio importante en las formas de regulación de la carrera académica en Argentina ya que implicó una negociación colectiva a nivel nacional que contó con la participación del *Consejo Interuniversitario Nacional* y las federaciones sindicales.

En relación con el contenido del CCT, se destaca que aquel discute con el tradicional mecanismo del concurso público y abierto de antecedentes y oposición que acompañó la configuración histórica del sistema universitario argentino (Nosiglia, Trippano y Mulle, 2017). De hecho, aunque el CCT Nacional mantiene el concurso público y abierto para el acceso a los cargos, reemplaza los concursos de renovación por un mecanismo periódico de evaluación del desempeño.

Mediante este mecanismo alternativo el docente regularizado es evaluado periódicamente y logrará la renovación en su cargo siempre y cuando reciba evaluaciones satisfactorias. Es decir, no debe competir con otros docentes para lograr la renovación del cargo como ocurre en el tradicional concurso público y abierto.

Al respecto, cabe recordar que este mecanismo no es inédito, sino que ya había sido desarrollado a partir de los '80 en algunas universidades nacionales como la de Rosario o San Juan. Además, este mecanismo alternativo fue promovido históricamente por los gremios docentes que veían al mecanismo del concurso abierto como una vulneración de la estabilidad laboral (Claverie, 2012).

Por último, de la lectura del cuadro se observa que solo 16 resoluciones de un total de 29 requirieron a las universidades desarrollar políticas de evaluación del desempeño docente.

Por lo tanto, en relación con el fenómeno descrito por Altbach (2009) respecto a la tendencia internacional que marca un incremento en los instrumentos de evaluación del desempeño docente, se observa que dicho

fenómeno no se ha generalizado como requerimiento en los estándares de acreditación de las titulaciones argentinas.

4.2. El análisis de los dictámenes de acreditación de carreras de grado ofertadas por universidades públicas y privadas radicadas en la Ciudad de Buenos Aires.

En este apartado se procederá a presentar los resultados del proceso de relevamiento y categorización de los dictámenes de acreditación de las carreras.

De los 165 dictámenes que conforman la muestra probabilística, 40 corresponden a universidades públicas y 125 a privadas. Cabe señalar que, pese a la disparidad, esta distribución refleja la configuración del sistema universitario en la Ciudad de Buenos Aires donde se concentra una gran cantidad de universidades privadas. De todos modos, aunque la cantidad de universidades privadas supera a las públicas, la matrícula universitaria se concentra en las segundas.

En primer lugar, se distribuirá los dictámenes según el resultado de acreditación con el fin de poder conocer la cantidad de carreras que debieron formalizar compromisos de mejora (cuadro 2).

Cuadro 2. Dictámenes según resultado de acreditación y por sector de gestión.				
Resultado	Estatal		Privado	
	Absoluto	%	Absoluto	%
Acreditación por 6 años	25	62,5	41	32,8
Acreditación por 3 años con compromisos	15	37,5	84	67,2
Total general	40	100	125	100

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento de los dictámenes de acreditación

De la lectura del cuadro se observa que en la Ciudad de Buenos Aires las carreras de universidades públicas registraron una mayor proporción de acreditaciones por el ciclo completo (6 años).

Asimismo, se advierte que una elevada proporción de carreras pertenecientes a universidades privadas debieron asumir *compromisos de mejora* y ser evaluadas nuevamente durante una 2º fase de acreditación.

Considerando el supuesto de investigación que orientó este estudio, se procedió a categorizar los compromisos de mejora que fueron formalizados durante la 1º fase con el fin de analizar el contenido del proceso regulatorio.

Por lo tanto, de ahora en adelante se trabajará únicamente con los 99 dictámenes (15 de universidades públicas y 84 de las privadas) cuyo resultado fue la *acreditación por 3 años con compromisos de mejora*.

A continuación, se presentan dos cuadros que muestran la frecuencia de los distintos tipos de compromisos para cada sector de gestión. Se ha resaltado con color aquellos compromisos que se vinculan directamente con el trabajo académico.

Es importante aclarar que los cuadros no presentan totales ya que en un dictamen pueden consignarse uno o varios compromisos de mejora. Por lo tanto, lo que se evalúa aquí es la frecuencia de cada compromiso y su grado de presencia o ausencia en cada sector de gestión.

Así, por ejemplo, el cuadro 3 muestra que, de los 15 dictámenes de acreditación con compromisos de mejora de las universidades públicas, 13 formalizaron compromisos para que la carrera incremente las dedicaciones docentes con el fin de desarrollar investigación. Es decir, el 86,6% de los dictámenes consignaron este tipo de compromiso.

Una segunda aclaración se vincula con la desigual situación registrada entre el sector público y el privado ya que la proporción de carreras acreditadas por tres años fue mayor entre el segundo grupo.

Cuadro 3. Frecuencia de los tipos de compromisos de mejora y su participación en el total de dictámenes de acreditación de carreras ofertadas por universidades públicas.

Compromisos de mejora	Abs.	% sobre el total
Incrementar las dedicaciones docentes con el fin de desarrollar investigación	13	86,6
Mejorar la cantidad y calidad de los ámbitos de práctica profesional	12	80
Mejorar la infraestructura y equipamiento	9	60
Realizar modificaciones en los planes de estudio para adecuarlo a los estándares	8	53,3
Incrementar la proporción de docentes con titulación de posgrado	7	46,6
Incrementar las dedicaciones docentes con el fin de desarrollar extensión	7	46,6
Incrementar la firma de convenios con instituciones externas destinadas al desarrollo de actividades académicas	6	40
Incrementar el acervo bibliográfico disponible	6	40
Gestión académica: mejorar la estructura de gestión o incorporar nuevas autoridades	5	33,3
Alumnos: mejorar los niveles de rendimiento académico e incrementar la tasa de graduación	5	33,3
Fortalecer las políticas institucionales de capacitación y actualización docente	5	33,3
Cumplimiento de los mecanismos de selección docente que la propia universidad formalizó en su estatuto o normativas complementarias	2	13,3
Otras	2	13,3
Crear nuevos cargos docentes y asignarlos a funciones de docencia para mejorar la relación docente/alumno	1	6,6
Graduados: mejorar las políticas de seguimiento de graduados.	1	6,6

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento de los dictámenes de acreditación

De hecho, aunque identifiquemos que las frecuencias de algunos compromisos en el sector público han sido elevadas, debe recordarse que dicho valor está asociado únicamente al 37,5% de las carreras de universidades públicas que acreditaron con compromisos de mejora. Distinta es la situación del sector privado cuyo valor de carreras acreditadas por 3 años ascendió 67,2%.

Por lo tanto, los valores que se expresan a continuación deben ser interpretados en el contexto y situación particular de cada sector de gestión.

El cuadro que sigue corresponde al sector privado y analiza el contenido de los 84 dictámenes de las carreras que acreditaron por 3 años con compromisos.

Cuadro 4. Frecuencia de los tipos de compromisos de mejora y su participación en el total de dictámenes de acreditación de carreras ofertadas por universidades privadas.

Compromisos de mejora	Abs.	% sobre el total
Incrementar las dedicaciones docentes con el fin de desarrollar investigación	67	79,7
Incrementar las dedicaciones docentes con el fin de desarrollar extensión	41	48,8
Fortalecer las políticas institucionales de capacitación y actualización docente	26	30,9
Mejorar la infraestructura y equipamiento	24	28,6
Incrementar la proporción de docentes con titulación de posgrado	22	26,2
Realizar modificaciones en los planes de estudio para adecuarlo a los estándares	19	22,6
Incrementar el acervo bibliográfico disponible	19	22,6
Alumnos: mejorar los niveles de rendimiento académico e incrementar la tasa de graduación	19	22,6
Gestión académica: mejorar la estructura de gestión o incorporar nuevas autoridades	18	21,4
Otras	16	19
Cumplimiento de los mecanismos de selección docente que la propia universidad formalizó en su estatuto o normativas complementarias	13	15,4
Mejorar la cantidad y calidad de los ámbitos de práctica profesional	13	15,4
Crear nuevos cargos docentes y asignarlos a funciones de docencia para mejorar la relación docente/alumno	12	14,3
Graduados: mejorar las políticas de seguimiento de graduados.	12	14,3
Incrementar la firma de convenios con instituciones externas destinadas al desarrollo de	6	7,1

actividades académicas		
------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento de los dictámenes de acreditación

Del análisis conjunto de los cuadros se observa que en ambos sectores fueron mayoritarios los compromisos orientados a incrementar las dedicaciones docentes con el fin de desarrollar o fortalecer las funciones de investigación. De hecho, el 86,6% de los dictámenes del sector público y el 79,7% del sector privado comprometieron a las instituciones para que mejoren esta dimensión.

En menor medida, los pares evaluadores demandaron el incremento de las dedicaciones docentes para el desarrollo de las funciones de extensión (46,6% para el sector estatal y 48,8% para el privado).

Este segundo fenómeno puede analizarse desde al menos dos hipótesis. Por un lado, podría hipotetizarse que la proporción de compromisos vinculados a la extensión son menores que los relativos a la investigación porque las universidades desarrollan una política de vinculación con el medio que fue evaluada satisfactoriamente por los pares evaluadores.

Una segunda hipótesis, en contraste, podría señalar que, aunque las políticas de extensión desarrolladas por las universidades son escasas, aquel fenómeno no ha sido problematizado por los pares evaluados. Lo anterior tendría como basamento un sesgo que jerarquiza la función investigación en detrimento de la extensión.

En tercer lugar, se destaca que en ambos sectores la frecuencia de los compromisos vinculados directamente con el trabajo académico ha sido elevada. Además de lo ya señalado para la investigación y la extensión, el 46,6% de los dictámenes de universidades públicas y el 26,2% del sector privado comprometió a las instituciones para que incrementen la proporción de docentes con títulos de posgrado.

Asimismo, alrededor del 30% de los dictámenes también requirieron a las universidades que fortalezcan sus políticas de capacitación y actualización docente.

En cuarto lugar, considerando que numerosas investigaciones coinciden en señalar la baja proporción de cargos regularizados en el sector estatal (Pérez Centeno, 2017; García de Fanelli y Moguillansky, 2014), resulta llamativo la baja proporción de compromisos que requirieron a las universidades públicas regularizar los cargos interinos mediante la sustanciación de concursos públicos y abiertos de oposición y antecedentes previstos en el Art. 20 de la Ley de Educación Superior.

Un rasgo fundamental a destacar es que, cuando se distribuyen los compromisos según las ramas del conocimiento, no se observan diferencias significativas en la proporción de cada tipo de compromiso. Es decir, pese a las desiguales tradiciones disciplinares señaladas por Becher (1989), la mayoría de los compromisos demandaron el incremento de las dedicaciones docentes para el desarrollo de la función investigación.

Sobre esta cuestión resulta razonable hipotetizar que aquellas demandas de mejora desafían, principalmente, a las carreras de *tradición profesionalista*. Es decir, aquellas carreras centradas en la docencia y la formación de profesionales donde predominan las dedicaciones simples.

Por último, en relación con el curso que siguieron los 99 dictámenes de las carreras que acreditaron con compromisos de mejora, se recopilaron los dictámenes originados durante su 2º fase de acreditación con el fin de registrar si los compromisos de mejora fueron cumplidos transcurrido el plazo de 3 años.

Se destaca que todas las carreras que al 2016 pasaron por una 2º fase lograron la extensión de la acreditación. Por lo tanto, resulta razonable inferir que las universidades han cumplimentado los compromisos de mejora.

Se subraya el carácter inferencial en torno a la probabilidad del cambio o mejora efectiva ya que Marquina (2017) advierte sobre las tensiones inherentes a la *arena evaluativa* donde algunas instituciones aprendieron a simular los cambios a los fines de evadir el carácter punitivo de la no acreditación.

Sin embargo, cuando el compromiso es factible de ser medido objetivamente, las capacidades institucionales de simulación se ven reducidas. De hecho, fue recurrente observar en los dictámenes de las carreras pertenecientes al sector privado la formulación de compromisos que demandaron incrementar las dedicaciones docentes y asignar a esos profesores a una N cantidad de proyectos de investigación.

Una excepción a la tendencia registrada corresponde a las carreras de ingeniería pertenecientes a las instituciones universitarias que hoy conforman la *Universidad de la Defensa Nacional*. En dichas instituciones los pares evaluadores dictaminaron que los compromisos fueron cumplidos parcialmente ya que las dedicaciones docentes no fueron incrementadas tal como se había previsto en los planes de mejora. No obstante, durante aquella 2º fase, las instituciones elaboraron nuevos planes de mejora que fueron concebidos como factibles y lograron así la extensión de la acreditación.

De todos modos, esas carreras volvieron a ser evaluadas en el marco de un nuevo ciclo de acreditación y, en dicha oportunidad, lograron la acreditación por el ciclo completo (6 años). Es decir, durante esa tercera evaluación externa se consideró que las dedicaciones docentes del cuerpo académico habían sido incrementadas de manera satisfactoria.

5. Conclusiones.

En base al estudio empírico, resultó posible comprobar que durante el período 2000-2016 las evaluaciones y acreditaciones de carreras de grado pertenecientes a universidades radicadas en la Ciudad de Buenos Aires procuraron orientar las políticas institucionales de las universidades incidiendo, principalmente, en la configuración del trabajo académico.

De hecho, la mayoría de los compromisos de mejora originados durante las 1º fases de acreditación requirieron a las universidades incrementar las dedicaciones docentes con el fin de fortalecer las funciones de investigación. Asimismo, aunque en menor proporción, se demandó el incremento de las dedicaciones para la función de extensión universitaria. Otras demandas recurrentes, también vinculadas con el trabajo académico, requirieron a las universidades públicas y privadas fortalecer sus políticas de capacitación y actualización docente, así como el incremento de la proporción de docentes con títulos de posgrado.

No obstante, la interpretación de lo señalado en el párrafo anterior debe contextualizarse en función de la situación particular de cada sector de gestión. Esto se debe a que el sector privado registró una mayor proporción de carreras acreditadas por tres años y con compromisos de mejora. Por lo tanto, las demandas vinculadas a la configuración del trabajo académico- y que fueron previamente referenciadas- registraron una mayor proporción en el sector privado.

Ahora bien, considerando que la lógica de desarrollo de la profesión académica en Argentina privilegia su expansión a través del incrementado de las dedicaciones simples, resulta relevante complementar este trabajo con futuros estudios que indaguen de qué manera y bajo cuáles lógicas las universidades procuraron modificar la composición y características de su cuerpo académico. Especialmente, en aquellas carreras de *tradición profesionalista* donde predominan las dedicaciones simples y centradas en la docencia.

También es necesario complementar esta investigación con otros estudios que analicen qué sucedió en las restantes jurisdicciones del país con el fin de evaluar si las políticas de evaluación y acreditación universitaria también formularon compromisos de mejora que procuraron incidir en la configuración del trabajo académico.

Por último, considerando que este trabajo se centró en el nivel de grado, debiera ser complementado con futuras investigaciones que analicen el nivel de posgrado. Su comparación resulta relevante ya que el posgrado en Argentina ha sido conceptualizado como un *ámbito no estructurado de la profesión académica* debido a que la estabilidad laboral a largo plazo no está asegurada, no existe una regulación de tipo estatutaria y la oferta académica es sostenida, en la mayoría de los casos, en base a su viabilidad económica (Pérez Centeno, 2017).

El desarrollo de todos estos estudios debiera aportar a una mayor comprensión sobre la profesión académica en Argentina que actualmente se desarrolla en un escenario problemático y, de este modo, poder elaborar propuestas de mejora fundamentadas y orientadas a fortalecer las funciones académicas y las condiciones generales del trabajo docente.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. (2009). Peripheries and centers: Research universities in developing countries. *Higher Education Management and Policy*, V. 19(2), 15-27.
- Altbach, P. y Antón, M. (2004). *El ocaso del gurú: la profesión académica en el tercer mundo*. México: UNAM.
- Atairo, D. y Camou, A. (2011). *La gobernabilidad de las universidades nacionales en la Argentina: escenarios de un paradigma en transformación*. En San Martín, R. (Coord.) *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la Universidad*. Buenos Aires: Cátedra UNESCO/UP.
- Barsky, O. y Corengia, A. (2017). La educación universitaria privada en argentina. *Revista Debate Universitario*, 5(10), 31-70.
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. California: Stanford University Press.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, 7, 41-52.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Claverie, J. (2012). *Trayectorias académicas. Mecanismos de acceso, movilidad y promoción en la carrera de los docentes universitarios. Un estudio de caso en la UBA*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Fernández Enguita, M. (2001) A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 43-64.
- Fernández Lamarra y Pérez Centeno, C. (2011) La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada. *Educação (UFSM)*, 36(3), 351-363.
- Fernández Lamarra, N., y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 23, 99-117.
- García de Fanelli, A. (2018). Docencia e investigación en las Universidades Nacionales: ¿Actividades complementarias o sustitutas? X Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, 5-7 diciembre.
- García de Fanelli, A., y Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-21.
- Grediaga Kuri, R., Jiménez, J. y González, L. (2004) *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Anujes.
- Guaglianone, A. (2012). Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en Argentina. *Calidad en la educación*, 36, 187-217.
- Guaglianone, A., y Rabossi, M. (2018). Claroscuros de la internacionalización de la educación superior en Argentina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 4(4), 2-5.
- Lemaitre, M. (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad*. Córdoba: UNESCO – IESALC.
- Maroy, C. y Dupriez, V. (2010). La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, (130), 73-87.
- Marquina, M. (2017). *Yo te evaluó, tú me evaluás: Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

- Marquina, M., Yuni, J. y Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-23.
- Neave, G. y Van Vught, F. (1994). *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Nosiglia, M., Zaba, S., Mulle, V. y Polzella, A. (2013). Los procesos de acreditación de las carreras de grado de Ingeniería y Agronomía. Una mirada sobre la participación de los actores. XIII Coloquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas, Buenos Aires, 27-29 de noviembre.
- Nosiglia, M., Tríppano, S. y Mulle, V. (2017): La aplicación del Convenio Colectivo de Trabajo para docentes universitarios. Algunas incidencias en la carrera académica. XVII. Coloquio Internacional de Gestión Universitaria 2017, Mar del Plata, 22-24 de octubre.
- Pedró, F. (2004). *Fauna académica: La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Pérez Centeno, C (2017) El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y conocimiento*, 6(2), 226-255.
- Teichler, U, Arimoto, A. y Cummings, W. (2013). *The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey*. Switzerland: Springer Netherlands.
- Walker, V. (2017). La evaluación como mecanismo de regulación del trabajo académico. Estudio de casos en universidades de Argentina y España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-21.

Fecha de recepción: 19/9/2018

Fecha de aprobación: 17/4/2019

LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN EL CAMPO DE LAS ARTES: ESTUDIO DE CASO EN UNA UNIVERSIDAD ESTATAL DE ARGENTINA

The academic profession in the field of arts: case study in a state university of Argentina

Lucía B. García, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
lgarcia@fch.unicen.edu.ar

Andrea S. Pacheco, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
andreapacheco2112@gmail.com

García, L. y Pacheco, A. (2019). La profesión académica en el campo de las artes: estudio de caso en una universidad estatal de Argentina. *RAES*, 11(19), pp. 61-73.

Resumen

Diferentes investigaciones en el campo de la educación superior señalan que el trabajo académico en la Argentina, a la luz de tendencias internacionales reformistas desplegadas desde las décadas finales del siglo anterior, en un contexto neoliberal de transformaciones del sistema capitalista global, de mundialización de la cultura y globalización de la economía, las finanzas y la información, adquiere un sesgo productivista que afecta la labor cotidiana del profesorado universitario.

Este productivismo académico tal vez constituye una de las mayores continuidades en las orientaciones de la profesión académica desde la década de 1990, junto a las tensiones entre actividades de docencia e investigación, la burocratización de éstas, la evaluación cuantitativa, la competencia y la mercantilización del trabajo académico.

Las últimas investigaciones comparativas internacionales revelan importantes diferencias entre los países, inclusive en los económicamente avanzados donde se presumen condiciones con mayor grado de homogeneidad; existen definiciones nacionales en la trama institucional de los sistemas de educación superior.

En nuestra línea de investigación abordamos la configuración de la profesión académica entramada por políticas gubernamentales, campo institucional universitario, campos disciplinares y biografías de docentes universitarios. Investigamos la construcción de la profesión académica a través de un estudio de caso, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en dos comunidades académicas: historia y artes.

En esta presentación hacemos foco en las artes, explorando la figura del docente-artista-investigador universitario, las tensiones y convergencias entre trabajo académico y artístico, abordando asimismo el impacto del Programa Nacional de Incentivos al docente-investigador universitario en sus trayectorias académico-laborales.

Palabras claves: profesión académica/ trabajo académico/ docentes-investigadores/ investigadores en artes/ educación superior/ políticas universitarias.

Abstract

Different researches in the field of higher education indicate that the academic work in Argentina, in the light of reformist international trends deployed since the last decades of the previous century, in a neoliberal context of transformations of the global capitalist system, globalization of culture and globalization of economy, finance and information, acquires a productivist bias that affects the daily work of university professors.

This academic productivism perhaps constitutes one of the greatest continuities in the orientations of the academic profession since the 1990s, together with the tensions between teaching and research activities, their bureaucratization, quantitative evaluation, competition and the commercialization of academic work.

The last comparative investigation reveal important differences between the country, even so in the economically advanced, where conditions with a greater degree of homogeneity are presumed. There are national definitions in the institutional framework of higher education systems.

In our line of research we address the configuration of the academic profession framed by government policies, university institutional field, disciplinary fields and biographies of university professors. We investigate the construction of the academic profession through a case study of the National University of the Province of Buenos Aires, in two academic communities: history and arts.

In this presentation we focus on the arts, exploring the figure of the university teacher-artist-researcher, the tensions and convergences between academic and artistic work, also addressing the impact of the National Incentive Program on the university teacher-researcher in their academic-labor trajectories.

Key words: academic profession/ academic work/ teachers-researchers/ researchers in the arts/ higher education/ university policies

1. Introducción

Los estudios fundacionales de la profesión académica, procedentes del mundo anglosajón, muestran su alta fragmentación, según fueren las disciplinas y establecimientos en que se la ejerce, a la par que el trabajo académico resulta tensionado por ambas dimensiones (Clark, 1992; Becher, 1993).

Las investigaciones comparativas de las últimas décadas revelan una gran variedad de situaciones entre los países, aún entre los económicamente avanzados donde se presumen condiciones con mayor grado de homogeneidad (Altbach, 1996 y 1999; Altbach & Lewis, 1996; Teichler, 2012). Situaciones en las que gravitan con fuerza no sólo las orientaciones de las reformas de la educación superior en el mundo sino también los contextos nacionales que regulan el ejercicio del trabajo docente universitario en el marco de tendencias regionales, como es el caso de Latinoamérica (Fernández Lamarra y Marquina, 2012).

Diferentes investigaciones en el campo de la educación superior coinciden en señalar que el trabajo académico en la Argentina, a la luz de las tendencias internacionales reformistas desplegadas desde las décadas finales del siglo anterior, en un contexto neoliberal de transformaciones del sistema capitalista global, de mundialización de la cultura y globalización de la economía, las finanzas y la información, adquiere un creciente sesgo productivista que afecta la labor cotidiana del profesorado universitario. Este productivismo académico tal vez constituye una de las mayores continuidades en las orientaciones de la profesión académica desde la década de 1990 en adelante, junto a las tensiones entre actividades de docencia e investigación, la burocratización de ésta, la evaluación cuantitativista de la producción académica, la competencia y la mercantilización del trabajo académico (Araujo, 2003; Prati y Prego, 2007; Leal, Maidana, Lazarte Bader y Robin, 2014).

En nuestra línea de investigación, durante varios años y a través de sucesivos proyectos radicados en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), abordamos la profesión académica como

un objeto teórico situado en el campo de los estudios de la educación superior, con particular referencia al contexto latinoamericano¹.

Nuestra orientación teórico-metodológica se inclina por indagar la construcción de la profesión académica en la universidad pública argentina desde un enfoque en el cual se la considera entramada por las políticas gubernamentales, el campo institucional universitario, los campos disciplinares y las biografías de docentes universitarios (García, 2002; 2005; 2007; 2009; 2014; 2017; 2017a; García y Pacheco, 2015).

En términos del trabajo empírico hemos analizado ese proceso a través de un estudio de caso en una universidad regional² -UNICEN- con foco en dos comunidades disciplinares, historia en una primera etapa y artes en un segundo momento. Esta universidad pública nació como instituto universitario privado y laico en 1964 y diez años después fue absorbida por el estado nacional, convirtiéndose en una universidad nacional, de manera similar a lo sucedido con otras instituciones de educación superior, provinciales o privadas, que se transformaron en universidades nacionales, particularmente entre los años 1971-1975 (García, Zelaya, Di Marco, 2010).

En esta presentación nos circunscribimos a los avances de la indagación en el campo de las artes, explorando la profesión académica en la Facultad de Arte de UNICEN³.

En lo que respecta al abordaje metodológico esta investigación constituye un estudio exploratorio descriptivo (Yuni y Urbano, 2006) de la profesión académica en el campo artístico considerando el caso de una universidad estatal nacional localizada en la provincia de Buenos Aires. El objetivo general fue caracterizar las transformaciones recientes del trabajo académico en la Facultad de Arte de la UNICEN. El enfoque de la investigación es predominantemente cualitativo, mediante entrevistas en profundidad semi-estructuradas a docentes fundacionales y docentes en actividad de diferentes jerarquías académicas, dedicaciones y años de antigüedad, así como autoridades académicas en las carreras del Profesorado y Licenciatura en Teatro y de Realización Integral en Artes Audiovisuales (RIAA) de la mencionada Facultad, reconstruyendo sus trayectorias y prácticas académico-artísticas. La primera etapa del trabajo de entrevistas (tesis de licenciatura) se realizó entre los años 2012-2014, concretándose 13 entrevistas en profundidad a docentes-investigadores, de los cuales 12 estaban categorizados en el PNI. En la segunda etapa (tesis de maestría en curso) se han realizado hasta el presente 7 entrevistas a otros docentes-investigadores de la citada Facultad, no abordados en el primer momento.

En las entrevistas a docentes se contemplaron diferentes dimensiones de su labor académico-artística: trayectorias educativas (biografía escolar, formación académica de grado y posgrado); experiencia laboral (en universidad y/ u otros niveles del sistema educativo, espacios no formales, etc.); vinculación con el área y/o la producción artística; ingreso a cargos docentes y su posición actual; relaciones entre docencia, investigación, extensión y producción artística, así como también pertenencia y valoración del programa nacional de incentivos a los docentes-investigadores (PNI), implementado a partir de 1994, con especial referencia al proceso de reconocimiento de la investigación en arte. En tal sentido es que emerge una figura

1 Entre los últimos proyectos de investigación radicados en NEES-FCH-UNICEN, con dirección de Lucía B. García, acreditados en el PNI-SPU-M.E se citan: "Políticas de profesionalización del trabajo de docencia e investigación en la Argentina durante las últimas tres décadas en el contexto latinoamericano" (2017-2019); "Políticas de educación superior, trabajo y profesión académica en la universidad argentina" (2013-2016); "Docencia, investigación y campo académico: procesos y prácticas" (2009-2012); "Universidad, Disciplinas y Sujetos. Procesos de constitución y transformación" (2006-2008); "La Profesión Académica en Argentina entre los años 80 y 90. Los historiadores como comunidad académica" (2000-2005).

2 Universidades regionales se refiere a un segmento de instituciones creadas en la Argentina, durante varias décadas del anterior siglo, localizadas en ciudades de tamaño intermedio, alejadas de la capital del país o de capitales de provincias y mediante las cuales se expandió el acceso a la educación superior universitaria. Véase Rovelli (2008): ob. cit.

3 Esta línea de investigación desarrollada por Andrea S. Pacheco si inició con la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación "La profesión académica en la universidad argentina: posibilidades y condicionamientos de su desarrollo en la UNCPBA. El caso de la Facultad de Arte" (2015), con la dirección de García, L.B. El tema tiene continuidad con la Tesis de Maestría en Educación en desarrollo: "La profesión académica en el campo artístico: convergencias-tensiones del trabajo académico y la actividad artística en la universidad pública argentina", ambas radicadas en el NEES-FCH-UNICEN.

académica de corta trayectoria, novedosa para el medio académico argentino: el docente-artista-investigador universitario.

Asimismo se recurrió al análisis de diversas fuentes documentales escritas: sobre la historia de la Facultad de Arte de la UNICEN; normativas que regulan el trabajo académico en ella (resoluciones del Consejo Superior y Académico), en las universidades nacionales (Manual del PNI) y otras resoluciones de la SPU; plantas docentes de la Facultad y estructura de investigación en los centros/grupos de esta Facultad; revistas, libros y otras publicaciones ligadas a la producción académica en artes de UNICEN.

Este artículo se estructura en cuatro apartados: una presentación introductoria que contextualiza la línea de investigación; el segundo apartado en el cual se recorren algunas de las principales contribuciones al estudio de la profesión académica en el campo de la educación superior; el tercero en el que se presentan y analizan algunos hallazgos de la investigación sobre docentes-investigadores universitarios en una facultad de artes y finalmente algunas consideraciones finales a modo de conclusiones e interrogantes para continuar la investigación.

2. La profesión académica como objeto de investigación en el campo de la educación superior

En un escenario de transformaciones del sistema capitalista global, de mundialización y globalización de la economía, finanzas e información, diferentes especialistas e investigadores de la cuestión universitaria desarrollaron -mediante estudios nacionales y comparativos- investigaciones orientadas a conocer el impacto de los procesos reformistas llevados a cabo en la educación superior durante las décadas finales del siglo veinte, también con el propósito de indagar en las tendencias futuras de la educación superior.

En la Argentina resulta por demás conocido que en el marco de la reforma estructural del Estado de la década de 1990 se iniciaron importantes transformaciones en las relaciones entre instituciones de educación superior y organismos con competencias presupuestarias. De manera semejante a la situación de la gran mayoría de países latinoamericanos, con reformas en la administración presupuestaria, aquí se introdujeron fuentes complementarias de financiamiento e indicadores de desempeño para la distribución de los fondos públicos (García, 2014).

¿Cuándo y cómo fueron examinadas e interpeladas estas situaciones por parte de la investigación desarrollada en el campo de estudios de la educación superior?

Los principales estudios en el espacio latinoamericano sostienen que de la mano de las agendas de transformación de la educación superior en las décadas de 1980/1990 no sólo se ampliaron las distancias entre las recompensas materiales y simbólicas percibidas por los docentes universitarios -cuerpos académicos claramente segmentados- sino que emergieron efectos en las propias identidades académicas, reconfigurando el presente y futuro de la vida académica, según sostiene el investigador mexicano Gil Antón (2011). De esta manera, esta temática, así como las vinculadas a evaluación, entre otras que fueron privilegiadas en las agendas de investigación, denotan que éstas fueron en gran parte delineadas por las agendas de las reformas de la educación superior.

En esa línea de análisis, los investigadores brasileños Sguissardi y Silva Júnior (2013), entre otros, en sus estudios destacan que a partir de los años ochenta-noventa, con las reformas neoliberales de la educación superior a nivel mundial, se generaron cambios en la naturaleza del trabajo académico. Mudanzas que ellos atribuyen a factores externos a las propias disciplinas, en la medida que interpretan que el movimiento reformista en la esfera educacional es parte de los cambios de la racionalidad capitalista propiciada por la mundialización del capital.

En el caso argentino, tal como se mencionara anteriormente, es necesario tener presente que desde fines de la década de 1980 y en particular durante la de 1990, paralelamente al desarrollo de una política económica promotora del Estado Evaluador en la educación, con tendencias decrecientes en la proporción del gasto en enseñanza universitaria respecto del gasto total, se registran aumentos en las demandas sociales sobre educación superior. Este contexto de restricciones presupuestarias y demandas de mayor eficiencia en el gasto social, generó fuertes impactos en la gestión de las universidades nacionales, las cuales percibieron los

nuevos dispositivos de regulación, cristalizados en la aún vigente Ley de Educación Superior 24.521/95, como amenazas a su autonomía e identidad.

Tal como sostuvimos en otros trabajos y en coincidencia con las contribuciones realizadas por diferentes investigadores, es preciso reiterar que a partir de la emergencia del Estado Evaluador en la educación argentina se introdujeron nuevos principios que regularon la vida universitaria: incremento del control estatal sobre las instituciones públicas, sobre sus docentes, así como una mayor flexibilización e intensificación en los procesos del trabajo académico, entre otras cuestiones. En ese modelo la vida académica resultó subordinada al tema presupuestario pues el Estado fijaba los objetivos distribuyendo fondos públicos en función de la evaluación de los desempeños alcanzados por las instituciones en diversos programas institucionales y académicos.

Fue así como la nueva estatidad neoliberal reemplazó las relaciones “benevolentes” que el Estado y la universidad habían venido sosteniendo. De la misma manera, con las nuevas regulaciones y reorientaciones en las políticas públicas universitarias se generaron cambios en la práctica cotidiana del profesorado universitario.

Un importante componente de las políticas públicas universitarias de los noventa, que perduró en el tiempo, es el Programa Nacional de Incentivos (PNI) a los Docentes-Investigadores (decreto PEN 2427/93), esto es, el reconocimiento y evaluación de la labor investigadora de la docencia universitaria, materializada en producciones diversas, preferentemente publicadas, con el otorgamiento de una categoría como investigador universitario acompañada por un estímulo económico por ese desempeño. Si bien en la actualidad mantiene su vigencia legal, en términos económicos no tiene significación para los ingresos de los docentes universitarios ya que la actualización de los montos no se hizo según índices inflacionarios u otros. Además, esos incentivos se han percibido con al menos dos años de atraso y sin haberse incorporado al salario básico de los docentes universitarios que están adheridos al PNI (aproximadamente un 60 % de la docencia universitaria, en promedio). En contraposición a este insignificante o ausente complemento salarial, ha sido considerable su significación simbólica en la medida en que continúa posibilitando el acceso a posiciones académicas de mayor jerarquía, tales como dirigir proyectos de investigación, así como incidir en la distribución del prestigio en cada área disciplinar. En suma, ha resultado en nuevas regulaciones para la profesión académica.

Los países latinoamericanos con mayor desarrollo de sus sistemas de educación superior, como México, Brasil, Argentina, Chile, en el tramo final del siglo pasado comenzaron a instaurar directrices semejantes, promoviendo la figura del docente-investigador, con lo cual se resignificó el quehacer de los profesores universitarios, tradicionalmente centrado en la función docente; de allí que se modificaron sus mecanismos de socialización y sus prácticas.

En tal sentido, al indagar la temática Marquina (2013) sostiene que esas cuestiones se corporizan tanto en las orientaciones laborales y elecciones de los nuevos académicos como en quienes “en la década pasada tuvieron que enfrentar la reconfiguración de su carrera por la presión de las políticas universitarias” (p. 51).

Los resultados de una investigación comparativa internacional, cuyo propósito principal fue analizar la naturaleza y extensión de los cambios experimentados por la profesión académica en los últimos años, son reveladores al respecto. Este estudio realizado durante la primera década del presente siglo -mediante encuesta aplicada a docentes e investigadores universitarios en 21 países del mundo- en los países latinoamericanos explorados (Argentina, Brasil, México) los resultados arrojan un importante grado de satisfacción de los académicos con su profesión.

En Argentina esta investigación -coordinada por Fernández Lamarra y Marquina (2012 y 2013)- cubrió un vacío de información y producción académica que habíamos señalado unos años atrás (García, 2007). Entre sus hallazgos se destaca que los docentes universitarios de universidades nacionales tienden a ajustarse al modelo de académico impulsado por las políticas públicas universitarias de la última década -en línea con las tendencias de países centrales- al igual que la mayoría de sus pares mexicanos y brasileños, y volverían a elegir la profesión. No obstante, manifiestan estar menos satisfechos con aspectos específicos de sus puestos

de trabajo, tales como “las condiciones físicas, la prestación de servicios, la docencia, la investigación y el apoyo institucional” (Fernández Lamarra y Marquina, 2013: 109).

Una de las conclusiones importantes de esta investigación comparativa es que la profesión académica en Latinoamérica puede caracterizarse como una “profesión pauperizada y rígida” en comparación a otras regiones del mundo. Si bien los citados autores señalan que los diferentes países de la región enfrentan desafíos comunes, atravesados por *la* “internacionalización, la regionalización, la armonización y la convergencia de sus sistemas” (Fernández Lamarra y Marquina, 2013:111), reconocen que difieren las condiciones objetivas y subjetivas de partida. Asimismo, previenen sobre la escasa evaluación de la docencia, como una preocupante y fuerte limitación en la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior.

Un estudio precursor de la profesión académica en Argentina fue realizado por Chiroleu (2001 y 2002) analizando la situación con datos hasta el inicio del presente siglo. Esta investigadora argentina hace varios años ya se había propuesto avanzar en la delimitación de los académicos como categoría analítica, planteando un abordaje histórico, semántico y sociológico. En tal sentido, al examinar los aportes de diferentes autores que, desde la perspectiva sociológica, caracterizan a los académicos como segmento incluido en el grupo de los intelectuales, concluía que en términos semánticos no existían acuerdos teóricos plenos en el uso de esos términos, no obstante los esfuerzos realizados respecto a la delimitación y clarificación de los conceptos involucrados en la noción de profesión académica.

Transcurrida una década, la misma autora refuerza su conclusión apuntando a la “heterogeneidad como atributo dominante en el concepto de académico”, rasgo que se acentúa en sociedades que buscan construir instituciones en contextos socioeconómicos poco propicios, como es el caso latinoamericano. De ahí que al observar situaciones con primacía de dedicaciones parciales en el trabajo académico ella se pregunta si “¿se trata de académicos o de docentes?” (Chiroleu, 2012:81).

Precisamente, al comentar la investigación sobre las condiciones de la profesión académica en los casos de Argentina, Brasil y México, durante la primera década del siglo actual, Chiroleu advierte sobre la llamativa continuidad de las políticas públicas de educación superior implementadas en los años 1990, no obstante que a menudo el tiempo transcurrido permitió constatar sus limitaciones para operar una transformación que estuviera acorde a las singularidades de las instituciones y los sistemas.

3. Docentes-investigadores en una Facultad de Arte: estudio en un caso de Argentina

En este apartado se abordan algunos hallazgos de la investigación en curso. Ésta se inició en el marco de una tesis de licenciatura en ciencias de la educación, con continuidad en la tesis de maestría en desarrollo, ambas adscriptas a un proyecto radicado en un centro de investigación de la universidad objeto de indagación, como ya se mencionara (cfr. nota 1).

El origen de la institucionalización académica de las artes en esta universidad radica en las artes escénicas, pues los primeros antecedentes surgieron con la formación teatral, en el singular contexto político nacional de los primeros años setenta del siglo veinte; una peculiar coyuntura nacional en la cual el estado se hizo cargo de la creación de ‘universidades regionales’, como se planteó en la Introducción. Transcurridos unos años de la nacionalización de esta universidad -que nació como centro privado- luego de la finalización del gobierno de la dictadura cívico-militar de 1976-1983, ya en otro momento político-educativo -la recuperación democrática y la normalización universitaria- se fue materializando la idea de institucionalizar la formación académica en teatro, que había nacido con cursos de extensión universitaria. Se creó así, en 1988, la Escuela Superior de Teatro, dependiente del rectorado. Es decir que esto significó la legitimación de las prácticas teatrales universitarias que se venían desarrollando desde 1973, mediante cursos y talleres de preparación actoral y seminarios de dirección y puestas en escena (García y Pacheco, 2014).

Si se considera el momento fundacional de la Escuela Superior de Teatro se puede sostener que el proceso de institucionalización académica se sustentó en la propuesta de la Universidad Nacional de Tucumán,

retomando su plan de estudios en Teatro como referencia para el Profesorado y Licenciatura en Teatro de la UNICEN. La creación de esta carrera universitaria en el contexto institucional de la Escuela Superior de Teatro -con sede en la ciudad de Tandil- convalidó entonces una década de intenso trabajo previo en cursos, seminarios, producciones teatrales, legitimando el ingreso del teatro a la vida universitaria (Maidana, 2008).

Posteriormente, transcurrido un decenio, fue hacia la segunda mitad de la década de 1990 cuando, en el marco del programa nacional de incentivos a los docentes-investigadores y el denominado “programa 7”, se promovió la formación académica de posgrado con especial apoyo a los estudios en el extranjero; se incentivó así la post-graduación a nivel de especializaciones, maestrías y doctorados. Asimismo, en ese contexto político-institucional se fomentó la conformación de los primeros grupos de investigación en artes y, con ello, la ampliación y fortalecimiento de un perfil de investigación en la planta docente local.

Durante este proceso la Escuela Superior de Teatro se transformó en Facultad de Arte -mediante la Asamblea Universitaria del 28 de noviembre de 2002- otorgándosele autonomía académica a la Escuela que dependió del rectorado durante una década y media. Fue en ese momento cuando se amplió la oferta académica de grado con la creación en 2004 de la Licenciatura en Realización Integral en Artes Audiovisuales (RIAA), brindando una formación vinculada a la producción cultural: cortometrajes, publicidades, videoclips, cine. Esta más reciente institucionalización académica de la formación en artes audiovisuales posee algunos puntos de contacto con la fundación de los estudios universitarios teatrales ya que en sus orígenes se encuentran cursos sobre realización audiovisual, historia del cine y cuestiones técnicas, brindados desde el área de extensión universitaria y abiertos a la comunidad.

Por otro lado, hace unos pocos años la Facultad de Arte incorporó la formación de posgrado a su oferta académica. En el año 2012 se abrió el primer programa de posgrado propio, Maestría en Teatro, con tres menciones: dirección escénica, actuación y diseño escénico, con la finalidad de orientar los estudios teatrales desde la convergencia entre práctica y reflexión teórica.

Esta decisión fue positivamente valorada por los académicos entrevistados, quienes destacaron que ante la ausencia o muy reducidas posibilidades en el país para la formación de posgrado en sus especialidades durante la década del 90, los primeros profesores posgraduados lo hicieron en instituciones académicas del extranjero.

Los docentes-investigadores entrevistados en la Facultad de Arte dan cuenta de una diversidad de trayectorias formativas y artísticas. Algunos han elegido la docencia en el área como continuidad de una formación artística previa en escuelas o carreras de orientación artística. Otros, graduados de Humanidades o Ciencias Sociales (Literatura, Filosofía, Historia, Ciencias de la Educación, Comunicación Social, entre otras) se vinculan laboralmente al campo académico artístico a partir de intereses propios, oportunidades de mejoramiento en su posición académica, realización de estudios de posgrados y otras prácticas afines (García y Pacheco, 2014).

En esta unidad académica de la UNICEN los profesores universitarios poseen membresía en distintos departamentos: Teatro, Realización Audiovisual, Historia y Teoría del Arte y Educación Artística, de acuerdo a lo establecido en el reglamento de organización departamental de la Facultad de Arte (Res. N° 46/04), surgido a partir de la creación de la carrera de RIAA.

Según los datos recogidos al año 2011 la planta académica se componía de 76 docentes y entre 2004-2008 se observa un claro incremento progresivo en el personal académico, lo cual interpretamos se encuentra asociado con la creación de la Licenciatura en Realización Integral en Artes Audiovisuales, que hizo posible la convocatoria a nuevos concursos docentes, por promociones y creación de nuevos cargos, en un contexto de política universitaria nacional favorable al crecimiento de los planteles académicos.

Desde los inicios, como Escuela Superior de Teatro, en el trabajo académico de esta Facultad se puede observar que se sientan las bases de la labor de investigación pues el reconocimiento de los primeros proyectos se hizo ya en el marco de su acreditación ante el Programa Nacional de Incentivos a los docentes-investigadores.

En un principio, según expresa una docente fundacional, una de las primeras orientaciones de la actividad investigativa dio cuenta de la búsqueda e interés por construir una didáctica del teatro. Cuestión que se liga a la carrera fundacional de teatro y la búsqueda de legitimidad de la formación artística pedagógica en el ámbito universitario. Ese grupo inaugural de profesores, algunos con larga experiencia y trayectoria teatral, junto a otros docentes con importante trayectoria en el área pedagógica, en Humanidades, Ciencias Sociales y en Teatro, fueron los primeros en acceder a categorizaciones en el Programa Nacional de Incentivos a docentes investigadores.

Entre los hallazgos de la investigación, con referencia al trabajo académico-artístico de los profesores entrevistados, se puede mencionar que la labor académica está signada por momentos de encuentros, desencuentros y tensiones entre la labor de docencia e investigación y la de producción artística. Algunos docentes realizaron diferentes planteos en este sentido:

“hay un esfuerzo permanente por conjugar la docencia con la actividad artística. Esto es formar artistas y formar docentes. Conjugación que se hace muy difícil. Porque generalmente el artista, desestima el rol docente. Lo ubica en otro lugar en su lista de prioridades. Cuando luego, el mercado laboral, el afuera de la institución demuestra que las primeras salidas laborales son en la docencia y en segundo término, me animaría a decir, en la producción artística” (Profesora 1, adjunta exclusiva).

También, otra docente señalaba que:

“Los de arte creen que toda la cuestión de disciplina y coherencia que le pide la formación docente (...) es porque somos muy exigentes. Porque el arte es el arte y las cosas pasan por el sentir, el cuerpo y no por la cabeza (...) Cuestión muy vinculada con el movimiento romántico del arte, y así aparece que lo que no quieren es aplicarle a la enseñanza del arte una parte de rigor científico (...) porque sienten que los disciplina. Esto no tiene que ver con las trayectorias personales. Esto tiene que ver con la lógica del área, con los supuestos que tiene la gente de arte y otros supuestos de los que venimos de educación. ¿Cómo hacemos para conciliar eso? No es fácil (...) En realidad estas dos esferas, la académica y la artística, se rozan, se tocan y se chocan también (...) Hay otro circuito, otra lógica y los artistas son complicados... Lo que se puede ver son lugares de encuentros y de desencuentros. Pero a mí me sorprende porque hay una gran distancia respecto a otras disciplinas, como en Ciencias Exactas, Ingenierías o Ciencias Humanas” (Profesora 2, titular exclusiva).

Este dilema entre lo artístico y la academia, pone en cuestión el modelo homogeneizante de trabajo académico promovido por las políticas universitarias, iniciadas con la reforma de la década de 1990, regido por la eficacia-eficiencia de resultados y la performatividad investigativa. Parece no haberse considerado la especificidad de los campos disciplinares, que dan forma y moldean las prácticas académicas de los agentes al interior de la vida universitaria, incidiendo fuertemente en sus trayectorias formativas y laborales.

Cuando en el marco de nuestra indagación se abordaron las percepciones de los docentes-investigadores de la FA acerca de la incidencia del PNI en la labor investigativa, emergieron diversos sentidos otorgados al trabajo académico en el área artística y la búsqueda de reconocimiento de la investigación en arte, así como también la distinción entre producción del conocimiento “sobre y en arte”, trazando recorridos divergentes.

Tal como plantean varios autores en diferentes estudios sobre profesión académica en distintas disciplinas, entre las principales cuestiones/dilemas señalados se pueden destacar: la inconformidad frente a los criterios de calidad para valorar los trabajos, la dificultad para calificar de manera justa a los mismos colegas, la presión del tiempo disponible para realizar las tareas, los montos económicos ofrecidos, entre otras.

Por otra parte, la *imagen del artista-investigador-universitario* propuesta por Fajardo (s/f), constituye una noción emergente que colabora en problematizar las prácticas académicas impuestas por el PNI. El artista-investigador-universitario alude a la figura docente que por un lado trabaja con el proceso creativo de su obra y por otro lado, con la construcción de una reflexión sistemática sobre ese proceso. La reflexión no resulta ser un sinónimo, ni es simultánea con aquello que sucede como experiencia entre el artista y aquello que se

provoca como creación. Asimismo, esta figura trasluce las tensiones y convergencias entre la labor artística, reflexiva/ investigativa y las prácticas condicionadas dentro del ámbito universitario.

Algunos docentes de la facultad explorada plantean que la incorporación al PNI respondió en sus inicios al interés económico, más que a una real motivación por la tarea de investigación, de producción del conocimiento ligada a necesidades de la comunidad académica en esta institución.

“Condicionamientos hay varios (...) Me parece que la lástima de eso, es que ha desarrollado ciertas prácticas...Se dio un determinado incentivo en los 90 a la investigación, que hoy se ha desdibujado muchísimo y debería haber otra mirada. Me parece que no a todos los docentes universitarios nos interesa investigar. O nos interesaría hacer extensión. Y el hecho que se investigue en algunos casos, lo hizo para cobrar un peso más y no implica necesariamente que haya un interés real en investigar. (...) Y otra cuestión que involucra a toda la universidad argentina, es que todavía seguimos más preocupados por generar un papel y que se publique en algún lado, que la relación que tiene con los vecinos de la facultad, por ejemplo. Eso me parece que es un error que está teniendo la universidad y que muchos plantean y problematizan hoy (...)” (Profesor 11, adjunto exclusivo).

Asimismo, este docente resaltó que las pautas estandarizadas establecidas para la investigación pierden de vista la especificidad de lo artístico, considerando que la producción del conocimiento artístico tiene una lógica peculiar, que dista bastante de la de otros campos disciplinares. En este caso, las instancias de investigación muchas veces están acompañadas de las vivencias y producción de hechos artísticos. Esto implica entender que el arte constituye una forma de conocimiento que alude a un proceso de sensibilización, interpretación, creación e invención, es decir, de nuevas formas de ver la realidad y de presentarlas con registros diferenciados. Tal como afirma Eisner (1995) “el arte es tanto una actividad cognitiva, como una actividad basada en el sentimiento, entonces el problema gira en torno a la labor de ampliar el concepto de cognición” (p. 8).

Algunos de los testimonios son ilustrativos, un entrevistado expresa que:

“generalmente el artista tiene un perfil y el investigador otro. Me parece que ahí no se aprovecha las especificidades, es como decirle a Boca que no baile y se sienta y escriba. (...) habría que reconocer, que es algo del sistema, que hay otros saberes que no son sólo intelectuales” (Profesor 11, adjunto exclusivo).

También otra docente afirmaba:

“Pero sabemos que una comunidad académica propia, en el campo artístico, no sé si es tan así como en otros campos (...). Porque en realidad, la producción artística corre por cuestiones o intereses ajenos a la universidad” (Profesora 2, titular exclusiva).

El programa de incentivos, como regulador de la profesión académica, contribuyó a un efecto de replegamiento del docente hacia su propio devenir; muchas veces sus modalidades de resistencia sucedieron a través del “como si”, generando una praxis alejada de las pautas establecidas, tal como sostienen Argerich y Dalla Lasta (2012).

Por otro lado, un docente del área teatral, autoridad actual de la facultad, en el momento de la entrevista afirmaba que:

“Como docente investigador (...) De encontrar una ley vieja, fue y es discutible la ley de Educación Superior... (...) El programa de incentivos es bastante polémico (...) Hay personas que investigan porque les gusta investigar o personas porque quieren cobrar ese incentivo. En ese sentido, va en desmedro de la investigación propia, porque terminas encontrándote con gente que realiza investigaciones que no llegan nunca a su fin o llegan de forma deficitaria, para poder presentarla sea como sea antes que termine la entrega y no le dedicaron el tiempo suficiente y por lo tanto, no produjeron conocimiento nuevo. Es parte del sistema, de la regla que impone el incentivo. Y ves como promueve la investigación a personas que les interesa investigar y a gente que no, que lo hace para cobrar el incentivo e investiga de manera deficiente” (Profesor 9, ayudante semiexclusivo).

El mismo docente reiteraba y resaltaba la necesidad y preocupación permanente por demostrar la capacidad de producción científica mediante publicaciones y participación en congresos por parte del equipo de investigación. Sin embargo, cabe destacar que en el campo disciplinar artístico, se presentan dificultades para hallar y acceder a espacios académico-artísticos legitimados por las comunidades científicas, dado su menor desarrollo en investigación.

“Nosotros nos propusimos tener 3 o 4 publicaciones mínimo. Nuestro grupo lo hace teniendo espacio para publicación. En este momento estamos yendo a más congresos porque no hay tantos espacios de publicación en nuestra rama. Incluso los espacios los tenemos dentro de la facultad misma, en el anuario la Escalera y el Peldaño. Pero este último no ha salido, pero la Escalera si sale año a año. Y lo que está apareciendo ahora es la posibilidad de poder publicar en revistas digitales. Hoy Internet está avanzando en este sentido, la facultad quiere adaptarse a esto” (Profesor 9, ayudante semiexclusivo).

4. A modo de conclusiones

Este estudio pretende ser un aporte para profundizar en el conocimiento de los procesos de construcción de la profesión académica en universidades públicas, con menor tradición y dimensiones, así como en el entendimiento de la organización del trabajo cotidiano de los docentes universitarios en el campo de la formación en artes. A la vez vale señalar que la mayor parte de las investigaciones que indagan las disciplinas y sus académicos en nuestro país no se han concentrado en el campo de las artes.

El acercamiento a las narrativas docentes ha permitido escuchar las voces individuales paralelamente al trasfondo de lo colectivo (Mórtola, 2010) donde las biografías de trabajo de los docentes traslucen un contexto socio-cultural, su proceso histórico; relaciones sociales y diferentes significados sociales que le dan marco y las constituyen de manera permanente.

En la Facultad de Arte de la UNICEN se puede vislumbrar que desde sus comienzos existe un esfuerzo continuo a nivel individual y colectivo por generar y consolidar espacios académico-artísticos, en un marco de oportunidades favorables de las políticas universitarias nacionales e institucionales. Esto se ha materializado en diferentes espacios de formación y actualización docente, tales como la creación de carreras de graduación y post-graduación, grupos de investigación y de producciones artísticas con reconocimiento institucional, nacional e internacional, lo cual se manifiesta en las trayectorias formativas y laborales-artísticas de los profesores.

Por otra parte, las tensiones emergentes del entrecruzamiento de la lógica académica y artística revelan dicotomías en el pensar y hacer universitario, en un entramado complejo de concepciones y representaciones que tensionan las relaciones intuición/intelecto, subjetividad/objetividad del investigador en arte, conceptualización/práctica artística (Borgdorff, 2004).

A su vez, en los procesos de evaluación académica de las prácticas artísticas se manifiestan resistencias y complejidades singulares, situaciones que han sido expresadas en los relatos de los docentes-investigadores de las áreas de teatro y artes audiovisuales entrevistados para la investigación en curso.

Esta situación interpela a los decisores de las políticas universitarias, para revisar alternativas y replantear las modalidades de la evaluación de la producción en arte en el ámbito académico-universitario. La problematización de la articulación entre arte-investigación da cuenta de las divergencias en los criterios que rigen la producción en la investigación científica-académica y en la artística; a partir de allí es posible pensar en la factibilidad de trabajar en sus puntos de encuentro.

Por ello la línea de investigación actual sobre las políticas de profesionalización del trabajo de docencia e investigación en la universidad argentina, con avances en el campo académico-artístico y desarrollos en el marco de una tesis de maestría en educación, tiene su foco de interés en continuar indagando el complejo entramado de concepciones y prácticas que se ponen en juego tras la figura del docente- artista – investigador universitario. Uno de sus objetivos centrales es profundizar en el análisis de las modalidades con que los docentes universitarios de disciplinas artísticas adecuan y/o modifican la experiencia artística, los

procesos de enseñanza y de producción académica, según los parámetros establecidos por las nuevas regulaciones de la profesión académica en las universidades públicas.

En la actualidad el trabajo investigativo de la tesis en el campo de las artes se realiza mediante un acercamiento a docentes de dos instituciones universitarias públicas del país: la mencionada UNICEN y la Universidad Nacional de la Artes (UNA). Algunos de los interrogantes que la guían son: ¿Qué modalidades específicas adquiere la producción académica-artística a partir de la evaluación de la docencia e investigación iniciada en 1994 con el PNI, según diferentes contextos institucionales universitarios? ¿Cómo vivencian los docentes en su labor cotidiana la des/articulación del quehacer artístico y la docencia-investigación universitaria? ¿Cuáles son las principales tensiones entre el trabajo académico y el artístico en las universidades públicas según los diferentes contextos de las políticas universitarias? ¿Qué estrategias promueven los docentes frente a dichas tensiones? ¿Qué otras formas de producción de conocimiento pueden generarse y coexisten en el campo académico-artístico?

En síntesis, en consonancia a lo señalado por Teichler (2012) respecto a los hallazgos de investigación sobre la profesión académica en países económicamente avanzados y la necesidad de realizar estudios empíricos en profundidad, en el heterogéneo universo de las universidades públicas argentinas se requiere investigar con intensidad y amplitud la diversidad de situaciones del trabajo académico. En particular, nuestra línea de investigación pretende profundizar el conocimiento de los procesos que se generan en el trabajo artístico-académico de los profesores universitarios que son artistas e investigadores de la producción y creación artística.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. (1996). Introduction. En Altbach, P. (Ed.), *The International Academic Profession. Portraits of fourteen countries* (17-22). New Jersey, Estados Unidos: Princeton - Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Altbach, P. (1999). Perspectivas comparadas sobre la educación superior para el siglo veintiuno. *Pensamiento Universitario*, 6 (8), 3-13.
- Altbach, P. & Lewis, L. (1996). The Academic Profession in International Perspective. En Altbach, P. (Ed.), *The International Academic Profession. Portraits of fourteen countries* (3-48). New Jersey, Estados Unidos: Princeton - Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Araujo, S (2003). *Universidad, Investigación e Incentivos. La cara oscura*. La Plata, Argentina: Al Margen.
- Argerich, A. y Dalla Lasta G. (2012). La profesión académica en la tensión de las funciones universitarias. IX Seminario Internacional de la Red Latinoamericana de estudios sobre el Trabajo Docente (ESTRADO). Universidad de Chile, 19 al 20 de julio de 2012, Santiago de Chile, Chile.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1 (1), 56-77.
- Borgdorff, H. (2004). El debate sobre la investigación en las artes. Amsterdam, Holanda. Encuentro de expertos "Kunstals Onderzoek" (Arte como investigación), llevado a cabo en FelixMeritis en Amsterdam el 6 de febrero de 2004. Recuperado en http://www.konst.gu.se/digitalAssets/1322/1322698_el-debate-sobre-la-investigacion-en-las-artes.doc
- Chiroleu, A. (2001). La paradoja de la profesionalización académica: de maestros ambulantes a profesionales devaluados. En Chiroleu, A. (Ed.), *Repensando la Educación Superior* (pp. 95-116). Rosario, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

- Chiroleu, A. (2002). Los académicos en Argentina: aportes para su caracterización. *Espacios en Blanco* (12), 51-73.
- Chiroleu, A. (2012). La profesión académica en América Latina: Argentina, Brasil y México. Comentarios sobre las presentaciones de Mónica Marquina, Elizabeth Balbachevsky, Simon Schwartzman y Manuel Gil Antó. En Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (Ed.) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes* (81-87). Tres de Febrero, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Clark, B. (1992). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México D.F., México: Nueva Imagen-UAM-Azcapotzalco.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona, España: Paidós.
- Fajardo-González, R. (S/F). La investigación en el campo de las Artes Visuales y el ámbito académico universitario. (Hacia una perspectiva semiótica). Recuperado en <http://www.unaves/gep/InvestigacionArtesFajardopdf>. (Consultado el 25/08/2012)
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2013). La profesión académica en América Latina. Situación, características y percepciones a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco* (23), 99-117.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (Ed.) (2012). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Tres de Febrero, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- García, L. (2002). La profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico. En Castro, I. (Ed.), *Visiones Latinoamericanas. Educación, política y cultura* (407-440). México, D.F., México: CESU-UNAM, Plaza y Valdés.
- García, L. (2005). La construcción del oficio académico. Ambigüedades y tensiones de la profesión intelectual. En Corbalán, M. A. (Ed.), *En-redados por la Educación, la Cultura y la Política* (189-207). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- García, L. (2007). Universidad y profesión académica en América Latina. Aportes desde el caso argentino. En Herrera, M. C. (Ed.), *Encrucijadas e Indicios sobre América Latina. Educación, Cultura y Política* (153-176). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, L. (2009). Universidad, cultura e imaginarios profesionales. Itinerarios en la construcción de la profesión académica en Argentina. En Bittencourt, A. y Corbalán, M. (Ed.), *Américas y culturas* (315-330). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- García, L. (2014). Universidad y profesión académica: crisis y reconfiguraciones. En Corbalán, M. A. (Ed.), *La cultura al poder* (189-213). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- García, L. (2017). Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos. *Espacios en Blanco* (27), 87-110.
- García, L. (2017a). Itinerarios de la construcción de la profesión académica en Argentina. *Integración y Conocimiento* 2 (7), 206-225.
- García, L. y Pacheco, A. (2014). Políticas universitarias e institucionalización académica de las artes en la UNCPBA. I Encuentro Internacional de Educación "Espacios de investigación y divulgación", 29 al 31 de octubre de 2014, Tandil, Argentina. Disponible en <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>

- García, L. y Pacheco, A. (2015). El trabajo académico en el campo de las Artes: convergencias y tensiones en el quehacer académico-artístico. *Aura. Revista de Historia y Teoría del Arte*, (3), 154-184. Disponible en <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/aura/issue/view/33>.
- García, L.; Zelaya, M.; Di Marco, C. (2010). Las universidades regionales argentinas entre la crisis del estado social y el auge del neoliberal. El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. *Cuadernos de Educación: Sujetos, culturas, territorios*, VIII (8), 283-296.
- Gil Antón, M. (2011). Poderoso caballero es don dinero...pero no omnipotente. En Servetto, A. y Saur, D. (Ed.), *Sentidos de la universidad* (163-175). Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Leal, M., Maidana, M.A., Lazarte Bader, M., Robin, S. (2014). La profesión académica en Argentina. Un análisis de la división del trabajo y del tiempo académico. En Badano, M. del R. y Ríos, J. (Ed.) *Trabajo docente y pensamiento crítico: políticas, prácticas, saberes y transformación social* (486-494). Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.
- Maidana, R. (2008). La formación vocal para actores en Argentina en las últimas décadas del siglo xx (Tesis doctoral), Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica en Argentina? Avances y reflexiones de un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15 (15), 35-58.
- Mórtola, G (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Prati, M. y Prego, C. (2007). Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades. En Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (Ed.) *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (267-308). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Rovelli, L. (2008). Usos de la idea de universidad regional [En línea]. V Jornadas de Sociología de la UNL, 10 al 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6394/ev.6394.pdf,1-19.
- Silva Júnior, J. y Sguissardi, V. Sguissardi, V. (2013). Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. *Espacios en Blanco* (23), 119-156.
- Teichler, U. (2012). Cambios en el empleo y el trabajo de la profesión académica: la situación en las universidades orientadas a la investigación en los países económicamente avanzados. En Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (Ed.), *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes* (11-30). Tres de Febrero, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Fecha de recepción: 28/9/2019

Fecha de aprobación: 11/3/2019

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LA SOCIOFORMACIÓN

Pedagogical Practice from the Socioformation

Alina Arreola, Centro Universitario CIFE, México
alinaenep09@outlook.com

Gabriela Palmares, Centro Universitario CIFE, México
grisaskii@hotmail.com

Gabriela Ávila, Centro Universitario CIFE, México
gaby.avila@gmail.com

Arreola, A., Palmares, G. y Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *RAES*, 11(18), pp. 74-87.

Resumen

El propósito de esta investigación de análisis documental fue dar claridad al concepto de *práctica pedagógica* desde el enfoque de la socioformación, con la finalidad de poder orientar la intervención educativa reflexiva por parte de los profesionales y organizaciones, para ello se ha empleado la cartografía conceptual que propone la cartografía conceptual: tomando para este estudio fuentes primarias y secundarias de artículos documentales. Se presentan los resultados obtenidos reconociendo la urgencia de modificar el quehacer educativo a través de una planificación que oriente al docente y muestre con elementos claros una metodología a través de la cual se pueda dar respuesta a lo que la sociedad actual necesita. El concepto de práctica pedagógica se desarrolla de acuerdo con los ejes establecidos, así mismo se identifican diferencias y semejanzas entre distintos enfoques. Por otro lado, se presenta un ejemplo de planificación para dar claridad al concepto de práctica pedagógica bajo el enfoque Socioformativo y como conclusión se presenta que la práctica pedagógica desde el enfoque Socioformativo tiene elementos que la caracterizan y hacen que su aplicación pueda ser aplicada en cualquier nivel educativo en el que se trabaje.

Palabras clave: práctica pedagógica/ sociedad del conocimiento/ socioformación.

Abstract

The purpose of this documentary analysis research was to clarify the concept of pedagogical practice from the socioformation approach, for this purpose the conceptual cartography proposed by conceptual cartography has been used: taking primary and secondary sources of documentary articles for this study. The results obtained are presented, recognizing the urgency of modifying the educational task through a planning that guides the teacher and shows with clear elements a methodology through which respond to what today's society needs. The concept of pedagogical practice is developed according to the established axes, likewise differences and similarities between different approaches are identified. On the other hand, an example of planning is presented to clarify the concept of pedagogical practice under the Socioformative approach and

as a conclusion it is presented that the pedagogical practice from the Socioformative approach has elements that characterize it and make it applicable at any level education.

Key words: pedagogical practice/ knowledge society/ socioformation.

Introducción

El ámbito educativo ha tratado de dar respuesta a los cambios sociales, políticos y culturales del momento, con las reformas educativas correspondientes a cada época, sin embargo a partir de los años 70's el mundo ha avanzado a pasos agigantados gracias a la tecnología que nos mantiene en contacto e inmersos en el mundo globalizado. Surge, entonces, la llamada sociedad del conocimiento, la cual asume mejorar las condiciones dignas de educación, salario, trabajo, salud y vivienda para una mejor calidad de vida. En este sentido es importante impulsar los sistemas educativos de la tecnología de información y comunicación para crear los cimientos de una sociedad fuerte. (García-Canales, Ramírez, Portillo & Saenz, 2016).

A pesar de que el concepto de sociedad del conocimiento, aparentemente, permea, se percibe desigualdad entre el crecimiento de la sociedad y la educación, se requiere, entonces, al interior de las escuelas, no solo tecnología, sino docentes capaces de formar ciudadanos para la sociedad del conocimiento a través del quehacer docente. La educación actual en Latinoamérica sigue centrada, en la mayoría de los casos, en formar para la sociedad feudal, industrial y de la información (Tobón, González, Nambo & Vázquez 2015, 8), es por eso que se requiere de nuevos enfoques que perfilen a los docentes y a su práctica pedagógica para que respondan a las demandas actuales.

Bajo estas necesidades nació el concepto llamado sociedad del conocimiento, en respuesta a las exigencias educativas actuales; en esta sociedad, los docentes deben desarrollar habilidades digitales a través de la capacitación, el uso crítico y ético de los contenidos y hacen de sus prácticas espacios más creativos e innovadores (Zavala, Muñoz & Lozano, 2016). Se inició entonces en las escuelas un cambio desde el equipamiento de aulas virtuales y/o centros de cómputo, estableciendo redes de internet. Los resultados en la mayoría de los casos fue el reforzamiento de prácticas docentes enfocadas a la gestión administrativa y la poca transformación en los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos (Uribe, 2015).

El enfoque socioformativo responde a las necesidades de la sociedad del conocimiento impulsando el trabajo colaborativo, el emprendimiento, los proyectos éticos de vida de cada individuo, la gestión del conocimiento así como la metacognición, impulsado a través de diversas estrategias metodológicas que contribuyen a mejorar la calidad humana y la sustentabilidad económica (Cardona, Vélez & Tobón 2016). Sin embargo, todavía hay conceptos que requieren ser definidos para que este enfoque quede más claro y se distinga de otros.

El propósito de este estudio es generar una propuesta de la definición de la práctica pedagógica, basada en las características del enfoque socioformativo que pueda responder a las necesidades actuales de la educación, siguiendo la cartografía conceptual que sugiere Tobón (2015). Aunque el sistema educativo nacional, ahora, cuenta en su mayoría con reformas educativas en los planes y programas en todos sus niveles, al interior del aula, los docentes continúan ejerciendo sus prácticas pedagógicas de manera tradicional, con una visión educativa centrada en la retención de contenidos y/o información sin sentido (Díaz, 2014). Se podría decir que los planes y programas carecen de claridad en el cómo del quehacer docente, en las metodologías a utilizar y se han dejado a la interpretación de cada maestro o a la buena iniciativa de cada institución.

La sociedad del conocimiento cubre al sistema educativo internacional, promulgando la virtualización de la educación a través del uso de la tecnología y nueva era digital, (Durán, Estay & Álvarez, 2015) a raíz de esto, surgen, enfoques como el conectivismo, que es una teoría alternativa que busca articular conexiones con la tecnología (Balladares, Avilés & Pérez 2016), el aprendizaje invisible, que es una propuesta conceptual que busca aplicar los avances tecnológicos en el conocimiento y crecimiento de las personas, (Cabreiro, Fernández & Arribi, 2017). Sin embargo ninguno de estos enfoques constructivistas puntualiza la práctica pedagógica, clave, esencial en el proceso enseñanza aprendizaje.

Es necesario entonces, que la educación formal, la escuela, desempolva algunas pedagogías y se prepare en procesos en donde capacite a las personas para el verdadero reto de la vida integrando las tecnologías digitales a las nuevas teorías y prácticas. (Gros, 2015). Se necesitan docentes en el marco del enfoque socioformativo, que centren a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje y los hagan partícipes de la resolución de problemáticas del entorno, de esta manera, podrán comprometerse y al mismo tiempo darán sentido a sus aprendizajes, aplicándolos para una mejora en una meta en común. (Parra, Tobón & López 2015).

El enfoque socioformativo se caracteriza por que el valor de la persona no reside en la cantidad de conocimientos que acumule, sino, en la aplicación que éste haga de ellos para resolver problemas bajo una dimensión de colaboración y persiguiendo un meta en común, con un beneficio individual, social y ambiental además contextualiza los saberes producidos en el aula y genera resultados a partir de la participación de los involucrados (Tobón, Guzmán, Hernández & Cardona, 2015). A la luz del enfoque socioformativo, se clarifica el concepto de la práctica pedagógica bajo la metodología de proyectos, estrategia holística que permite al alumno aplicar, participar y evaluar de manera colaborativa, proyectos aplicados en la realidad (González. 2015) y se marca un rumbo que orienta de manera innovadora el proceso de enseñanza aprendizaje. Estudios recientes han hecho del enfoque socioformativo, en consolidación, la mejor alternativa para la educación y sobre todo para el docente comprometido y responsable que busca un cambio para dar respuesta a la sociedad. La metodología de proyectos se caracteriza por la flexibilidad en cuanto a duración y a las herramientas empleadas en la detección de la problemática, (Juárez & Torres, 2016) además, busca asegurar un cambio integral entre los actores involucrados, a través de proyectos transversales, la metacognición y la co-creación del conocimiento tomando como base las tecnologías en el día a día de su labor docente. (Tobón, González, Nambo & Vázquez, 2015).

La necesidad de realizar esta investigación documental es importante, porque va permitir dar claridad al concepto de práctica pedagógica a través del enfoque socioformativo y resolver la necesidad de implementar una metodología para que los docentes tengan claridad en el hacer y al mismo tiempo promuevan la socioformación en la comunidad del conocimiento. porque, puede 1) servir de referente para futuras investigaciones en el área; 2) generar acuerdos en la comunidad académica sobre la relevancia de la práctica docente; 3) impulsar procesos de formación profesional en torno a la metodología de la práctica docente; 4) disminuir los conflictos, debates y polémicas que existen en torno al tema y fortalecer su aplicación en la educación; y 5) orientar la toma de decisiones en torno al abordaje de la práctica docente reflexiva por parte de los profesionales y organizaciones.

De acuerdo con lo expuesto, el presente estudio conceptual se enfocó en las siguientes metas: 1).- Analizar el concepto de "prácticas pedagógicas" desde la socioformación y los retos de la sociedad del conocimiento.

2).-Determinar las características que deben tener las prácticas pedagógicas acorde con los nuevos retos sociales y las tendencias educativas.

3).- Establecer las acciones esenciales para transformar las prácticas pedagógicas acorde con los nuevos escenarios sociales.

4).-Analizar una experiencia de transformación de las prácticas pedagógicas siguiendo el enfoque socioformativo.

De acuerdo a lo planteado se espera clarificar el concepto de práctica pedagógicas bajo el enfoque socioformativo para dar respuesta los siguientes indicadores.

_Reconocer las características que identifican a la práctica pedagógicas desde la socioformación.

_Identificar las acciones y/o metodologías que puedan ayudar a transformar la práctica pedagógica.

_ Analizar una experiencia de práctica pedagógica bajo el enfoque socioformativo.

Metodología

El tipo de estudio empleado en esta investigación es el análisis documental, el cual se basa en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos. (Arias, 2012). Se empleó el análisis documental porque a través de éste se puede recuperar la información de varios documentos de forma sintética, estructurada y analítica para poder ser presentada, en un nuevo documento de más fácil acceso (Hernández

& Tobón, 2016). En el presente estudio se analizan artículos y documentos relacionados con el concepto de práctica pedagógica.

La técnica de análisis documental que se llevó a cabo fue orientada con la cartografía conceptual de Tobón (2015). en la que se distinguen tres elementos: el primero es el análisis detallado del concepto, en este caso de práctica pedagógica, siguiendo el desarrollo de los ocho ejes estructurales: noción, categorización, caracterización, diferenciación, división, vinculación, metodología y ejemplificación, en segundo lugar la construcción de una síntesis del concepto y el tercer lugar lo constituye el establecimiento de los componentes y ejes acompañados por palabras claves que ayudan a comprender mejor la relación (Ortega, Hernández & Tobón, 2015a).

Tabla 1
Ejes de la Cartografía Conceptual

Eje	Pregunta central
Noción	¿Cuál es la etimología del concepto de práctica pedagógica, su desarrollo histórico y la definición actual?
Categorización	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de práctica pedagógica?
Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto de práctica pedagógica?
Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto de práctica pedagógica?
División	¿En qué subclases o tipos se clasifica o divide el concepto de práctica pedagógica?
Vinculación	¿Cómo se vincula la práctica pedagógica con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?
Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la práctica pedagógica?
Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto de práctica pedagógica?

Nota. Adaptado de Tobón (2015).

Criterios de Selección de los Documentos

Los criterios empleados para seleccionar los documentos en las bases de datos fueron los siguientes:

1. Se buscaron artículos mediante las bases de datos de Google Académico.
2. Se empleó la siguiente palabra clave “práctica pedagógica” junto con las siguientes: “sociedad del conocimiento”, “socioformación”.
3. Se seleccionaron solamente artículos de revistas indexadas.
4. Los documentos debían estar dentro del periodo 2014-2017.
5. Los documentos debían abordar algún elemento de los 8 ejes de la cartografía conceptual.

Documentos Analizados

A continuación, se presenta una síntesis cuantitativa de los documentos seleccionados que cumplieron con los criterios establecidos para el estudio a través de las bases de datos, además, se seleccionaron documentos de apoyo para complementar el análisis y darle contexto, los cuales se describen a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2.
Documentos Analizados en el Estudio

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otros contextos
Artículos teóricos	40	0	40	0
Artículos	0	0	0	0

empíricos				
Libros	1	1	1	0
Manuales	0	0	0	0

Resultados

De acuerdo a la investigación realizada en diferentes fuentes bibliográficas sobre el concepto “práctica pedagógica se llegó a los siguientes resultados;

Noción de Práctica Pedagógica

En este apartado se explica a detalle el concepto de práctica pedagógica, es decir, cuál es su objeto, raíz etimológica, definiciones corrientes y mejor definición posible.

Etimológicamente.

La palabra práctica viene del griego *praktikos* formado de (*praks*, como en *praxis* y *pragma*) del verbo (*prasso*= yo hago hasta acabar) y el sufijo (-*tiko*, relacionado a). Entonces entendemos a la práctica como algo relacionado a la acción. Y a la pedagogía (del griego *παιδίον paidíon* 'niño' y *ἀγωγός agōgós* 'guía, conductor') La palabra proviene del griego *παιδαγωγέω (paidagōgeō)*; en el cual *παῖς (gen. παιδός paidós)* significa "niño" y *ἄγω (ágō)* significa "guía", o sea "dirigir al niño

Definición. La frase Práctica Pedagógica está compuesta de dos palabras, las cuales analizaré por separado para una mejor comprensión: Práctica se define según la REA (2012) en línea como: permitir a alguien habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión. Mientras que pedagógica se define como: la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza. Tiene como objetivo proporcionar guías para planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando las aportaciones e influencias de diversas ciencias, como la psicología (del desarrollo, personalidad, superdotación, educativa, social), la sociología, la antropología, la filosofía, la historia y la medicina, entre otras. Por lo tanto, el pedagogo es el profesional que ayuda a organizar mejor los sistemas y programas educativos, con el objeto de favorecer al máximo el desarrollo de las personas y las sociedades.

Desarrollo histórico. El concepto de práctica pedagógica surge durante el siglo XIX para denominar el oficio de enseñar (Tezanos, 2015), marcado, en ese entonces por las corrientes psicológicas (psicoanálisis y conductismo) en donde se centraba la acción pedagógica en el alumno.

La práctica pedagógica es la interacción del hombre con el mundo y ésta nunca ocurre de manera aislada, sino en interacción con otros sujetos, menciona Barrero & Mejía, así pues el aprendizaje no se da en individuos solitarios, la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky está presente en el mediador quien promueve el aprendizaje y lo sitúa en dos planos: en lo social y en lo psicológico (2015). El aprendizaje social es compatible con las características de la era digital, el aprendizaje colaborativo, es decir, aprender en pares y de otros, son elementos que el docente puede aprovechar para la enseñanza (Dorfsman, 2015).

Actualmente los conceptos de práctica pedagógica y práctica docente, son utilizados indistintamente por diferentes autores para referirse al conjunto de comportamientos, acciones, actitudes y valores que manifiesta un docente al interior de las aulas (Álvarez, 2015). La práctica pedagógica consiste en la habilidad de manejar los conocimientos pedagógicos para hacer que el conocimiento de las teorías llegue fácilmente a los educandos a través de la metodología empleada por el docente, considerando las características del grupo, su contextualización y las necesidades actuales (Echeverry, 2015).

Sin embargo la realidad es que dentro de las aulas educativas, las prácticas educativas se mantienen en esquemas culturales que pertenecen al pasado (Maldonado, 2014), haciendo más de lo mismo, en las que solo se pretende adquirir contenidos sin dar respuesta a las necesidades actuales de la sociedad y sobre todo de la sociedad del conocimiento en donde se requiere que los profesionales cambien, se actualicen y modifiquen su quehacer docente, a través de nuevas metodologías que transfieran su conocimiento en el ejercicio profesional a fin de solucionar problemas en el campo laboral (Arce, 2015).

Definición desde la socioformación

Desde el enfoque socioformativo, o considerando la sociedad del conocimiento, se propone definir el concepto de práctica pedagógica como: *el conjunto de actividades orientadas y reflexionadas por el docente para generar conocimientos que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y éstos, sean aptos para enfrentar los problemas del contexto a través de metodologías que propicien el trabajo colaborativo, apoyados con las TIC, con el fin de alcanzar las competencias establecidas en la currícula.*

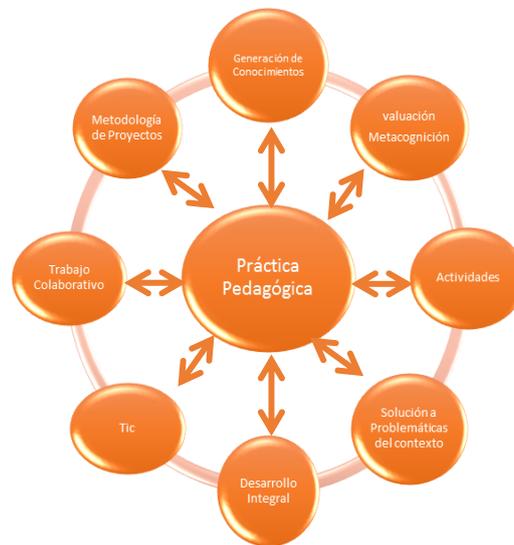


Figura 1. Ejes esenciales de la Práctica socioformativa.

Categorización de la práctica pedagógica socioformativa

Para comprender mejor el concepto de práctica pedagógica y su categorización se puede decir que ésta se inscribe dentro de la clase mayor de la educación (Acosta, Abreu & Coronel, 2015) y ésta a su vez se encuentra en la sociedad del conocimiento, así mismo, se inserta en la Socioformación, un enfoque educativo desarrollado por Tobón, (Juárez & Torres, 2016), que nace de las bases del pensamiento complejo, donde es necesario comprender lo que se sabe, a través de la fusión que se hace cuando uno participa en la problemática y hace suyo el conocimiento, (Calixto, 2014). Se caracteriza por lo siguiente:

1. Formación integral, centrada en un proyecto ético de vida
2. Énfasis en los entornos sociales, organizacionales y comunitarios
3. Metodología de proyectos
4. Formación integral de todos los actores involucrados
5. Logro de metas personales, sociales y ambientales
6. Aprendizaje colaborativo consiste en realizar tareas entre varias personas para lograr una meta en común. (Tobón, Guzmán, Hernández & Cardona, 2015)
7. Aprendizaje centrado en resolver problemas del contexto
8. Evaluación basada en la metacognición (Tobón, González, Nambo & Vázquez, 2015).

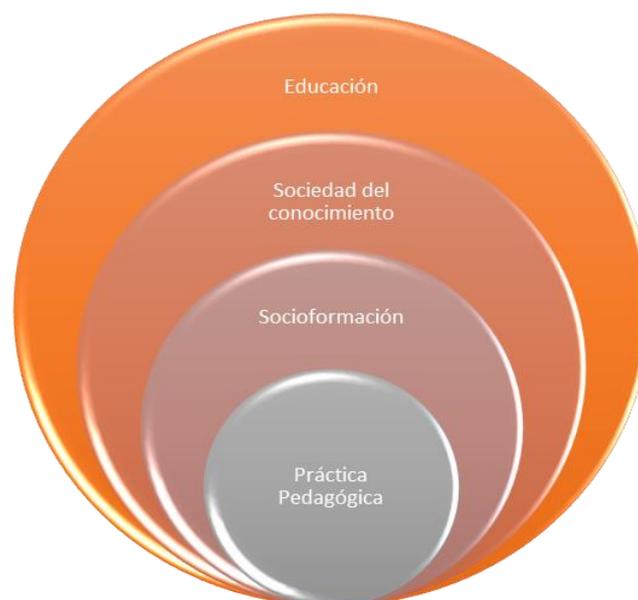


Figura 2. Categorización de la práctica socioformativa.

Caracterización de la práctica pedagógica socioformativa

Este apartado consiste en determinar los puntos clave que le dan identidad al concepto de práctica pedagógica, desde dos enfoques, explicando, primero, desde el enfoque de la sociedad del conocimiento y más adelante desde el enfoque socioformativo. Se describen, los aspectos que hacen único al concepto de estudio.

El concepto de práctica pedagógica, desde el punto de vista de la socioformación, tiene las siguientes características (Ortega, Hernández & Tobón, 2015). 1) Currículo; 2) apoyo tecnológico y 3) trabajo colaborativo a continuación, se explica cada una de estas características:

1. Currículo: son los conocimientos específicos del saber que se insertan en el programa y que se pretende sean adquiridos por los alumnos.
2. Apoyo tecnológico: Uso de las nuevas tecnologías (Tobón, González, Nambo & Vázquez, 2015)
3. Trabajo colaborativo: Trabajo en comunidad.
4. Desde el punto de vista de la socioformación las características son: 1) docencia metacognitiva; 2) trabajo colaborativo; 3) métodos; 4) gestión de conocimientos y 5) proyecto ético de vida.

Veamos lo que las caracteriza:

1. Docencia metacognitiva: Comprensión y regulación del proceso enseñanza-aprendizaje con la finalidad de formar competencias de los estudiantes y de los profesionales para alcanzar un mejoramiento continuo (Medina 2010).
2. Trabajo colaborativo: Busca resolver dificultades con actitud positiva, utilizando el diálogo y la colaboración con un alto compromiso y responsabilidad.
3. Métodos: permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo (Ortega, Hernández & Tobón, 2015).
4. Gestión del conocimiento: En la época moderna los conocimientos están entrelazados con la actividad social, pasar de la información al conocimiento a través de la comprensión, análisis y aplicación de esta para resolver problemáticas.
5. Proyecto ético de vida: Consiste en fijarse una meta y alcanzarla basándose en los valores universales a través de la perseverancia y la realización personal (Hernández, Tobón & Vázquez, 2014).

Diferenciación del concepto de práctica pedagógica socioformativa

En este apartado se diferencia el concepto de práctica pedagógica de acuerdo con otros enfoques, como: 1) la práctica tradicional; 2) práctica constructivista y 3) la práctica socioformativa.

A continuación, se explican las diferencias, así como los puntos en común, relaciones o similitudes.

1. La práctica pedagógica tradicional: consiste en la transmisión de conocimientos y destrezas que el profesor domina (Beltrán, Álvarez & Ferro, 2011).
2. La práctica pedagógica constructivista: el profesor introduce a sus alumnos en situaciones que presenta de forma implícita, así como los principios de conocimientos que desea enseñarles para que construyan sobre sus aprendizajes previos, este proceso es individual (Mendizábal, 2016).
3. La práctica pedagógica socioformativa: se trabaja partiendo de los conocimientos previos de los alumnos, utilizando la metodología de proyectos favoreciendo el trabajo colaborativo, la creatividad, el emprendimiento y la metacognición. (Hernández, Tobón & Vázquez, 2015; Maldonado, 2014).

Se aprecia que la diferencia radica en que en la práctica tradicional el alumno solo es un receptor de conocimientos; en la práctica constructivista el alumno interviene construyendo sus conocimientos y en la práctica pedagógica socioformativa, el docente utiliza la metodología de proyectos en donde fomenta el trabajo colaborativo y la construcción de conocimientos aplicados en un problema del contexto eso hace que el alumno le encuentre sentido al enfrentar retos y se generen cambios en los esquemas tradicionales de la educación (Gutiérrez, Herrera, Bernabé & Hernández, 2016).

La retroalimentación constante entre los actores involucrados utilizando la valoración de las competencias alcanzadas a través de procesos como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asumiendo el error como una oportunidad de mejora hacen que el estudiante pueda tener la oportunidad de reconocer lo que aprende y le de claridad y solidez al desarrollo de competencias tanto del alumno y como del maestro (Arnao, Medina, Calderón, Esquivel & Tello, 2014).

División o Clasificación de la práctica pedagógica

En este eje se describen las subclases o ámbitos de aplicación del concepto de práctica pedagógica a través del enfoque socioformativo: El concepto de práctica pedagógica se puede dividir o clasificar en función de la modalidad. Considerando esto su clasificación es: 1) práctica pedagógica presencial socioformativa; 2) práctica pedagógica semi virtual socioformativa y 3) práctica pedagógica virtual socioformativa. A continuación, se explica cada una de éstas:

1. Práctica pedagógica socioformativa presencial: mediación directa entre el docente y los compañeros, en donde se establecen metas en base al trabajo colaborativo.
2. Práctica pedagógica socioformativa semi virtual: el trabajo se combina con la plataforma digital en donde se encuentran análisis de casos, proyectos, foros, chat, evaluación y el trabajo presencial con diálogos directos, retroalimentación y evaluación.
3. Práctica pedagógica socioformativa virtual: trabajo mediante la plataforma en línea a través de foros y chats además de momentos directos a través de videoconferencias, para retroalimentar las actividades realizadas y la evaluación (Hernández, Tobón & Vázquez, 2014a).

Es preciso decir que para las modalidades semi virtual y virtual se requiere que los estudiantes muestren alto nivel de compromiso y organización de tiempo para la realización de las actividades y sincronía para la participación en los trabajos colaborativos. Que el docente sea creativo e innovador y utilice las tecnologías a favor de la práctica pedagógica, como un aliado en el que puede confiar para enriquecer los procesos educativos y al mismo tiempo se involucre en la cibercultura de la época moderna (Mosquera, 2015).

Vinculación de práctica pedagógica socioformativa

La práctica pedagógica socioformativa se vincula desde la sociedad del conocimiento con la metodología del pensamiento complejo de Morín, (2016) ya que la característica de éste es la estimulación y la comprensión humana guiada por el conocimiento y la moral. En el enfoque socioformativo se trabaja bajo la metodología por proyectos buscando el desarrollo del pensamiento complejo entre los involucrados

mediante la reflexión y el trabajo colaborativo logrando con ello metas comunes que favorezcan el crecimiento individual, social, así como la mejora de los individuos y del contexto; la retroalimentación constante hacen que el alumno se sienta estimulado al trabajo y cumpla con las metas establecidas.

Metodología de Aplicación de la práctica pedagógica socioformativa

Con base en la revisión documental, los ejes metodológicos mínimos para aplicar una práctica pedagógica socioformativa es a través de la estrategia de proyectos a su vez es definida por medio de actividades articuladas que ayudan a resolver problemas del contexto desarrollando al mismo tiempo las competencias del perfil de egreso (Blancas & Guerra, 2016). Para ello se debe considerar lo siguiente: 1) establecer metas; 2) considerar un obstáculo, necesidad o vacío; 3) establecer un propósito; 4) gestión del conocimiento; 5) diagnóstico; 6) emprendimiento y 7) socialización y cierre del proyecto. Cabe mencionar que la metacognición juega un papel fundamental que, aunque no se encuentra como un paso más de la lista, esta acción está presente de manera permanente ya que docentes y alumnos retroalimentan constantemente aportando sugerencias de mejora que le dan solidez a las tareas (Hernández, Tobón & Parra, 2016a). A continuación, se explican cada uno de estos ejes.

1. Establecer metas: buscar las metas de establecidas en los programas de estudio, esto implica seleccionar competencias y/o aprendizajes o desempeños esperados.
2. Escribir la necesidad: se pretende resolver con las actividades del proyecto
3. Establecer un propósito: referente a lo que se quiere o pretende alcanzar.
4. Gestión del conocimiento: son los apoyos bibliográficos recomendados por el programa oficial del curso que pretenden favorecer las competencias del perfil de egreso.
5. Diagnóstico: es la presentación o ejemplificación de la estrategia del proyecto contextualizada
6. Emprendimiento: es el conjunto de actividades articuladas que conforman el proyecto.
7. Socialización y cierre del proyecto: comprende la evaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En los proyectos se generan productos y es necesario que los alumnos conozcan anticipadamente la manera de llevar a cabo la evaluación de éstos, fijar los criterios a seguir, así como las rúbricas, listas de cotejo y las fechas de entrega. Es importante retroalimentar continuamente los productos y/o procesos elaborados por los estudiantes, para que exista realmente una metacognición de las competencias (Hernández, Tobón & Guerrero, 2016a).

Ejemplificación de una Práctica Pedagógica bajo el Enfoque Socioformativo

En este apartado se describe con detalle un ejemplo puntual de aplicación de la metodología de un proyecto en concreto.

De acuerdo con los ejes definidos en la metodología, a continuación, se presenta un ejemplo de proyecto en la aplicación del curso de: Educación ambiental para la sustentabilidad que se presenta en la malla curricular de la Licenciatura de Educación Preescolar como curso optativo. A continuación, se ilustra la puesta en práctica de los diferentes ejes:

Unidad de aprendizaje I. Situación ambiental: problemas y beneficios

- Contexto: Sierra de Zapalinamé
- Problema/ necesidad: lograr que los actores del proceso educativo, en particular docentes y alumnos, se reconozcan como parte de la problemática ambiental y del proceso para su transformación y solución a través de la educación ambiental
- Meta (s): que los estudiantes identifiquen las causas de la problemática ambiental y reconozcan la importancia de los recursos naturales, a partir de la diversidad biótica y cultural del país, estado y/o comunidad inmediata.
- Competencias del curso: explora la situación ambiental local, nacional y global desde una perspectiva holística, para ubicar la responsabilidad que corresponde a la escuela y al docente en su atención.
- Aplica metodologías de aprendizaje situadas que permitan a los alumnos interpretar su medio ambiente en toda su complejidad.

- Competencias del curso de Desarrollo de competencias lingüísticas: Reconoce las prácticas sociales del lenguaje para diseñar propuestas didácticas que fortalezcan el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

Momentos de la secuencia didáctica	Actividades de aprendizaje	Evidencias de aprendizaje	Duración Sesiones
1) Presentación del problema a resolver	Actividades de sensibilización en base a cuestionamientos por parte del docente.	Anota Reflexiones en torno a los cuestionamientos realizados y video observado.	1
2) Análisis de saberes previos	Análisis de video (Documental: "6 grados que podrían cambiar el mundo" National Geographic) De manera grupal, los estudiantes expresan sus ideas acerca del deterioro de nuestro medio ambiente, causas y consecuencias además de la sobreexplotación de nuestros recursos naturales.	Lista de una serie de problemáticas que causan daño a nuestro medio ambiente.	
3) Gestión de conocimiento	Investigar en diferentes textos el concepto de ambiente, en donde identifique los elementos naturales y sociales que lo conforman Se sugiere utilizar la tipología de Lucie Sauvé (2004) que explora diversas representaciones: El ambiente Entendido como la naturaleza: qué apreciar, que preservar. - Abordado como recurso: qué administrar, que compartir. -Visto como problema: qué prevenir, qué resolver. - Visto como sistema: qué comprender para tomar mejores decisiones. - Visto como Contexto: trama de emergencia y de significación por destacar. - Como medio de vida: qué conocer, qué organizar. - Entendido como territorio: lugar de pertenencia y de identidad cultural. - Abordado como paisaje: qué recorrer, que interpretar. - Como biosfera: dónde vivir juntos a largo plazo. - Entendido como proyecto comunitario: en dónde comprometerse.	Realiza mapa Mental sobre las distintas percepciones del medio ambiente siguiendo la tipología de Lucie Sauvé.	2
4) Contextualización y diagnóstico	Para el desarrollo de la unidad los estudiantes analizaran un estudio de caso "La Sierra de Zapalíname el Pulmón y tinaco de Saltillo" Hace 20 años, el 15 de octubre de 1996, 25 mil 768 hectáreas de la Sierra de Zapalíname fueron decretadas como Área Natural Protegida. Es importante que valoremos esta zona natural protegida, porque provee del 70% de agua a Saltillo. Es una fuente importante de oxígeno, protege una maravillosa diversidad de flora y fauna. Pero el crecimiento desmedido de la mancha urbana está poniendo en riesgo dicha área natural, reflexionemos ante algunas cuestiones. ¿Conoces cuáles son los factores que forman a un ecosistema? ¿Sabes cuáles son sus características? ¿Has reflexionado sobre lo que puedes hacer para cuidar tu entorno natural?, Te has puesto a reflexionar sobre ¿cuál es tu huella ecológica y qué medidas puedes implementar para el cuidado de los recursos naturales? ¿Será conveniente implementar sanciones más enérgicas para detener el establecimiento de asentamientos dentro de ANP?	Realizar un cuadro de doble entrada que englobe los problemas ambientales, sus causas y consecuencias. El cuadro integrará tres problemas ambientales globales. Por ejemplo: deforestación, erosión, el agujero en la capa de ozono, la extinción de las especies, y su interrelación con el cambio climático. De esta manera identificar el abuso de los recursos (aire, agua, suelo): Más explotados, Más contaminados, Los que pueden recuperarse con el tiempo, Los que posiblemente se agotarán. Visitar la sierra de Zapalíname y observar físicamente el entorno. Elaborar registros de lo observado y por equipos hacer propuestas de mejora que contribuyan a una mejor calidad de la zona protegida.	2
5) Resolución del problema	Reflexionar sobre su sentido de pertenencia al medio ambiente y cómo podemos contribuir para la preservación del mismo, así también concientizar sobre el uso racional de los recursos naturales de su región.	Obtener información de diversas fuentes, incluyendo los miembros de la comunidad, sobre "la huella ecológica", su relación con sus hábitos de consumo y el impacto que la sociedad tiene en el ambiente.	2
6) Socialización y evaluación	Realizan entrevistas entre los miembros de la comunidad identificando las principales causas y consecuencias de problemas ambientales que se presentan en su contexto.	Elaborar un folleto informativo sobre la "huella ecológica" y las medidas necesarias para reducirla.	1

Exposición de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas. Difundir la información en la comunidad y en la Escuela Normal.		Co-evaluación y heteroevaluación
Evidencias de aprendizaje de la unidad para el portafolio	Criterios de desempeño	Instrumentos de Evaluación
Elaborar un póster sobre: ecorregiones, ANP o Servicios ambientales. Podrá abordar una de estas tres temáticas.	<p>Las ecorregiones de México. Incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepción sobre los recursos naturales: qué es una ecorregión y que es biodiversidad para caracterizar luego a la comunidad inmediata. <p>*Las ANP incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clasificación de las ANP: federales, estatales, municipales, comunitarias y privadas y sociales. Localización de alguna ANP cercana a la comunidad, entidad inmediata. Ventajas de contar con el cuidado de las ANP. Necesidades de contar con otros instrumentos de protección en otras áreas del territorio mexicano. <p>*Los Servicios ambientales, incluyen: Clasificación de los Servicios ambientales: servicios de soporte, de provisión, de regulación y culturales. Bienes y servicios que ofrecen.</p>	<p>Se evaluará el contenido según la temática elegida.</p> <p>Rúbrica para póster</p> <p>Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación</p>

(Tobón, 2015)

Este ejemplo de planeación con la estrategia de proyectos tuvo relevancia para el aprendizaje con las alumnas, debido a que se rompieron esquemas tradicionales de exposición de lecturas y las alumnas pudieron participar activamente en su aprendizaje; además se encontró sentido a los contenidos abordados, comprendieron que los proyectos como metodología de investigación les puede ayudar a solucionar problemáticas profesionales y personales y del contexto ya que lo observaron, vivieron y propusieron acciones para mejorar su medio ambiente y su forma de vida. La planificación debe ser una herramienta de autorregulación para potenciar las capacidades y dar sentido a lo que se hace (Barbón & Fernández, 2017).

Conclusiones

A partir del análisis documental llevado a cabo, una primera conclusión relevante es que el concepto de práctica pedagógica desde la socioformación es un término que no estaba definido en ninguna bibliografía, sin embargo se trató de caracterizarlo lo más preciso posible, de acuerdo con la documentación encontrada sobre un estudio conceptual del docente socioformativo y los proyectos desde la socioformación éstos coadyuvaron en gran medida a clarificar el hacer del docente, es decir la práctica pedagógica a través de la socioformación (Hernández, Tobón & Vázquez, 2015a).

Una segunda conclusión es que teniendo claro el concepto se puede asegurar que el docente podrá transformar su quehacer, ya que el enfoque socioformativo es definido; es decir tiene elementos esenciales que lo caracterizan y lo hacen transversal a cualquier práctica pedagógica de cualquier nivel educativo en el que se aplique, sin embargo, existe un gran reto para que el docente identifique y modifique su práctica pedagógica, pues no basta tener los elementos y fundamentos teóricos para hacerlo, sino que se requiere de la voluntad para analizar la información y comprenderla para poder emplearla de forma pertinente (Hernández, Tobón & Vázquez, 2015b).

En tercer lugar, se concluye que transformar la práctica pedagógica a través de la aplicación de los elementos de una planificación consiente se puede asegurar un cambio en el sentido de que los alumnos no van a memorizar contenidos, sino a encontrar una explicación a lo que hacen a través de diferentes miradas, abordándolo y aplicando los conocimientos con sentido ético en la transformación de su persona, su entorno y su mundo (Ortega, Hernández & Tobón, 2015a).

Para terminar, se menciona, algunas posibles limitaciones del estudio, sobre conceptos desde la socioformación no definidos aún debido a lo reciente del enfoque como: lo que se refiere al proyecto ético de vida, y se propone la necesidad de nuevos estudios en el área, que aborden aspectos como los mencionados anteriormente.

Referencias bibliográficas

- Acosta, L.A., Abreu. O., Coronel, M.F. (2015). Sistema de Formación Pedagógica en la Universidad de Otavalo en Ecuador. *Formación Universitaria*, Vol. 8(2), 43-52. Doi: 10.4067/S0718-50062015000200007
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148).
- Arce, A.M. (2015). Internacionalización y Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(176).
- Arias, F.G. (2012). *El proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme CA, Caracas- República, Boliviana de Venezuela.
- Arnao, V. M., Medina G. K., Calderón P.I., Esquivez, P. & Tello C.S. (2014). Socioformación y competencia comunicativa oral en Educación Secundaria “UCV-HACER”. *Revista de Investigación y Cultura*, 3(21).
- Balladares, B. J. A., Avilés, S. M R. y Pérez, N. H. O. (2016). Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 21(1), 143-159. doi: 10.17163/soph.n21.2016.06
- Barrero, F. B., Mejía, B. S. (2015). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, 8(2), 87-96. Recuperado en 15 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552005000200007&lng=es&tlng=es.
- Barbón, O, Fernández, J.W. (2017). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.001>
- Beltrán B. Á. T., Álvarez C. A. M., & Ferro R. F. H. (2011). Identificación de competencias profesionales acorde con la perspectiva socioformativa. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 19(2), 153-169. <https://doi.org/10.18359/rfce.2254>
- Blancas, G, J. L, & Guerra R, M. T. (2016). Trabajo por proyectos en el aula de ciencias de secundaria: tensiones curriculares y resoluciones docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 141-166. Recuperado en 15 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662016000100141&lng=es&tlng=es.
- Calixto, R. (2014). La construcción del currículum de las instituciones de educación superior desde el pensamiento complejo. *Revista Trayectorias*, 16(38), 67-87. ISSN 2007-1205
- Cardona, S., Vélez. J. & Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educar*, 52(2). ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital) <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.763>
- Cebreiro, B., Fernández, C. & Arribi, J. (2017). Formación profesional a distancia: Corriendo en la dirección equivocada Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 50. ISSN: 1133-8482. e-ISSN: 2171-7966. doi: 10.12795/pixelbit.2017.i50.04
- Díaz, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143).Doi:10.1016/S0185-2698(14)70614-2

- Dorfsman, M. I. (2015). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia – Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 6.
- Durán, R., Estay, N. Ch. & Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta* Volumen 43(2), 77–86.
- Echeverry, O.L. (2015). Hacia una historia de la Práctica pedagógica colombiana UPN. *Revista Colombiana de Educación*. Doi: 10.17227/01203916.
- Juárez P, D & Torres G, C. A. (2016): Proyectos formativos de investigación: análisis de una experiencia. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. ISSN: 1989-4155
- García. H., Canales V.I., Ramírez M. R., Portillo S.R, & Saenz. J.M. (2016) Implicación de la educación en la sociedad del conocimiento, información y comunicación. *Culcyt educación Universidad Autónoma de ciudad Juárez*, 13(59), 358-365. ISSN: 2007-0411
- González, C.S. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 40. Universidad de La Laguna.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16, 58-68.
- Gutiérrez, A., Herrera, L., Bernabé, M. J & Hernández, J. S. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12, 227-239. ISSN: 1665-0441
- Hernández, H., Tobón, S. (2016) Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420.
- Hernández, J.S., Tobón, S., Vázquez, J.M. (2015a). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. ISSN: 1665-0441
- Hernández, J.S., Tobón, S. & Vázquez, J.M. (2015b) Estudio del Liderazgo Socioformativo mediante la Cartografía Conceptual *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2).
- Hernández, J.S., Tobón, S. & Parra, H. (2016) Estudio conceptual de la comunidad virtual socioformativa *Praxis Investigativa ReDIE*, 8(14).
- Hernández, J.S, Tobón, S., Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6) 359-376. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194025>.
- Juárez, P. D. & Torres, G. C. A. (2016). Proyectos formativos de investigación: análisis de una experiencia, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/07/proyectos.html>
- Maldonado, C.E. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios sociales*, 7, 1-23.
- Medina Vidaña, E. (2010). Sergio Tobón Tobón. Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, 3a ed., Centro de Investigación en Formación y Evaluación CIFE, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones, 2010. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(2), 90-95.

- Mendizábal, L. L.M (2016) Formación teórica y práctica de investigadores universitarios. *Revista de análisis de la realidad nacional*, 5(110).
- Mosquera, C. (2015). Rumiar sobre el positivismo o transformar la práctica educativa pedagógica docente. *Actualidades Pedagógicas*, (65), 217-228. Doi:<http://dx.doi.org/10.19052/ap.2912>
- Morín, E. (2016). Renacimiento latinoamericano pensamiento complejo y pensamiento meridional. *Revista Cronos*, 1(2), 141-146.
- Ortega, M. F., Hernández, J.S., Tobón, S. (2015a). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 1.
- Ortega, M.F, Hernández, J. S, Tobón-Tobón, S. (2015b). Impacto de la cartografía conceptual como estrategia de gestión del conocimiento. *Ra Ximhai*.
- Parra- Acosta, H., Tobón, S. & López- Loya, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, XXXVI(1), 42 – 55.
- RAE (2012). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios>
- Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar- Saber pedagógico la relación fundante. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*. Doi 10.17227/01203916.4
- Tobón, S. (2015). Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías. Recuperado de: https://issuu.com/cife/docs/e_book__cartograf__a_conceptual.
- Tobón, S., González, L.; Nambo, J.S & Vázquez, A. J.M. (2015). *La Socioformación: Un Estudio Conceptual*. Centro Universitario CIFE, Cuernavaca.
- Tobón, S., Guzmán C. E., Hernández, J. S. & Cardona, S. (2015) Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36 (2), 7-36.
- Uribe, A. (2015). Liberando el código: del monopolio cognitivo a la educación expandida. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 180-190. Doi: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.54>
- Zavala, D., Muñoz, K. & Lozano, E. (2016). Un enfoque de las competencias digitales de los docentes. *Revista Publicando*, 3(9), 330-340. ISSN 1390-9304.

Fecha de recepción: 18/9/2018

Fecha de aprobación: 15/3/2019

MODELO ANALÍTICO MULTIDIMENSIONAL PARA LA CONSTRUCCIÓN Y LA EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS MEDIATIZADAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Multidimensional analytical model for the construction and evaluation of Mediatized Educational Practices in Higher Education

Gonzalo Darío Andrés, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
gonzaloandres@fcedu.uner.edu.ar

Patricia Silvana San Martín, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Universidad Nacional de Rosario, Argentina
sanmartin@irice-conicet.gov.ar

Andrés, G. D. y San Martín, P. S. (2019). Modelo analítico multidimensional para la construcción y la evaluación de Prácticas Educativas Mediatizadas en Educación Superior. *RAES*, 11(18), pp. 88-104.

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar un modelo para la construcción y evaluación socio-técnica de las Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM). Este concepto refiere a la diversidad de experiencias de enseñanza y aprendizaje que se realizan en las instituciones educativas en el actual contexto de presencialidad mediatizada. Primero, se desarrollan los puntos de confluencia entre las perspectivas sobre la mediatización y el enfoque socio-técnico. Luego, se expone la noción de PEM en el nivel de Educación Superior y se especifican los indicadores de cada una de las dimensiones del modelo de análisis: Institucional, Social, Tecnológica y Textual. Se considera que esta herramienta analítica constituye una propuesta innovadora para el estudio sobre los procesos de creación y/o incorporación tecnológica o de virtualización de la enseñanza en marcos institucionales académicos y educativos. Finalmente, se discuten algunos aspectos conceptuales que marcan diferencias con los enfoques más tradicionales del campo de la Tecnología Educativa. Se plantea que los enfoques difusionistas o deterministas no ofrecen modelos sostenibles y replicables para el uso responsable y no excluyente de tecnologías. En cambio, se propone una mirada contextual y multidimensional de los procesos de co-construcción de tecnologías en instituciones que impulsan la virtualización de la educación.

Palabras clave: TIC / Educación Superior / Prácticas Educativas / Mediatización / Enfoque Socio-técnico / Gestión Institucional

Abstract

The aim of this article is to present a model for the socio-technical construction and evaluation of the Mediatized Educational Practices (PEM). This concept refers to the diversity of teaching and learning

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 11/ Número 18 / diciembre 2018-abril 2019 / ARTÍCULOS

experiences implemented in educational institutions in the current context of mediatized presence. First, it presents the points of confluence between the perspectives on mediatization and the socio-technical approach. Then, exposes the notion of PEM at the level of Higher Education and it specifies the indicators of each of the dimensions of the analysis model: Institutional, Social, Technological and Textual. It is considered that this analytical tool constitutes an innovative proposal for the study of the processes of creation and/or incorporation technological or the virtualization of teaching in academic and educational institutional contexts. Finally, it discusses some conceptual aspects that show differences with the traditional approaches in the field of Educational Technology. It is argued that diffusionist or deterministic views do not offer sustainable and replicable models for the responsible and non-exclusive use of technologies. Instead, it proposes a contextual and multidimensional view of co-construction processes of technology in institutions that encourage the virtualization of education.

Key words: ICT / Higher Education/ Educational Practices/ Mediatization/ Socio-technical Approach/ Institutional Management

Introducción

El crecimiento escalar de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha sido especialmente notable en las tres últimas décadas, produciendo profundas transformaciones en la creación y circulación de discursos, saberes y contenidos (Castells, 1999, Lévy, 2007). En el campo educativo, estas transformaciones exigen una continua reflexión y adecuación a los sistemas e instituciones involucradas, tanto de las modalidades pedagógicas y estrategias de inserción social e territorial, como de la *ciber-infraestructura* necesaria para llevar adelante la gestión institucional y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los organismos internacionales (UNESCO, 2013, 2016) promueven, desde hace más de una década, políticas de innovación pedagógica donde las TIC se integran de forma transversal. En ese marco, existe consenso en la Educación Superior sobre la necesidad de propiciar una convergencia de potencialidades comunicacionales, tecnológicas y pedagógicas en función de los requerimientos y propósitos socio-educativos de este nivel (Buckingham, 2007; Herrera, Mejías y Mendoza, 2018).

Al respecto, investigaciones a nivel internacional sobre tendencias educativas (Sharples et ál., 2014, 2015; Castaño Muñoz, Punie, Inamorato dos Santos, Mitic y Morais, 2016) reportan experiencias de buenas prácticas donde la integración de dispositivos móviles y una importante diversidad de entornos mediatizados por la *web* habilitan aprendizajes continuos, colaborativos y personalizados. Asimismo, profundizan las dinámicas ubicuas e incidentales, incorporando además propuestas lúdicas en distintos soportes.

En América Latina también existe una vasta cantidad de antecedentes teóricos y empíricos que van en la misma dirección. Entre los estudios más recientes, se pueden mencionar las compilaciones de Montes (2017), Collebecchi y Gobato (2017) y Cobo et ál. (2018) que exponen, en el marco de un mapeo general regional, las dificultades y desigualdades en torno a la accesibilidad -en su más amplio sentido- a las TIC y enfatizan la importancia del vínculo entre las instituciones-organizaciones con la comunidad.

Este diagnóstico pone de manifiesto que dicho proceso, aunque sea de carácter global, presenta manifestaciones locales muy disímiles. Entre las acciones estratégicas para el desarrollo comunitario sostenible, resulta fundamental que las instituciones de educación superior al elaborar e implementar sus programas y proyectos mediatizados por las TIC, consideren el alto grado de heterogeneidad que revisten las disponibilidades y habilidades tecnológicas en las poblaciones y regiones de los denominados “países emergentes” (Andrés y San Martín, 2018).

En torno a estas problemáticas, el presente artículo desarrolla puntos de contacto entre las perspectivas sobre la mediatización y el enfoque socio-técnico, a los fines de proponer la noción de Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM) y un modelo de análisis multidimensional que contempla los factores sociales, tecnológicos y discursivos intervinientes en dichas prácticas. Luego, se profundiza en los indicadores que componen cada dimensión del modelo, contextualizados en el nivel de Educación Superior. Finalmente, se discuten algunos aspectos conceptuales que marcan diferencias con enfoques más tradicionales del campo de la Tecnología Educativa.

Hacia un enfoque socio-técnico de la mediatización en educación

La noción “mediatización” acredita una relevante tradición en los estudios de psicología, antropología y semiótica, donde es posible entamar aportes significativos de Lev Vigotsky, Karl Marx, Charles S. Peirce y Claude Levi-Strauss.

La perspectiva de Vygotsky (2016) se fundamenta en que la vida material del hombre se encuentra mediatizada por instrumentos y herramientas creadas socialmente, entre las cuales la más importante es el lenguaje. Es decir, la configuración de la conciencia humana es el resultado evolutivo de la incorporación de instrumentos mediatizadores entre el sujeto y el mundo que lo rodea. Para el autor, entonces, esta capacidad permitió el desarrollo de la actividad psicológica de los seres humanos, que lo diferencia del resto de los animales, dando lugar a su evolución biológica y su consecuente desarrollo socio-histórico.

Vygotsky se nutre de la mirada antropológica de Marx y Engels expuesta en *La ideología alemana* (2017), donde plantearon que lo característico del hombre es su capacidad para transformar el mundo mediante el trabajo y el uso de herramientas y tecnologías. Por su parte, en *El pensamiento salvaje*, Levi-Strauss (2001) argumentó que la configuración del lenguaje -en tanto estructura de pensamiento, organizado en mitos- comporta una denominación del mundo y también de construcción e intervención del mismo.

Cabe señalar que esta capacidad de semiosis como dimensión constitutiva del homo sapiens, no implica sólo una capacidad de mencionar y describir las diferentes clases de objetos. Tal como propuso Peirce (2012) a lo largo de su obra, la interpretación -el interpretante- es un componente de la significación y, la producción de sentidos socialmente compartidos establece límites socioculturales a los objetos apropiados y a la creación de nuevos objetos. Es decir, si bien la potencia de la semiosis es infinita, los sistemas simbólicos socialmente construidos están condicionados por los parámetros culturales y las utilidades viables de cada sujeto y en un momento histórico dado (Verón, 2013, 2015).

Entonces, si la mediatización es el resultado operacional de la capacidad de semiosis, el proceso simbólico de creación de materializaciones del sentido no es otra cosa que una exteriorización de procesos mentales que permanecen en el tiempo. “La mediatización es, en el contexto de la evolución de la especie, la secuencia de fenómenos mediáticos históricos que resultan de determinadas materializaciones de la semiosis, obtenidas por procedimientos técnicos” (Verón, 2013, p. 147).

Este modo comprender la evolución filogenética de la especie humana tiene ciertas consecuencias conceptuales:

- Desde un punto de vista biológico, la semiosis sería una exteriorización de procesos cognitivos. En términos de Prigogine y Stengers (1979), se la puede concebir como un sistema auto-organizante, cuya historia es un proceso no-lineal que se va configurando en función de la relación de diversos elementos del entorno socio-tecnológico en el que se desenvuelve.

- Desde un punto de vista antropológico, la semiotización comporta la capacidad para intervenir y modificar el mundo por parte de los seres humanos. Esta capacidad ha sido progresivamente activada, por diferentes razones, en una variedad de contextos históricos y, por lo tanto, ha tomado variadas formas.

Revista Argentina de Educación Superior

- Desde un punto de vista sociológico, la comunicación humana siempre estuvo ‘mediada’ en todos sus niveles, expandiéndose en la actualidad hacia una multimodalidad con una gran diversidad de soportes y formatos tecnológicos. En esta dirección, la historia de la mediatización podría ser entendida como la disputa entre diversos grupos sociales para estabilizar ciertos sentidos e institucionalizar ciertas prácticas en torno a una tecnología. En efecto, si se considera la aparición de las protoescrituras como fenómeno técnico fundante, este proceso dataría de unos seis u ocho milenios. Así, a lo largo de la historia han aparecido tecnologías de comunicación que identificaron y delimitaron espacios de inscripción de los signos producidos y distribuidos socialmente.

A partir de esta mirada conceptual, es posible formular dos fundamentos epistemológicos centrales:

1) No es posible una separación entre aspectos ‘biológicos’ y ‘culturales’ para entender la evolución de la especie humana (Castorina, 2014). Al respecto, debido a los límites de este artículo, sólo se señalará que resulta necesario comprender la condición humana como una integración indisoluble de los aspectos biológicos y sociales, sin que uno se imponga sobre el otro. Esto implicaría considerar un modo dialéctico de explicación referidos al individuo y su sociedad, tal como plantean Lewontin, Rose y Kamin (2009).

2) No hay distinción entre tecnología y sociedad: no se concibe a los factores tecnológicos y sociales como disociados o como la determinación de unos sobre otros. Esta mirada constituye un salto conceptual en referencia a la historia de la tecnología.

Al respecto, cabe señalar que desde los principios del siglo XX, los estudios sistemáticos en Ciencias Sociales y Humanas sobre los procesos contemporáneos generados por la llamada “era de la técnica” han cobrado relevancia dando cuenta de diversas sistematizaciones. Dichas reflexiones focalizaron en las implicancias sociales, la responsabilidad ética, la legitimidad política, la construcción de poder, las dinámicas culturales y las trayectorias productivas.

De acuerdo con Thomas (2012), en la historia tradicional de la tecnología es posible observar dos líneas mono-causales particulares de entender el proceso: el determinismo tecnológico y el determinismo social. Las mismas se podrían sintetizar de la siguiente manera:

- Determinismo tecnológico: un descubrimiento tecnológico o la aparición de un artefacto genera *per se* cambios sociales. Así, la tecnología se configura como una variable independiente que determina los cambios sociales. Esta visión prevaleció en los estudios sobre el cambio tecnológico y la “evolución” de la tecnología durante la década de 1950 donde, por ejemplo, las máquinas se concebían como el motor de la historia. Versiones más actuales “neo-deterministas” de corte instrumental se pueden observar en ciertos discursos centrados en la presencia de las TIC como garantía de la innovación educativa.

- Determinismo social: los cambios tecnológicos se explican por causas sociales. La técnica está concebida como un instrumento al servicio del hombre, bajo un gobierno racional y ético que determina su devenir. Esta perspectiva está presente en las corrientes filosóficas de corte humanista o en la historia social de los inventos.

La característica común de ambas líneas es la diferenciación *a priori* de dos unidades disímiles: la “tecnología” por un lado y la “sociedad” por el otro. De esta forma, el análisis se reduce a una sola variable causal. Por lo cual, queda la tecnología como un agente autónomo de la sociedad que sufre modificaciones o impactos de elementos externos a ella.

En relación a lo expuesto, se considera que estos enfoques constituyen un impedimento epistemológico para comprender la problemática en su complejidad, ya que las tecnologías no son instrumentos neutrales. Sino que las tecnologías son construcciones sociales, así como las sociedades son construidas tecnológicamente. De esta manera, la perspectiva socio-técnica sostiene que las tecnologías no determinan lo social ni las sociedades construyen las tecnologías, sino que éstas ejercen agencia en tramas culturales, económicas y políticas (Thomas, 2012).

En esta dirección, se argumenta que la integración y/o creación de una tecnología no constituye un proceso lineal: cada práctica de uso de una tecnología de producción-reproducción de contenidos se puede configurar de forma diferente. De modo que solamente una explicación histórica-diacrónica puede dar cuenta de las formas de uso que adopta e institucionaliza un fenómeno mediático.

A través de este sintético recorrido conceptual, es posible identificar puntos de contacto entre las perspectivas sobre la mediatización y el enfoque socio-técnico. Lo cual habilita un campo analítico extenso de interrelaciones entre las tecnologías con las dinámicas socioculturales y discursivas. Esto se debe a que un abordaje socio-técnico de la mediatización no evalúa “impactos” de una tecnología sobre unas prácticas sociales, sino que estudia cómo se interpenetran las lógicas de los medios y tecnologías de comunicación con las lógicas de las otras instituciones sociales. “Desde el punto de vista comunicacional y educativo, los aspectos más interesantes de la mediatización se encuentran en las transformaciones generadas en la dimensión significativa de los fenómenos sociales y culturales y no en las cuestiones técnicas o instrumentales” (Da Porta, 2015, p. 23).

Habitar una presencialidad mediatizada

Una de las características del proceso de mediatización socio-técnica es su creciente velocidad de cambio y sus consecuentes rupturas de escala de la circulación de los discursos. Cada vez más, los fenómenos mediáticos propios de la exteriorización de la semiosis son más autónomos e independientes de sus productores o receptores (Verón, 2013). De hecho, la expansión de internet habilitó una inédita ruptura de escala de los procesos de circulación de paquetes textuales hipermediales. En la actualidad los discursos circulan velozmente en casi todos los ámbitos sociales ejerciendo influencia en las representaciones sociales, la elaboración conceptual y las dinámicas institucionales (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010).

Resulta evidente también que los medios y tecnologías comunicacionales atraviesan cada vez más la praxis cotidiana, laboral y educativa (San Martín, 2008; Verón, 2015; Hepp, Hjarvard & Lundby, 2015). Las actuales tecnologías permiten potencialmente participar en espacios colaborativos basados en una interactividad dialógica en tiempo real y diferido, contando con innumerables herramientas de edición y una multiplicidad de artefactos móviles de fácil portabilidad. Estas posibilidades habilitaron continuidades en los paquetes textuales abiertos, donde el reconocimiento da lugar a una nueva producción en cadenas múltiples y complejas. Asimismo, se generaron hibridaciones a gran escala que marcan un estilo de época característico de estas primeras décadas del siglo XXI: emergieron nuevas dinámicas y experiencias de enseñanza y aprendizaje, donde se amplificaron los escenarios educativos, ya que la presencia corporal en un determinado tiempo y espacio ya no constituye un requerimiento para acceder a información y producir conocimiento (San Martín, 2003; Cope & Kalantzis, 2009; Burbules, 2014).

En ese marco, tal como se expuso en la introducción, tener en cuenta el contexto heterogéneo de acceso a las TIC de los destinatarios de los proyectos y políticas, así como las condiciones de producción y reconocimiento en su contexto cultural, resulta fundamental en el diseño de una propuesta educativa mediatizada sostenible. Estos aspectos son constitutivos del espacio vivido, dando cuenta de la condición del habitar (vale decir, del espacio experiencial).

Al respecto, Flores (2003) conceptualiza al espacio vivido como “anisotrópico”, pues constituye un mapa de relieves, relevancias, pregnancias, más allá de la topología, surcado de posibles acciones (tiempos). Lo categoriza desde cuatro modos de intención. En primer lugar, nombra al espacio cognitivo centrado en el saber formalizado. Luego, menciona el espacio deóntico o pragmático, vinculado a la dinámica de las transformaciones en el mundo, como anudaciones de la praxis ligada a los espacios de poder. El tercer espacio es el sintomático, que refiere a la temporalidad afectiva de lo humano como huella cultural. Por último, plantea el espacio estético que estaría intencionado siguiendo cánones de belleza. Sobre este

espacio, el presente artículo lo recategoriza como espacio poético ya que manifiesta valores de expansión que van más allá de la afectividad (espacio sintomático) y un marco más complejo de interrelaciones sobre su configuración intencional.

Entonces, toda propuesta educativa no puede desconocer cómo estas categorías se encuentran entramadas en el habitar situado del actual mundo hipermediatizado. Habitar es *hacer presencia*, experiencia vivencial, que va más allá de la corporalidad física y los variantes grados de mediatización. El conjunto diverso de intenciones propias o del Otro no son hechos aislados, sino que van conformando la pluralidad dinámica del espacio vivido, al tiempo que singularizan la intimidad de la propia experiencia. Se trata, entonces, de construir *presencialidad* responsable hacia el Otro, en tanto desafío hacia un estar-ético (Cullen, 2010).

Así, pues, este desafío interpela a la institución educativa sobre su *presencialidad* en el contexto comunitario, en referencia al grado de adecuación de sus propuestas de mediatización, considerando escenarios de diversidad socio-técnica (que no implica sólo lo digital), y habilitando recursos expresivos donde el cuerpo de quienes participan del acto educativo habite de múltiples maneras.

En esta dirección, aquí se propone la noción de Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM), referida a la diversidad de experiencias de enseñanza y aprendizaje caracterizadas por una presencia responsable tanto de los docentes como del estudiantado, con instancias de aprendizaje colaborativo y distribuido, disponibilidad de múltiples fuentes de información multimodales, y capacidad conjunta de adoptar, editar, crear y recrear contenidos accesibles utilizando las redes digitales.

Las PEM se conciben desde un marco pedagógico constructivista y relacional: quienes habitan un entorno de presencialidad mediatizada dedicado a la enseñanza y al aprendizaje realizan contribuciones en diferentes dimensiones y momentos y comparten experiencias y saberes con otros. Es decir, actúan como portadores efectivos de conocimiento, por lo cual el acto de hacer presencia en estos espacios es una responsabilidad distribuida entre pares que no polariza en el tradicional rol del profesor (Obando, Palechor y Arana, 2018).

Asimismo, la creatividad se expresa a partir de una actitud lúdica y ética hacia el descubrimiento y el aprendizaje, con un propósito articulador de saberes y prácticas, tanto individuales como grupales (Avello Martínez y Duart, 2016). Por lo cual, en el devenir de los contenidos, las actividades analíticas y de producción, cada sujeto efectúa su propio recorrido según sus experiencias. A la vez, a nivel grupal, se generan recorridos emergentes que, por un lado, posibilitan la construcción de lo significativamente común en torno a una problemática o tema de interés y, por otro lado, habilitan una apropiación creativa y reflexiva de las TIC hacia la innovación en cualquier campo disciplinar.

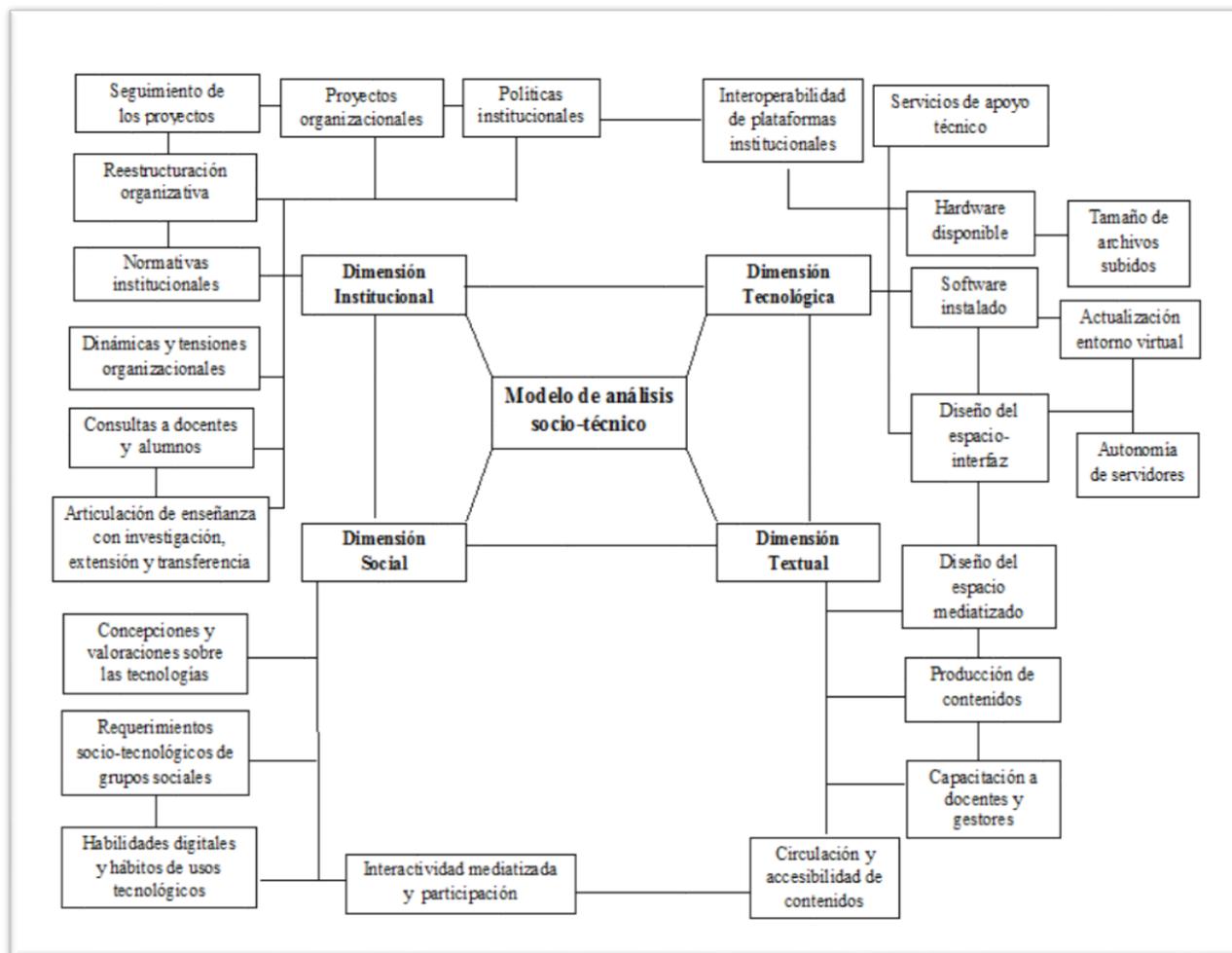
Un modelo de análisis de las PEM

A continuación se presenta un modelo de análisis socio-técnico de las PEM para la evaluación multidimensional de procesos de enseñanza y aprendizaje no excluyentes, que contempla las características de los proyectos puestos en obra, la producción de contenidos y saberes, y las necesidades, requerimientos y habilidades de los grupos sociales intervinientes en relación a las TIC.

Se considera que esta herramienta analítica constituye una propuesta innovadora para el estudio de estas problemáticas en marcos institucionales académicos y educativos. Se constató su capacidad heurística en el estudio de diferentes casos: el proceso de construcción de una red socio-técnica en un instituto de investigación en educación (San Martín, Andrés y Rodríguez, 2017), la creación de una plataforma interactiva en acceso abierto de un archivo pedagógico patrimonial (Rodríguez, San Martín y Díaz, 2017) y el análisis del proceso de implementación de un campus virtual en una facultad perteneciente a una universidad pública (Andrés y San Martín, 2018).

Tras el análisis de estas experiencias, se han efectuado profundizaciones conceptuales que dieron lugar a una complejización del modelo. A partir de una versión preliminar (Andrés, San Martín y Rodríguez, 2018), aquí se avanza en la especificación de los indicadores empíricos de cada dimensión analítica, considerando la problemática de PEM en propuestas de Educación Superior, tomando en cuenta condiciones de no presencialidad física mayores a un 30% de la carga horaria total de la actividad. Vale decir también que se trata de dimensiones interdependientes de análisis y no de niveles, buscando plantear distintos abordajes posibles de una misma problemática (Figura 1).

Figura 1. Modelo de análisis socio-técnico de las Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM).



Dimensión Institucional:

La integración de tecnologías informáticas y digitales o la implementación de proyectos educativos con porcentajes de no presencialidad física mayores a un 30%, forman parte de una política institucional solventada en acciones, normativas y reglamentos en los distintos niveles de gestión. Estas decisiones se efectúan mediante canales formales e informales de comunicación que definen los consensos y la legitimidad de los discursos y prácticas en una organización.

Indicadores:

- Políticas institucionales

El funcionamiento de toda institución constituye un ordenamiento de prácticas, discursos y significaciones. De modo que, si bien un marco socio-institucional es el resultado de ciertas prácticas regulares e instituidas en el espacio-tiempo, también puede habilitar o impulsar nuevas acciones (Giddens, 2015). En un contexto de crecimiento mundial de la población que accede a internet y de la participación en redes sociales virtuales, las instituciones de educación superior han profundizado en las últimas décadas su oferta académica con un creciente porcentaje de no presencialidad física, utilizando actuales tecnologías. De acuerdo con Castaño Muñoz et ál. (2016), las principales razones para ello son: aumentar la accesibilidad de sus programas, optimizar recursos financieros, desarrollo académico, expansión territorial e innovación docente.

- Proyectos organizacionales

Es preciso identificar los proyectos organizacionales específicos que promueven una significativa mediatización de la educación y su nivel de factibilidad. Esto se manifiesta en la presentación de proyectos e iniciativas en los órganos de gobierno y gestión, el presupuesto asignado para los programas, los estímulos al profesorado para el diseño, realización y desarrollo de cursos y recursos específicos, la asignación de carga horaria que considere las características de la docencia en línea, la organización de capacitaciones según el modelo pedagógico adoptado institucionalmente, los programas de atención a estudiantes a distancia (asesoramiento, tutorías, orientación psicopedagógica, becas).

- Normativas y legislaciones generales

Toda institución está normativizada por un marco legal que establece alcances, objetivos y finalidades, y que regula las tareas, los vínculos y las tensiones entre los actores sociales que la componen. Más allá de los proyectos de las autoridades de turno o de las iniciativas individuales o colectivas del profesorado, los procesos de creciente mediatización socio-técnica de la educación generan transformaciones organizacionales que inevitablemente tienen que ser regulados por normativas consensuadas *ad hoc* desde el máximo nivel autónomo institucional.

- Reestructuración organizativa

En las instituciones de educación superior, centradas principalmente en carreras presenciales, los programas que se contemplan requieren reajustar modos de organizar y gestionar las inscripciones, las altas y bajas, el cursado, las evaluaciones y las calificaciones. Por ejemplo, en Argentina se creó el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) (Resolución 2641-E del Ministerio de Educación y Deportes de 2017).

Esto implica un cambio organizacional importante donde es necesaria la participación y protagonismo de todos los actores involucrados. El vínculo entre docentes y estudiantes, las formas de mediatización adoptadas, los planes de estudio requieren ser trabajados desde el enfoque socio-técnico. Asimismo, es preciso que el personal administrativo acompañe las transformaciones y cuente con la información suficiente para orientar a los estudiantes y conocer el devenir de las tramitaciones. En estos casos, quizás resulte conveniente la formulación de manuales de procedimientos que establezcan las actividades y funciones de cada una de las áreas.

- Dinámicas y tensiones organizacionales

La formulación de políticas y proyectos institucionales de tipo generalista que no contemplen los requerimientos y necesidades de los grupos sociales involucrados es probable que no logren sostenibilidad socio-técnica y perdurabilidad en el espacio-tiempo. Por lo cual, para hacer efectiva la

implementación de proyectos, más allá del diseño y/o la aprobación de normativas, es preciso atender a los requerimientos y necesidad de los actores sociales.

Siguiendo a Thomas (2012), toda tecnología es el resultado de una co-construcción socio-tecnológica entre un entramado de sujetos, artefactos, saberes, hábitos y normativas. Entonces, las posibles asimetrías entre los proyectos institucionales y las prácticas de los sujetos destinatarios deben afrontarse desde los inicios de los procesos de integración tecnológica. De modo que, además de las ideas e intencionalidades de los funcionarios, es necesario activar una consulta permanente a los docentes, estudiantes y personal de gestión sobre sus prácticas, inquietudes y valoraciones.

- Seguimiento de los proyectos

Los proyectos institucionales no siempre prevén los usos y las prácticas de los grupos sociales intervinientes (Montes, 2017). Es decir, se pueden proponer cambios culturales, comunicacionales y pedagógicos a partir de una innovación técnica, pero no son lineales ni inevitables a corto plazo, sino que se despliegan en tiempos múltiples, dependiendo de varios factores, entre ellos las disposiciones y habilidades de los actores. Por lo cual, ya sea que se trate de proyectos que son diseñados por las autoridades de la institución (*top-down*), o se trate de la institucionalización de prácticas ya existentes en ciertos grupos participantes (*bottom-up*), en todos los casos se requiere del compromiso sostenido de los funcionarios (*politics makers*) y del personal administrativo y de gestión para su efectiva implementación. Esto conlleva a un seguimiento permanente de la dinámica de los proyectos y una reformulación de prácticas, acciones u objetivos de acuerdo a las situaciones que se susciten en la trayectoria socio-técnica de la innovación implementada.

- Articulación de enseñanza con investigación, extensión y transferencia

En las instituciones de educación superior habitualmente la enseñanza está vinculada con tareas de investigación, extensión, transferencia tecnológica y comunicación pública de la ciencia. De modo que los procesos de mediatización socio-técnica de la educación también habilitan nuevas formas de vinculación de las organizaciones educativas con otros actores sociales. El crecimiento escalar de la circulación de los discursos y contenidos contribuye a que las instituciones amplíen su inserción territorial y cultural. En este sentido, la configuración de alianzas socio-técnicas inter-institucionales constituye en una herramienta indispensable para el desarrollo articulado de las acciones de vinculación.

Dimensión Social:

Los proyectos institucionales de conformación progresiva de PEM en educación superior se co-construyen a partir de una necesidad política, cultural o académica que involucra la participación de diversos grupos sociales en el uso de tecnologías. De modo que durante su puesta en obra se generan tensiones, debates y consensos entre los sujetos involucrados.

Indicadores:

- Concepciones y valoraciones sobre las TIC

La relación dialéctica entre los sujetos y las instituciones comporta una dificultad para la implementación de cualquier política o programa organizacional. En los proyectos de cambio institucional se manifiestan las afinidades, intereses, saberes, proyectos y conflictos de los grupos sociales intervinientes. Debido a la indeterminación estructural de las gramáticas de reconocimiento, pueden existir tantas prácticas y significaciones en torno a las TIC como actores sociales intervinientes.

- Requerimientos socio-tecnológicos de grupos sociales

Los sujetos incorporan tecnologías en sus prácticas cotidianas, laborales y educativas si resuelven los problemas, inquietudes y necesidades o si les permiten efectuar nuevas acciones. Por lo que es importante contemplar los requerimientos socio-tecnológicos de los actores involucrados en los procesos de integración tecnológica.

Los docentes, estudiantes y personal administrativo son componentes de las instituciones de gestión educativa pero a la vez revisten cierta autonomía. Por ende, pueden no acompañar proyectos o programas que consideren ajenos a sus prácticas cotidianas, sus habilidades digitales y/o requerimientos pedagógicos. Por ello se considera que la participación plural en la toma de decisiones de diversos actores puede contribuir a la conformación de una alianza socio-técnica sólida que aporte a la sostenibilidad de las PEM.

- Habilidades digitales y hábitos de usos tecnológicos

La puesta en obra de proyectos educativos mediatizados por las actuales tecnologías digitales, no asegura causalmente una utilización calificada de las mismas en las prácticas formales de enseñanza y aprendizaje (Buckingham, 2007). Las capacidades instrumentales y cognoscitivas para la utilización de tecnologías se desarrollan socialmente a partir de una relación intersubjetiva. Las personas adquieren habilidades digitales conforme hacen suyas las tecnologías. En el campo de la psicología del pensamiento se ha detectado que cualquier tipo de representación e inferencia que una persona realiza se encuentra fuertemente afectada por los materiales y el contexto (Macbeth et ál., 2014, 2017). La evidencia e interpretación de abundantes estudios centrados en el pensamiento humano sugieren que el uso adecuadamente elaborado e implementado de TIC en la enseñanza y el aprendizaje pueden favorecer una apropiación flexible y creativa de las mismas. Por lo cual, si se adopta una mirada contextual y dinámica es posible adecuar los propósitos pedagógicos a los procesos de asimilación, adaptación e incorporación de nuevos entornos y artefactos a las prácticas de uso cotidiano y laboral de los sujetos involucrados.

- Interactividad mediatizada y participación

Si bien los grupos sociales intervinientes pueden disponer de habilidades digitales, eso no asegura que realicen un uso crítico, reflexivo y creativo de las tecnologías y los saberes que disponen en sus trayectos formativos en la educación superior. Por ejemplo, si bien una investigación realizada en varios países (Scolari, 2018) constató que los adolescentes demuestran ser competentes y creativos en el manejo de tecnologías digitales, estos saberes fueron adquiridos a través de su propia indagación y experimentación ligadas a los juegos y la resolución de problemas. Asimismo, otro estudio (Gutiérrez-Portlán, Román-García y Sánchez-Vera, 2018) evidenció una sub-utilización tecnológica en los ámbitos educativos por parte de los estudiantes. Es decir, éstos prefieren utilizar el correo electrónico o las redes sociales para las comunicaciones antes que los entornos virtuales institucionales. Incluso, las redes sociales no son las más recurridas al momento de realizar proyectos en grupo.

En efecto, los usos socio-tecnológicos de nuevos artefactos y plataformas en instituciones educativas no se efectúan de manera lineal. Por lo que sería aconsejable potenciar su utilización al menos en la estrategia comunicacional: por ejemplo, la institución podría unificar las notificaciones y contenidos en un mismo entorno, establecer tiempos de respuesta de los profesores a los estudiantes, aceptar solamente los trabajos y actividades cargados en un aula virtual, entre otras.

Dimensión Tecnológica:

Más allá de los grados y formas de mediatización de la modalidad adoptada, en la actualidad toda PEM precisa una infraestructura técnica: equipos, aplicaciones, programas, redes, plataformas, servidores y capacidad de almacenamiento de datos. Esto requiere de recursos económicos, humanos y logísticos para su mantenimiento, renovación y actualización permanente.

Indicadores:

- *Hardware* disponible

La cantidad y calidad de equipos, el tamaño de los servidores y una robusta infraestructura de redes y conectividad son claves para la concreción de proyectos que contemplen las normativas requeridas (por ejemplo, el SIED) y acordes con el modelo educativo implementado.

- *Software* instalado

La puesta en obra de entornos virtuales de apoyo al cursado presencial, o de cursos íntegramente a distancia (conocidos como *MOOC: massive open online course*), requiere de la elección, adopción y diseño de plataformas. Esto no incluye solamente a los entornos educativos propiamente dicho, sino también al correo institucional, el catálogo de biblioteca, el repositorio digital y el *software* de gestión de cursado, docentes y alumnos.

Al respecto, se considera pertinente (especialmente en el ámbito de lo público) la adopción de plataformas basadas en *software* libre y abierto, en vez de *software* privativo con alta dependencia externa para su actualización. Es preciso atender a la seguridad y privacidad de la información sobre la institución y los usuarios y la infraestructura tecnológica, más aún si se cumplimentan los protocolos establecidos por las normas internacionales vigentes. Asimismo, es aconsejable que la institución educativa cuente con entornos virtuales instalados en servidores propios con sus bases de datos. De esta forma, se obtendrá autonomía sobre el control de la información y recursos generados, evitando algunas problemáticas que podrían surgir en la tercerización del servicio a empresas privadas.

También es fundamental definir en primer término políticas de actualización de sistemas y tecnologías a mediano y largo plazo, a los fines de que las prácticas de enseñanza y aprendizaje sean acompañadas por los procesos de innovación técnica permanente y la actualización de los protocolos de seguridad. Esto contribuye a la sostenibilidad de las necesarias acciones de desarrollo tecnológico, donde intervienen colaborativamente comunidades internacionales.

- Diseño del espacio-interfaz

El diseño de los espacios de interactividad de los entornos mediatizados donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser comprensible a las comunidades de práctica, por lo cual requiere la adecuación a las necesidades y hábitos de las mismas. Esto refiere a que el espacio-interfaz de los entornos virtuales debe ser analizado en sus condiciones de usabilidad y accesibilidad en relación a las personas que realizan actividades (docentes, estudiantes, administrativos, egresados y público en general; ya sea en el propio país o en otros). En este sentido, es pertinente que los diseños tecnológicos tomen en consideración los estándares internacionales propuestos por la *Web Accessibility Initiative* (<https://www.w3.org/WAI>) y, específicamente en Argentina, las directrices de la Oficina Nacional de Tecnologías de la Información (ONTI), además de las propias adecuaciones que consideren institucionalmente.

- Servicios de apoyo técnico

Es necesario contar con personal técnico especializado dedicado a la gestión, administración y apoyo técnico del *hardware* y *software* disponible. Esto implica resolver posibles problemas derivados del uso habitual de las plataformas, así como prever protocolos que garanticen la autonomía de servidores y estabilidad de aulas, aplicaciones y videoconferencias, incluso en momentos de corte de energía eléctrica.

- Interoperabilidad de plataformas institucionales

Cabe señalar la ventaja de una arquitectura de sistemas integrada y alojada en los servidores institucionales. La interoperabilidad entre las plataformas de gestión, educación y de información científica es un aspecto clave a nivel organizacional. Resulta especialmente recomendable disponer, además de los entornos de gestión administrativa y de enseñanza en línea, de un repositorio de materiales y servicios bibliotecarios accesibles a la comunidad educativa, independientemente del momento y lugar

donde se realice la consulta, lo cual contribuye a la realización de actividades, la reutilización y la edición creativa de contenidos.

Dimensión Textual:

En el siglo XXI, la multimodalidad de los lenguajes expresivos atraviesa una creciente mediatización socio-técnica. Los tipos de socialización y comunicación configuran secuencias heterogéneas y variables en las construcciones cognitivas individuales y representaciones colectivas. Esta dimensión examina los contenidos y saberes generados en los procesos de producción signífica mediatizada y sus condiciones de circulación y accesibilidad.

Indicadores:

- Diseño del espacio mediatizado

El diseño general del espacio mediatizado conforma un agrupamiento de paquetes textuales heterogéneos que en su conjunto se presenta como un texto de cierta complejidad al que todos los participantes deberían acceder e interpretar según sus roles. Dicho diseño está condicionado por el modelo pedagógico institucional que pauta las formas de interacción.

Perspectivas actuales impulsan variadas formas de participación a través de herramientas tales como foros, *wikis*, chat, etc., en el marco del trabajo colaborativo de responsabilidad distribuida y en red. Asimismo, dicha textualidad se configura a partir de distintas visualizaciones según los artefactos de acceso. El perfil de los distintos tipos de cursos también modifica esta textualidad que debe ser evaluada en concordancia con los mismos. La consistencia textual del diseño espacio mediatizado es un aspecto importante que condiciona aspectos de interacción social participativa, siendo un factor relevante a considerar en la sostenibilidad de las PEM (Andrés y San Martín, 2018).

- Producción de contenidos

La informatización de las tecnologías de comunicación y los lenguajes expresivos habilitaron la emergencia de nuevas construcciones lingüísticas, estéticas y cognitivas (Manovich, 2013). Los soportes hipermediales y contenidos multimodales entran condiciones de producción de sentido que aportan a un nuevo ordenamiento cognitivo (Cope & Kalantzis, 2009), donde los participantes del acto educativo son fuentes potenciales de conocimiento (Coll, Engel y Niño, 2017). Desde cada rol y posibilidades todos son productores de contenidos, por lo cual resulta significativo para la sostenibilidad observar la calidad de los mismos, las consignas dadas para las formas de producción, las dificultades manifiestas, en función de los perfiles de cada participante y finalidades del proyecto educativo.

- Circulación y accesibilidad de contenidos

El acceso, la reapropiación y la edición de contenidos disponibles es una de las características estructurales de internet. Esta situación exige saber seleccionar y editar la abundante información y contenidos disponibles en la red. Esto transforma la relación con el otro y con el saber que mantienen los docentes y estudiantes. Lo cual implica considerar si los sujetos participantes del acto educativo han desarrollado habilidades para buscar, seleccionar y analizar críticamente la información disponible, así como editarla, intervenirla y recrearla.

- Materiales de capacitación a docentes y gestores

En vistas a lo ya expuesto, la configuración textual compleja de las PEM requiere de una serie de habilidades y conocimientos en el marco de la perspectiva socio-técnica. Esto requiere la elaboración de materiales y propuestas activas de capacitación a docentes, tutores y gestores acordes a las necesidades del contexto de prácticas. Este indicador está directamente relacionado con las estrategias de sostenibilidad de la dimensión institucional.

Discusión

El modelo multidimensional socio-técnico presentado constituye un aporte al análisis y evaluación de los múltiples grados, formas y modalidades de mediatización de las prácticas educativas contemporáneas. Específicamente se han abordado aspectos a considerar para hacer sostenibles las PEM en el nivel de educación superior, donde puede ser posible prescindir de la presencia física de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para la evaluación de estos procesos se propone una mirada contextual y diacrónica que integre factores sociales, tecnológicos y discursivos. Vale decir que estudios recientes del campo de la Tecnología Educativa también hacen énfasis en la pertinencia de abordar cada caso en su complejidad y de concebir la trayectoria progresiva de las prácticas socio-tecnológicas (ver por ejemplo, Herrera, Mejías y Mendoza, 2018; Luna, Ponce, Cordero y Cisneros-Cohernour, 2018; Gutiérrez-Portlán, Román-García y Sánchez-Vera, 2018).

A partir de la presentación de las dimensiones e indicadores del modelo, a continuación se exponen algunas consideraciones conceptuales.

En primer lugar, desde una mirada integral, se estima que el contexto didáctico en la experiencia educativa implica modos comunicacionales y condiciones (materiales) socio-económicas que transversalizan las dimensiones propuestas. Es decir, si se tiene en cuenta la larga trayectoria de la mediatización, se puede afirmar que los requerimientos y propósitos tecnológicos, comunicacionales y pedagógicos se integran en una práctica educativa que a su vez se inscribe históricamente en distintos modos organizacionales y/o institucionales.

En segundo lugar, los procesos de integración tecnológica exhiben un alto grado de complejidad por lo cual requieren ser abordados de manera integrada y multidimensional en cada caso particular. Vale recordar que, tal como demuestra Verón (2013), existe un desfase estructural entre las gramáticas de producción y reconocimiento. Entonces, si bien las políticas pueden tener un carácter generalista, toda inclusión de una innovación técnica o de un conocimiento tecnológico se entrama de maneras diversas en cada configuración socio-técnica. Esta asimetría entre los programas institucionales y las prácticas de los actores sociales involucrados se manifiesta, por ejemplo, en una sub-utilización de la tecnología disponible o en el rechazo en diferentes ámbitos educativos y académicos a la implantación de modelos pedagógicos ajenos a las necesidades del contexto.

Entonces, dada la complejidad de las actuales dinámicas socio-tecnológicas, resulta pertinente un abordaje multidimensional de esta problemática. Esto significa que cada institución de educación superior se plantee una política de integración tecnológica y de formación con distintos grados y formas de mediatización acorde a las necesidades disciplinares, propósitos pedagógicos, infraestructura técnica y estilos organizacionales (Herrera, Mejías y Mendoza, 2018). Pero también es preciso que elaboren sus propuestas formativas teniendo en cuenta la habitual praxis cotidiana y las habilidades digitales de los grupos sociales intervinientes. Esto implica considerar las relaciones sociales, las disputas políticas, las situaciones económicas y los sentidos atribuidos a los conocimientos disciplinares vinculados al patrimonio cultural de los grupos sociales involucrados (autoridades, docentes, estudiantes, personal administrativo, informáticos).

Así, pues, un proceso de integración tecnológica no puede ser analizado desde enfoques difusionistas o deterministas (que se expresan en categorías como “difusión”, “impacto”, “brechas” o “nativos digitales”). Dichos enfoques no ofrecen modelos sostenibles y replicables para el uso responsable y no excluyente de las TIC, ya que constituyen miradas lineales que describen el proceso de innovación tecnológica como etapas sucesivas de creación de artefactos o conocimientos y su posterior transferencia a diferentes contextos.

Conclusión

Desde la identificación de los puntos de contacto entre las perspectivas sobre la mediatización y el enfoque socio-técnico, el artículo avanzó hacia una propuesta teórica y metodológica sobre las actuales prácticas educativas mediatizadas. Considerando que en el actual contexto latinoamericano de la educación superior se presentan manifestaciones locales muy disímiles, se presentó un modelo analítico multidimensional de PEM a los fines de contribuir en el desarrollo de herramientas para la construcción colaborativa, implementación y co-evaluación de políticas y programas referidos al tradicional campo de la Tecnología Educativa.

Cómo activar estos procesos de co-construcción socio-técnica en las instituciones de educación superior, que a su vez se configuran como una PEM para la comunidad educativa en su conjunto, resulta aún un interrogante clave que habilita distintas prospectivas de trabajo. En este sentido se entiende que, para promover un posible cambio conceptual hacia una perspectiva teórica y metodológica socio-técnica, se requiere necesariamente la participación de un equipo multidisciplinar representativo de la comunidad involucrada, que tome en cuenta las representaciones sociales de los actores como parte de las interacciones didácticas en torno a los conocimientos socio-técnicos vinculados a los campos disciplinares y saberes específicos.

Finalmente, habitar la experiencia de una PEM calificada solicita como principio asumir en comunidad un compromiso ético sostenido con el Derecho a la Educación, sin ningún tipo de exclusión.

Referencias bibliográficas

- Andrés, G., San Martín, P. y Rodríguez, G. (2018). Modelo analítico de la Sostenibilidad socio-técnica de Dispositivos Hipermediales Dinámicos. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(38), 59-83. Recuperado de <http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/67/63>
- Andrés, G. y San Martín, P. (2018). Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas. *Revista de Educación*, 13, 143-161. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2407/2711
- Avello Martínez, R. y Duart, J. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning. Claves para su implementación efectiva. *Estudios Pedagógicos*, XLII(1), 271-282. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v42n1/art17.pdf>
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. doi: [10.2304/rcie.2007.2.1.43](https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43)
- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104), 22, 1-7. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf>
- Castaño Muñoz, J., Punie, Y., Inamorato dos Santos, A., Mitic, M., Morais, R. . (2016). *How are Higher Education Institutions Dealing with Openness? A Survey of Practices, Beliefs and Strategies in Five European Countries*. Institute for Prospective Technological Studies: JRC Science for Policy Report. doi 10.2791/709253 (online)

- Castells, M. (1999). *La era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad Red*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Castorina, J. A. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. En J.A Castorina y A. Barreiro (coord.) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis de los conocimientos sociales* (pp. 53-72). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J.A., Barreiro, A. y Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En: M. Carretero y J.A. Castorina (eds.) *La Construcción del Conocimiento Histórico* (pp. 131-152). Buenos Aires: Paidós.
- Cobo, C., Cortesi, S., Brossi, L., Doccetti, S., Lombana, A., Remolina, N., Winocur, R, y Zucchetti, A. (Eds.). (2018). *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina*. Montevideo: Penguin Random House.
- Coll, C., Engel, A. y Niño, S. (2017). La actividad de los participantes como fuente de información para promover la colaboración. Una analítica del aprendizaje basada en el modelo de Influencia Educativa Distribuida”. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 53. doi: 10.6018/red/53/2Collebecchi, M.E. y Gobato, F. (comp.) (2017). *Formar en el horizonte digital*. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. Recuperado de <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/517>
- Cope, W. & Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. University of Illinois Press.
- Cullen, C. (2010). La construcción de ciudadanía desde la escuela en el ámbito del Bicentenario. En J. Seibold (comp.) *Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora en el marco del Bicentenario: VI Foro Educativo*. (pp. 55-64) Buenos Aires: La Crujía.
- Da Porta, E. (comp.) (2015). *Las significaciones de las TIC en educación*. Córdoba: Ferreyra editor.
- Flores, L. (2003). Fenomenología de la espacialidad en el horizonte de la corporalidad. *Teología y Vida*, 44(2-3), 265-269. doi: 10.4067/S0049-34492003000200011
- Giddens, A. (2015). *La constitución de la sociedad. Bases para la estructuración de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez-Portlán, I., Román-García, M. y Sánchez-Vera, M. (2018). Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios. *Comunicar*, XXVI(54), 91-100. doi: 10.3916/C54-2018-09
- Hepp, A., Hjarvard, S. & Lundby, K.(2015). Mediatization: theorizing the interplay between media, culture and society. *Media, Culture & Society*, 37(2), 1-11. doi: 10.1177/0163443715573835.
- Herrera, O., Mejías, P. y Mendoza, R. (2018). Incorporación progresiva de un modelo de formación e-learning en una universidad tradicional. *Revista Tecnologias na Educação*, 24. Recuperado de <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/06/Art3-vol.24-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-VII-Junho-2018.pdf>
- Lévi-Strauss, C. (2001). *El pensamiento salvaje*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, México: Anthropos Editorial.
- Lewontin, R., Rose, S. y Kamin, L. (2009). *No está en los genes*. Barcelona: Crítica.
- Luna, E., Ponce, S., Cordero, G. y Cisneros-Cohernour, E. (2018). Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 1-14. doi: [10.24320/redie.2018.20.2.2072](https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.2072)
- Macbeth G., Razumiejczyk E., Crivello M.C., Bolzan C., Pereyra Girardi C.I. & Campitelli G. (2014). Mental models for the negation of conjunctions and disjunctions. *Europe's Journal of Psychology*, 10(1), 135-149. Doi: [10.5964/ejop.v10i1.696](https://doi.org/10.5964/ejop.v10i1.696)
- Macbeth, G. E., Crivello, M. del C., Fioramonti, M. B., & Razumiejczyk, E. (2017). Chronometrical evidence supports the model theory of negation. *Sage Open*, 7(2), 1-8. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244017716216>
- Manovich, L. (2013). *Software Takes Command*. Nueva York: Bloomsbury Academic.
- Marx, K. y Engels, F. (2017). *La ideología alemana*. Madrid: Ediciones Akal.
- Montes, N. (comp.) (2017). *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Obando, N., Palechor, A. y Arana, D. (2018). Presencia docente y construcción de conocimiento en una asignatura universitaria modalidad b-learning. *Pedagogía y Saberes*, 48, 27-41. doi: [10.17227/pys.num48-7371](https://doi.org/10.17227/pys.num48-7371)
- Peirce, C. (2012). *Obra filosófica reunida. Tomo I (1867-1893)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Prigogine, I. y Stengers, I.(1979). *La Nueva Alianza: Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Editorial Alianza.
- Rodríguez, G., San Martín, P. y Díaz, J. (2017). El legado pedagógico Cossetini. Análisis de su puesta en valor en Acceso Abierto. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 20, 40-50. Recuperado de <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/564>
- San Martín, P. (2003). *Hipertexto: Seis propuestas para este milenio*. Buenos Aires: La Crujía.
- San Martín, P. (2008). *Hacia la construcción de un dispositivo hipermedial dinámico. Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- San Martín, P., Andrés, G. y Rodríguez, G. (2017). Construir y sostener una red físico-virtual de un instituto de investigación: el caso DHD-IRICE. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 12, 1-18. doi: [10.32870/Pk.a7n12.287](https://doi.org/10.32870/Pk.a7n12.287)
- Scolari, C. (Ed.) (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*. Transliteracy, H2020 Research and Innovation Actions. Recuperado de: https://issuu.com/educlyc/docs/scolari_teens_es
- Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M., & Whitelock, D. (2014). *Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3*. Milton Keynes: The Open University. Recuperado de

http://www.openuniversity.edu/sites/www.openuniversity.edu/files/The_Open_University_Innovating_Pedagogy_2014_0.pdf

- Sharples, M., Adams, A., Alozie, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., McAndrew, P., Means, B., Remold, J., Rienties, B., Roschelle, J., Vogt, K., Whitelock, D. & Yarnall, L. (2015). *Innovating Pedagogy 2015: Open University Innovation Report 4*. Milton Keynes: The Open University. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/45319/>
- Thomas, H. (2012). Tecnologías para la inclusión social en América Latina: de las tecnologías apropiadas a los sistemas tecnológicos sociales. Problemas conceptuales y soluciones estratégicas. En H. Thomas, M. Fressoli y G. Santos. (comps.), *Tecnología, Desarrollo y Democracia* (pp. 25-76). Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.
- UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- UNESCO (2016). *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245115_spa
- Verón, E. (2013). *La semiosis social II. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Verón, E. (2015). Teoría de la mediatización: una perspectiva semio-antropológica. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 20, 173-182. doi: 10.5209/rev_CIYC.2015.v20.50682
- Vygotsky, L. (2016). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Fecha de recepción: 15/10/2019

Fecha de aprobación: 14/4/2019

VOCES DE ESTUDIANTES FRENTE A LA VIOLENCIA Y LA FRACTURA DEL TEJIDO SOCIAL

Voices of students against violence and the fracture of social fabric

Elba Noemí Gómez Gómez, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México
ngomez@iteso.mx

Alejandra De la Torre Díaz, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México
aledelatorre@iteso.mx

Manuel Flores Robles, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México
manuelfr@iteso.mx

Ana Araceli Navarro Becerra, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México
anaaracelin@iteso.mx

Gómez Gomez, E. N., De la Torre Díaz, A., Flores Robles, M. y Navarro Becerra, A. (2019). Voces de estudiantes frente a la violencia y la fractura del tejido social. *RAES*, 11(18), pp. 105-119.

Resumen

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de la percepción de los estudiantes universitarios acerca de la violencia, el modo en que ésta incide en la fractura del tejido social y las actividades que los estudiantes llevan a cabo para contribuir a la reconstrucción del mismo. La población estudiantil de este estudio menciona, en su mayoría, haber sido afectada por robos, asaltos, extorsiones, violencia de género, corrupción, discriminación, entre otros aspectos relacionados con la violencia y que, a su vez, fracturan el tejido social. Se aplicaron encuestas a 724 estudiantes de licenciatura en una universidad privada. El instrumento está compuesto principalmente por preguntas abiertas y de opción múltiple. La intención fue captar las narrativas de los alumnos, para lo cual se cubrieron todas las carreras que oferta la universidad y todos los semestres. Recurrimos a la estadística descriptiva en triangulación con un análisis cualitativo de los datos.

Palabras clave: Violencia/ tejido social/ estudiantes/ universidad/ fracturado.

Abstract

The objective of this study is to show college students perception about violence, the way that this impacts in the fracture of social fabric and what are the students doing to reconstruct it. The students of this study say to mostly have been affected by robbery, assault, extortion, gender violence, corruption, discrimination, etc. There have been applied 724 polls to college students in a private University. The instrument is mainly composed by open and multiple choice questions. The intention was to get the students stories for which it was resorted to include all careers and all semesters. We used descriptive statistics and also a qualitative analysis of the data.

Keywords: Violence/ social fabric/ students/ university/ fracture.

Introducción

La complejidad que envuelve a este tema reside en una multiplicidad de formas de violencia, entre ellas está el lenguaje, las actitudes, la imposición ideológica y aspectos estructurales como la pobreza, la desigualdad y la discriminación, entre otras, que impactan la vida cotidiana de la población, su forma de pensar y de relacionarse con los demás y con su entorno. No es necesario ser afectados de manera directa por los actos de violencia para que ésta influya en el estilo de vida, sino que es suficiente con darnos cuenta de las experiencias de otros, especialmente cuando se trata de círculos cercanos como sucede con amigos, familiares y vecinos. Esto sucede porque más allá de los actos violentos, lo que está latente es el riesgo de ser afectados.

La violencia en México es una problemática a la que estamos expuestos diariamente. Esta problemática se ha acentuado a partir de la década de los años 80, con la implementación de las políticas neoliberales que promovieron la privatización de las empresas paraestatales, la disminución en el número de empleos y el detrimento en la calidad de los mismos, la disminución en el gasto para política social, entre otros aspectos, ocasionando grandes brechas de desigualdad entre la población. Estas circunstancias incrementaron los niveles de violencia en sus distintas manifestaciones, por lo que, hablar de violencia nos remite a actos cotidianos, para el caso que nos ocupa, nos preguntamos por su relación con la fractura del tejido social.

El objetivo de este estudio es dar cuenta de la percepción de los estudiantes universitarios acerca de la violencia, cómo ésta incide en la fractura del tejido social y las actividades que los estudiantes llevan a cabo para contribuir a la reconstrucción del tejido. Respecto al diseño metodológico, aplicamos una encuesta a 724 estudiantes de licenciatura en una universidad privada. El instrumento está compuesto principalmente por preguntas abiertas y de opción múltiple. La intención fue captar las narrativas de los alumnos tratando de cubrir todas las carreras y todos los semestres. Recurrimos a la estadística descriptiva, con triangulación de análisis cualitativo de los datos.

Este documento está dividido en cuatro apartados, en el primero exponemos un esbozo de la problemática de la violencia en México, la condición de riesgo ante los actos de violencia y su relación con la fractura y reconstrucción del tejido social. En el segundo, mostramos la estrategia metodológica. Mientas que el tercero está dedicado a la descripción y análisis de los datos. Finalizamos con algunas reflexiones a manera de conclusión.

Entre los resultados, destaca que la población estudiantil considera que el riesgo de ser afectados de manera directa o indirecta por actos de violencia está latente, se perciben desconfiados de las instituciones gubernamentales al no brindar seguridad a la población ni hacer cumplir las leyes. Respecto a la fractura del tejido social, los alumnos de este estudio ponderan al individualismo como uno de los aspectos que más contribuyen en la fractura del tejido social, en segundo lugar, aparece la violencia estructural (pobreza, desigualdad, discriminación). Por otro lado, conciben la reconstrucción del tejido social como una tarea colectiva donde debe participar la población, las distintas instituciones y organizaciones de manera conjunta y articulada; sin embargo, a la hora de las concreciones, ésta tarea se concibe, mayoritariamente, en tareas puntuales de solidaridad. En nuestras conclusiones mencionamos, el énfasis de los participantes en el cambio

de actitudes personales y cotidianas como solución al problema mencionado, en detrimento de propuestas de articulación colectiva.

Violencia en el contexto mexicano

En México esta problemática se ha agudizado en las últimas décadas, en especial, durante la puesta en marcha de políticas de corte neoliberal en la década de 1980, que han contribuido a incrementar las brechas de desigualdad y disminuido el acceso a condiciones de bienestar entre la población. Al respecto, coincidimos con Martínez y Lorusso (2018)

Al respecto, Martínez y Lorusso (2018) aseguran que, en el lapso de una década, México ha experimentado un incremento de diferentes violencias, las cuales tienen un carácter multidimensional al configurarse como directas (físicas, verbal y psicológica), cultural-simbólicas y/o estructurales (ligadas a pobreza, represión, contaminación, alienación, etcétera), multi-escala (micro, meso, macro) y multi-ámbito (individual, familiar, grupal, institucional, civilizatorio). Esto tiene implicaciones en la dimensión estructural, destacando los siguientes aspectos: el medio ambiente, la pobreza, la desigualdad, la exclusión, la discriminación, la segregación y el aislamiento (Kaztman, 2001; Cardona, Ruiz y Vargas, 2011; Ferretti y Arreóla, 2013; Mendoza SJ y González SJ, 2016).

A las distintas dimensiones donde está presente la violencia podemos agregar los diversos grados de implicación de los actores. Este punto es significativo puesto que la violencia se vive y expresa de distintas maneras, con una temporalidad relativa; es decir, la duración temporal de los actos violentos y sus efectos en los actores difiere respecto al grado de implicación, el tipo de violencia y la biografía de quienes son afectados, en situaciones particulares, en muchos de los casos influye de manera significativa la dimensión territorial, ya que las violencias se van a configurar de distinta manera según el espacio y la lucha entre actores.

El riesgo en contextos de violencia

El tema de la violencia causa intranquilidad entre la población por la exposición al riesgo en un ambiente de inseguridad. Un aspecto importante de la violencia es precisamente, la desigual distribución de los riesgos entre quienes los generan y quienes los padecen (Beck, 1998). Es decir, no es necesario participar en actos violentos o dedicarse a actividades que promuevan la violencia para sentir sus efectos, sino que el simple hecho de estar en un contexto donde están presentes algunas formas de violencia posiciona a los actores en una situación de peligro. El riesgo de violencia está presente en distintos momentos y con diferentes intensidades, pero de manera constante, situación que deriva en el desarrollo de capacidades por parte de la población para conciliar sus modos de vida ante situaciones de peligro e incertidumbre.

El constante riesgo de sufrir los efectos de la violencia provoca en los actores inseguridad, miedo y angustia; esto sucede porque “la violencia es un discurso sin voz, se vive y se expresa, trabaja al nivel de una marca sin mediaciones –sin lenguaje- sobre el cuerpo y el espíritu” (Enriquez, 1989, p. 94). De esta manera, la violencia adquiere mayor complejidad al incidir en el cuerpo y en las emociones de quienes la perciben y la viven.

Frente a la propensión generalizada al riesgo de ser afectados por la violencia, podemos afirmar que estamos ante una “democratización del riesgo de violencia”, es decir, el riesgo no se limita a un segmento de la población, sino que afecta a cualquiera sin distinguir rasgos espacio-temporales, clase social, género o edad, sin negar que existe una relación directa entre exclusión, pobreza y vulnerabilidad frente a la violencia. Estas consideraciones de la violencia mantienen una estrecha relación con la fractura del tejido social, puesto que las violencias tejen, entretejen y destejen modos de convivencia individuales y sociales, involucrando aspectos políticos, sociales, culturales y económicos.

Tejido social

La relación entre los distintos modos de violencia y la variabilidad de sus efectos entre la población está ligada a los cambios en el tejido social, puesto que éste atraviesa de manera transversal la vida de los actores y los colectivos desde lo local, lo nacional y lo internacional. Lo anterior dista de concebirse al tejido social

como algo ideal, por el contrario, convive con tensiones, contradicciones, antagonismos, resistencias y adaptaciones.

Autores como Rodríguez y Cabedo (2017) consideran al tejido social como “hilos, lazos, vínculos, una red o malla, un entramado de hilos, de piezas interconectadas que se conforman de relaciones humanas” (p. 32). En este sentido, el tema de la violencia adquiere relevancia al mostrar incidencia en la “red social” donde están interconectados actores, comunidad, barrio, organizaciones e instituciones, tanto del sector público como del sector privado. Al mismo tiempo, estos actores tejen, destejen y re-tejen su entorno y a sí mismos.

En esta línea de pensamiento, otros autores hacen alusión al tejido social conformado por vínculos afectivos que matizan formas de ser, actuar, producir e interactuar en los ámbitos familiar, comunitario, laboral y ciudadano (Romero, 2006; Cardona, Ruiz y Vargas, 2011), algunos otros hacen referencia al tejido social como la cooperación y ayuda mutua en familias extendidas (Freitez, 2007); mientras que otros lo definen como un entramado de elementos materiales y simbólicos que configuran modos de vida, de relación y de convivencia (Beristain, 1998).

En este estudio concebimos al tejido social como un “conjunto de relaciones, reglas e intercambios que realizan organizaciones sociales y su capacidad para crear puentes de interlocución y de transacciones políticas, culturales, económicas y sociales” (Gobernación de Antioquia en Ruiz, 2007, p.66), el tejido social también hace referencia a relaciones de confianza y asociatividad donde los sujetos establecen un vínculo de pertenencia y un sentido de apropiación hacia los grupos y hacia su entorno (Peña, 2012; Núñez, 1996; Chávez y Falla, 2004; Insúa, 2011), este vínculo favorece la interacción social y el intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones. Asimismo, se presentan nuevos modos de relación que matizan formas de ser, actuar, producir e interactuar en los ámbitos familiar, comunitario, laboral y ciudadano (Romero, 2006; Cardona, Ruiz y Vargas, 2011).

Encontramos diversos autores que vinculan tejido social con violencia, sobresale la ruptura en los modos de convivencia, los cambios en los referentes identitarios que proveen de un sentido de pertenencia. Algunos autores consideran que el tejido social se encuentra fracturado y, por ende, aparece la demanda de “repararlo” (Beristain, 1998; Peña 2012; Henderson, 1995), “reconstruirlo” (Kaztman, 2001; Romero, 2006; Forero, Hernández y Ordóñez, 2015; Rodríguez y Cabedo, 2017) o “cambiarlo” (Valencia, 2014; Vera, 2016). Algunos autores consideran que la “fractura” y la “ruptura” del tejido social están ligados a la desestructuración de las comunidades, a las dificultades de la población para continuar con su vida cotidiana, a la fractura de los vínculos, entre otras.

Mientras que la “reconstrucción” se relaciona con la participación de la sociedad civil (Rocha y Bursztyn, 2005; Dence y Alguacil, 1997), con empoderamiento, a los procesos organizativos y el fomento de la cultura ciudadana (Bucheli, 2010). Entre las consecuencias que trae consigo la violencia están los cambios en la vida de los actores, en su libertad, en su calidad de vida (Blair, 2009; Híjar, López y Blanco, 1997), en sus intereses y en sus prácticas.

A partir de lo anterior, el tejido social se torna un campo simbólico y material donde las personas tejen y destejen su vida cotidiana, desde el matiz del encuentro y desencuentro con los otros. En especial, frente a condiciones de inseguridad que orillan a la población a cambiar sus hábitos cotidianos, así como a los efectos físicos, en salud y emocionales que acompañan las situaciones y las experiencias de participar en actos de violencia, considerando que “participar” no se limita al agraviado y a quien comete la agresión, también involucra a quienes lo presencian de manera directa e indirecta, en particular cuando el acto de violencia se comete en un entorno que puede representar un riesgo para el desenvolvimiento de los actores en la vida cotidiana.

El estudiante universitario como sujeto social.

Los entornos de riesgo de violencia condicionan la percepción de los estudiantes y su manera de afrontarla. Asimismo, contribuyen a crear representaciones de la violencia y de quienes cometen actos violentos por distintas vías –lenguaje, expresiones corporales, acciones, escritura, actitudes, etc.-. La importancia de los significados estriba en regular y organizar nuestras prácticas, por lo tanto, no se pueden separar significados, lenguaje y representaciones, ellos son elementos que componen un circuito cultural (Hall, 1997) que provee

de sentido a las distintas violencias y a las situaciones que se presentan. De ahí la importancia de considerar a los jóvenes en la universidad tomando como base su desenvolvimiento en contextos específicos y sus vivencias.

Acercarnos a la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la violencia permitió indagar sobre la manera en que ellos se reconocen o se desconocen en su papel de actores sociales, que envueltos en su biografía interactúan en diversos contextos. En el entorno académico se habla de los alumnos como actores centrales de los proyectos educativos y se les concede el centro del acto educativo y de la labor docente.

En este estudio concebimos al estudiante como un actor social, como productor y producido en una construcción cultural heterogénea y en movimiento. Esta postura implica adoptar miradas más abiertas, con más posibilidades, donde la institución educativa sea asumida como institución social que no sólo forma a un sujeto pedagógico, sino que forma a un ciudadano, a un actor social; implica dar cuenta de las representaciones de los alumnos sobre la esfera social y educativa, abordar las prácticas institucionales formales e informales desde los actores. Entender a los estudiantes como parte del tejido social, como parte de una institución educativa, vista como una institución social, coloca a los jóvenes alumnos en una permanente redefinición, frente a fenómenos sociales y la propia trayectoria.

El reto de esta investigación fue dar cuenta del actor, desde su propia voz, visto como un joven. Preguntar al estudiante universitario sobre el tema de la violencia, la fractura y la reconstrucción del tejido social permitió dar cuenta de sus representaciones sobre la esfera social y educativa, significa ver al estudiante como actor que construye su relación social con distintas personas y ámbitos sociales dentro y fuera de la universidad.

I. Estrategia metodológica

La percepción de los estudiantes en el contexto de la universidad remite a considerar la identidad institucional y al mismo tiempo, reconocer a los alumnos como actores sociales, es decir, como habitantes cotidianos de la ciudad, expuestos a una diversidad de situaciones de violencia. Consideramos que su actoría les permite tomar decisiones de acuerdo con su biografía y la situación específica en contextos particulares.

Para este proyecto elegimos a la población estudiantil de una universidad privada, que en el año 2018 contó con 9,084 alumnos en licenciatura.

El instrumento

El objetivo de este estudio fue identificar la percepción que los estudiantes universitarios tienen acerca de la violencia, su implicación en la fractura del tejido social y en las alternativas para reconstruirlo. Se diseñó un instrumento con 9 reactivos, integrado por preguntas abiertas y otras con opción múltiple. La aplicación de la encuesta se llevó a cabo durante el periodo de 1 mes, se tenía que cumplir con un criterio que el estudiante se encontrara cursando la licenciatura en ese momento.

En el instrumento utilizado se les pedían algunos datos de identificación básicos como sexo, carrera y semestre al que pertenecen, si son de Guadalajara o foráneos, se les explica brevemente en que consiste el tejido social y se les pregunta si consideran que el tejido de nuestro país está fracturado, así como en qué aspectos podría notarlo. Se pregunta si han presenciado alguna experiencia de violencia y cómo las enfrentaron, si han apoyado a alguien que se encontrara en situación de carencia, vulnerabilidad, violencia, injusticia, etc. Se cuestiona cual podrían considerar que es la causa principal por la que existan problemas sociales proporcionando algunos reactivos, quién debería solucionar las problemáticas sociales y situación de violencia que se vive en estos tiempos, nuevamente proporcionándoles opciones. También se incluye la parte de la solución y acciones que están llevando a cabo los jóvenes en favor o en contra de la reconstrucción del tejido social.

El instrumento fue aplicado a través de una plataforma electrónica en internet. La población de estudio está conformada por 724 estudiantes, quienes cursan alguna de las 31 licenciaturas ofertadas por esta universidad en el ciclo escolar en curso, quedaron incluidos con igual proporción estudiantes de todos los programas de licenciatura.

Los resultados de la encuesta fueron sistematizados mediante un procedimiento estadístico descriptivo para mostrar el perfil de los estudiantes, entre ellos el número de alumnos por carrera, distribución por semestre, por sexo, lugar de nacimiento y municipio de residencia. Se realizó un análisis cualitativo de las evidencias.

II. Análisis de datos

Perfil de los estudiantes. Respecto a la distribución por sexo, el 50.2% son hombres, el 49.5% son mujeres y el 0.13% se identificó como bi-género. En relación con el lugar de nacimiento y el de residencia, las cifras muestran que el 64% son originarios y viven en la Área Metropolitana de Guadalajara (AMG)¹, particularmente en los municipios de Zapopan, Guadalajara, Tonalá y Tlaquepaque cuya característica es una mayor concentración de población respecto a los demás municipios, mientras que un 36% son estudiantes foráneos, ellos viven en alguna región de Jalisco o bien, nacieron en otra entidad federativa.

En cuanto a la distribución de alumnos por periodo, los resultados muestran que participaron estudiantes de 1ro y hasta 13vo semestre de la carrera. Al respecto, más del 50% de estudiantes se agrupa en los semestres de segundo, cuarto y sexto; mientras que, quienes registran un menor número de participación son estudiantes que cursan onceavo, doceavo y treceavo.

Percepción de los estudiantes sobre la ruptura del tejido social

En las siguientes líneas mostramos la percepción de los estudiantes sobre la ruptura del tejido social. Para ello, hicimos un análisis cualitativo de los datos si los estudiantes consideraban que el tejido social está fracturado o no, y en qué medida. Elaboramos una pregunta cerrada y una abierta para que pudieran exponer sus razones.

Figura 1.1, Distribución porcentual de estudiantes sobre la ruptura del tejido social en México.

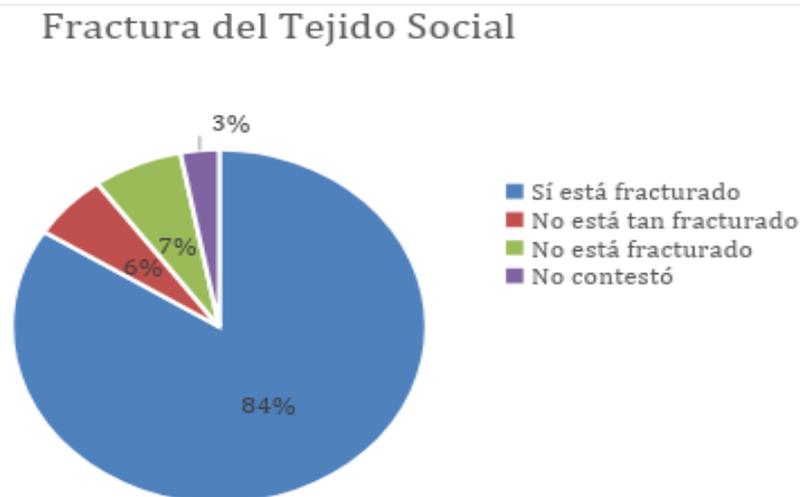


Figura 1.1. Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a 724 alumnos del ITESO, 2017.

Los resultados indican que 84% de los estudiantes considera que existe una fractura del tejido social en México. Un 7% considera que no existe tal fractura puesto que se manifiestan rasgos de solidaridad, participación organizada y cooperación social. Hacen referencia a las expresiones de solidaridad entre la población en casos de desastres, como los temblores de 1985 en la Ciudad de México, las explosiones del 22

¹El Área Metropolitana de Guadalajara (AMG) se integra con los municipios de San Pedro Tlaquepaque, Tonalá, Zapopan, Tlajomulco de Zúñiga, El Salto, Juanacatlán, Ixtlahuacán de los Membrillos y Guadalajara los cuales comparten una constante conurbación.

de abril de 1992 en el drenaje de Guadalajara, los casos de inundaciones a consecuencia de ciclones o huracanes, etc.

Se hace referencia a la participación de sectores sociales organizados por intereses colectivos, entre ellos está el medio ambiente, la movilidad, los derechos humanos entre otros. En el caso de quienes consideran que sí hay fractura social, también piensan que hay cohesión y recalcan el comportamiento individual de las personas. Al mismo tiempo reconocen expresiones de solidaridad y apoyo mutuo a través de lo comunitario. Se puede decir que la solidaridad proporciona cohesión social, mientras que el interés personal genera en parte, la ruptura social.

Al respecto, 6% de los estudiantes encuestados percibe que sí existe fractura, aun cuando están presentes la cooperación, la unión y la solidaridad. Para la mayoría de los estudiantes que participaron en este estudio, las muestras de ruptura social en México son evidentes en diversas formas y espacios sociales.

Aspectos que reflejan una ruptura en el tejido social

En las siguientes líneas se muestran los resultados, en orden de importancia conferida, referentes a los aspectos que los encuestados ponderan en torno a la fractura del tejido social: el individualismo, la discriminación, la desigualdad y la violencia, la falta de unión y vínculos, la corrupción y la desconfianza en las instituciones, así como factores culturales.

Figura 2.1 Distribución porcentual de factores que reflejan la ruptura del tejido social, según estudiantes.

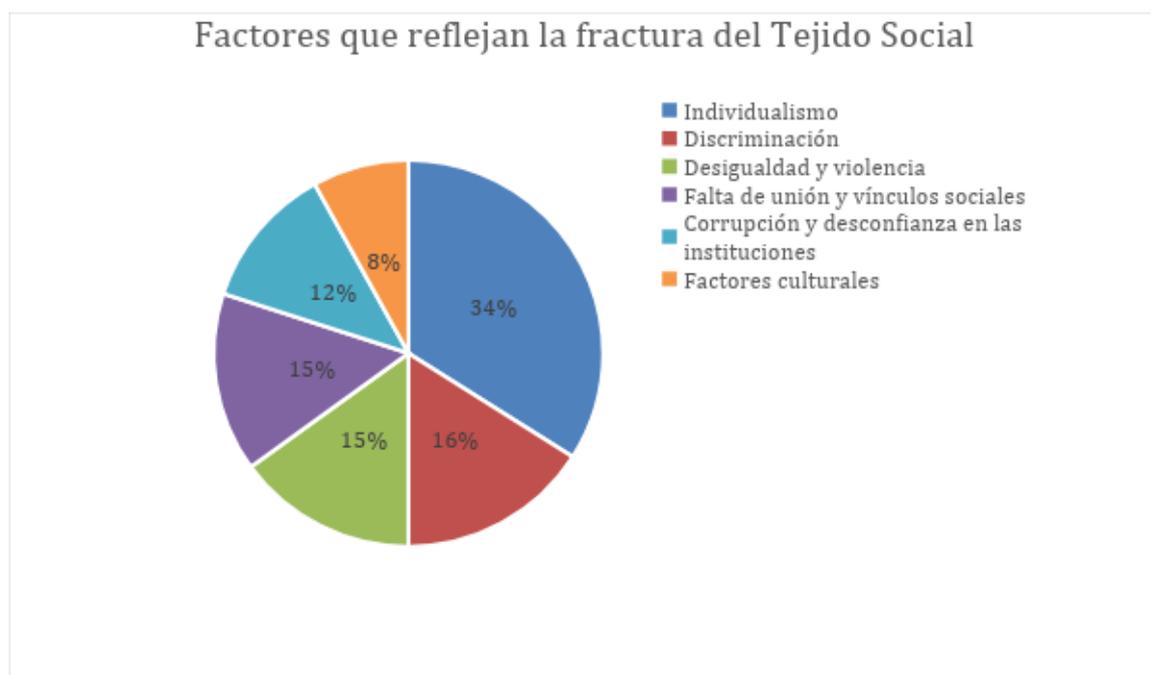


Figura 2.1. Elaboración propia con base en una encuesta aplicada a 724 alumnos de licenciatura del ITESO, 2017.

El principal aspecto que los estudiantes notan como causa de la fractura del tejido social es el “individualismo”, que registró un 34% de las menciones. El individualismo es percibido como la actitud de las personas “que privilegian el interés personal sobre el colectivo”.

La discriminación se ubica en segundo lugar con 16% entre los alumnos encuestados. Este tema está orientado a la diferencia socioeconómica como causa de la ruptura del tejido social, es decir, la condición económica desigual provoca expresiones de discriminación de género, no tolerancia a la diferencia de raza y

hacia preferencias religiosas. En este sentido, los datos muestran que los estudiantes perciben distintos rasgos de discriminación asociados a una ideología conservadora.

Se observa la fractura del tejido -social- ligado a la ruptura de los vínculos, a la solidaridad y al bienestar común. Sobresale que estas actitudes están enraizadas en una forma de pensar que orienta las acciones de los sujetos. Al mismo tiempo, esta institucionalización de forma de pensar y de actuar tiene relación con una ideología más allá de la promovida por las políticas neoliberales; pero se ha acentuado, entre otros aspectos, a partir de la desprotección del estado, la crisis de las instituciones y de los cambios en las prácticas cotidianas de los sujetos.

En tercer lugar, con 15% de las respuestas de los estudiantes, se ubica el binomio “desigualdad” y “violencia”. En este rubro destaca la desigualdad y la violencia en su conjunto y en sus múltiples modalidades. De lo anterior se derivan aspectos más puntuales como la injusticia, la inseguridad, el abuso de poder y la desigualdad económica.

En cuarta posición se encuentra la falta de unión y vínculos sociales, la cual concentra a 15% las respuestas de los estudiantes. Este rasgo lo conforman nociones alrededor de la indiferencia, la poca convivencia familiar, la falta de organización y otras formas de participación e integración colectiva. Este conjunto hace referencia a la debilidad de los vínculos entre las personas, en el ámbito de las relaciones cercanas como la familia, en los espacios laborales, en los círculos de amistades, con los vecinos y participación en las organizaciones sociales.

En el quinto escalón con 12% de las respuestas está la corrupción y la desconfianza hacia las instituciones públicas. El factor central es el desencuentro entre la sociedad y el gobierno, con el énfasis en la ineficiencia de las instituciones y del personal que ahí labora y la naturalización de los actos de corrupción. Este conjunto representa la dimensión institucional de la organización social e incluye la poca legitimidad que tiene el gobierno y el conjunto de las instituciones sociales frente a los ciudadanos.

Finalmente, se identificaron un conjunto de aspectos de orden cultural que suman 8% de las menciones. Aquí se expresan causas como “la pérdida de valores” -o falta de ellos- en el ámbito familiar, personal o social, “la falta de educación” en relación con modales, conocimientos y comportamientos individuales. Así mismo se expresan aspectos como: “la falta de patriotismo” o “identidad nacional”; las “diferentes maneras de pensar”, que implican posturas distintas sobre temas sociales políticos, religiosos, éticos, etc.; el “malinchismo”, que relacionan con la falta de patriotismo y la “doble moral”, adjudicada por parte de los estudiantes foráneos a la población local.

Experiencias de violencia e injusticia relacionadas con la fractura del tejido social

En este apartado se muestran los resultados de las experiencias de violencia y fractura del tejido social que los encuestados aluden haber vivido personalmente o experimentadas por personas cercanas a ellos y ellas. Casi el 80% de los estudiantes mencionan haber sufrido algún tipo de violencia o de injusticia en carne propia o en personas muy cercanas. Cerca del 20% de estudiantes refiere no haber sido víctima de algún tipo de violencia. Sus experiencias están relacionadas con la violencia de género, los robos y asaltos, la corrupción por parte del gobierno, la violencia ligada a la inseguridad, las injusticias, la discriminación, secuestro, extorsión y asesinato, problemas de vialidad, y, por último, bullying. La siguiente gráfica muestra los porcentajes para cada rubro.

Figura 3.1. Experiencias de violencia de la población estudiantil.

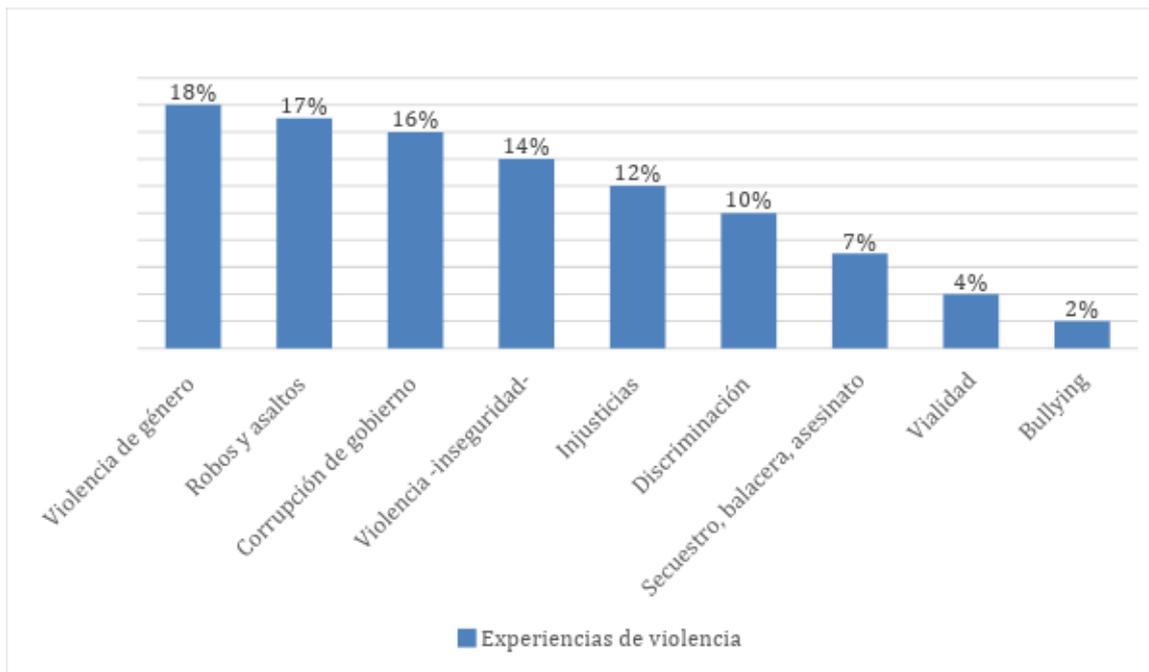


Figura 3.1. Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta. ITESO, 2017.

La violencia de género es un rasgo que sobresale como experiencia entre los estudiantes encuestados. Este tipo de violencia se expresa por medio del lenguaje verbal, falta de respeto, actitudes machistas, maltrato y acoso sexual, en general, especialmente hacia las mujeres.

Por otra parte, la experiencia de robos y asaltos comparte casi el mismo porcentaje que la violencia de género (17%). Entre los principales artículos hurtados a los encuestados se encuentran las laptops, los celulares y las carteras. Algunos estudiantes señalan que fueron despojados de sus pertenencias con uso de violencia, mientras que otros sufrieron el robo en lugares públicos y en menor cantidad los delincuentes cometieron el acto violento a mano armada. Es necesario señalar que, cuando los estudiantes se refieren al tema de robos y asaltos, lo hacen en plural lo cual nos permite inferir que la mayoría de robos han sido presenciales, con amenazas, en algunos casos con violencia física y otros más acompañados del uso de alguna arma –blanca o de fuego-. De acuerdo con las narraciones de los estudiantes, tanto los robos como los asaltos han sido experiencias acontecidas a los propios estudiantes y a personas cercanas.

El siguiente rubro tiene que ver con la corrupción del gobierno y la violencia ligada a la inseguridad. En cuanto a la corrupción relacionada con el gobierno, algunos estudiantes hacen referencia a los “gobernantes corruptos e ignorantes”, de manera generalizada, se refieren a ellos como “sujetos no preparados que buscan su beneficio personal, que no les importa el país, ni la población”. Cuando los estudiantes se refieren al gobierno, lo relacionan con el sistema político y con la forma de impartir las leyes, evaluándolo como “ineficiente e inadecuado”. Un aspecto ligado al anterior es el mal funcionamiento de las instituciones sociales, asociado esto último con inseguridad, impuestos, leyes o infraestructura.

Respecto a la noción de gobierno asociada al “bien común”, los estudiantes señalan que no se cumple debido al enriquecimiento ilícito de los gobernantes en contraposición a grandes zonas de pobreza y abandono por parte de las instancias gubernamentales.

En relación con el rubro de violencia ligada a la inseguridad (14%), aparece ésta en dos vertientes: 1) asociada con la vía pública y 2) la relacionada con la violencia intrafamiliar. Sobre la primera -violencia en la vía pública-, se distinguen emociones como “vivimos con miedo, no sabemos cuándo nos toque ser una víctima de la violencia”. En este relato, aparece la violencia ligada con lo territorial. La segunda acepción alrededor de la violencia se expresa con las notas periodísticas acerca del tema y la presencia de la violencia en la vida familiar.

Otro aspecto se refiere a las injusticias cuyo porcentaje representa 12%. Al respecto, los estudiantes hacen alusión a algún tipo de abuso de autoridad, ligado a nepotismo, prepotencia, abuso de poder por parte de autoridades policíacas y en menor grado por parte del crimen organizado. Un porcentaje de los encuestados relacionó las injusticias con la estructura social y con el sistema económico, principalmente. En este sentido, parte de la población estudiantil reconoce la amplia brecha de desigualdad social y económica entre la población y enfatiza la existencia de pobres muy pobres, así como el abandono de algunas comunidades indígenas.

La categoría que aparece en tercer lugar, con 17%, se refiere a la violación de derechos, ligados al manejo de las leyes, el tráfico de influencias, los privilegios de clase o por laborar en el gobierno.

En menor medida, los estudiantes que participaron señalan que también están presentes injusticias en el trabajo, en la universidad y en la familia. Al respecto, aparecen expresiones como: “no es justo” acompañadas de sensación de impotencia frente a la ausencia de respuestas por parte del estado, instituciones y abuso de poder, también expresan situaciones estructurales que oscilan entre lo vivencial -quienes han tenido contacto de cerca con situaciones de pobreza, por medio de la universidad o de algún tipo de misiones en la preparatoria-, hasta quienes afirman que se trata de la estructura social sin ahondar en detalles que deriven en una reflexión crítica. Por otra parte, un porcentaje de población encuestada posiciona a la injusticia como parte de la dualidad desigualdad-inequidad y la relacionan con dos polos opuestos, por un lado, a quienes tienen el poder y por el otro, a quienes no lo tienen. De esta manera, en los sectores sociales hay diferencias entre las oportunidades y distinta capacidad de acceso a los recursos.

El siguiente rubro se refiere a la discriminación, con 10%. Entre las respuestas de los estudiantes, sobresale que algunos de ellos han sido discriminados por el género, otros más por ser foráneos, otros sostienen que hay discriminación hacia los adultos, y algunos más afirman que hay discriminación por las apariencias. También está presente la discriminación por diferencia de estrato socio-económico, por capacidades diferentes, preferencia sexual, distintas maneras de pensar y en menor proporción, por racismo. Cabe señalar que algunos encuestados se identifican con determinados grupos a partir de ciertas características y desde ahí clasifican a los demás actores para excluirlos, desvalorizarlos, agredirlos o ignorarlos. De esta manera a los “diferentes” se les mantiene al límite y se ignora su existencia con la intención de reafirmar una identidad social en la mismidad.

En cuanto a la categoría de secuestro, balacera y asesinato (7%), la población de este estudio sostiene haber presenciado una situación de balacera en entornos, con el lugar de residencia en ciertos estados o zonas de la ciudad caracterizados por la violencia. Estas experiencias están asociadas con determinadas regiones del país: Tamaulipas, Sinaloa, Monterrey, Michoacán. También han experimentado el secuestro ya sea en familiares, amigos o conocidos. En menor cantidad se encuentran las extorsiones y los asesinatos. En el caso de éstos últimos, fueron cometidos a parientes, los estudiantes externan cuestionamientos para indagar acerca de los motivos.

El siguiente rubro es “vialidad” que agrupa a 4% de las respuestas de la población de este estudio y está relacionado con “las mordidas”, es decir, la corrupción por parte de policías de tránsito, asociado con el abuso de autoridad. Otro aspecto además del anterior, se refiere a las agresiones por medio del lenguaje al momento de transitar por la ciudad y enfrentarse al congestionamiento vehicular y a quienes conducen sin precaución. En este apartado sobresale que algunos estudiantes se incluyen a sí mismos como parte de los agresores y de las víctimas. Unos cuantos mencionan la falta de respeto hacia el peatón y al ciclista. Otros más están en desacuerdo con la logística de operación por parte de la secretaría de vialidad debido a que ocasiona mucho tráfico. Además, algunos estudiantes sostienen que, las condiciones de infraestructura de las calles provocan accidentes automovilísticos.

Principales actores para resolver la situación de violencia

Desde la percepción de la población estudiantil encuestada, principalmente somos los ciudadanos y los gobernantes en quienes recae la responsabilidad de dar solución a los problemas que nos aquejan como sociedad. En segundo lugar, deben participar otras instituciones como la universidad, la seguridad pública y organizaciones de la sociedad civil. Es significativo que los ciudadanos prevalezcan como parte un sector social encargado de atender ciertas problemáticas, entre ellas la violencia.

En consecuencia, la responsabilidad de la solución es percibida desde la capacidad de agencia social, compartida con la dimensión estructural -las instituciones-. Por un lado, está la colaboración entre los ciudadanos y las organizaciones no gubernamentales, mientras que, por otro, se encuentra el gobierno, la policía e incluso la universidad. Esta dicotomía puede responder a la necesidad de hacer eficiente el desempeño de las instituciones, concediendo a la ciudadanía una función primordial.

Participación de los estudiantes en la reconstrucción del tejido social

Respecto a la pregunta sobre la colaboración de los encuestados para la reconstrucción del tejido social, 39% de los estudiantes asintió haber participado en alguna acción; mientras que 61% restante no lo ha hecho. En cuanto a quienes sí han participado en alguna solución para reconstruir el tejido social, lo han hecho por medio de “acciones espontáneas y coyunturales”, de carácter temporal. En segundo lugar se encuentran el “cambio de actitud y de valores a nivel personal”. Y en tercera posición está la participación en “proyectos de iniciativa personal” y “en proyectos escolares o universitarios”.

Cabe señalar que, quienes afirman contribuir a la solución de este problema, un alto porcentaje de alumnos lo entiende como “hacer algo por su sociedad”, ya sea hacia sus círculos cercanos o hacia la población en situación de riesgo. Los matices se encuentran en la permanencia de ese compromiso o participación, en su nivel de involucramiento y en el tipo de incidencia que esperan lograr.

Respecto al porcentaje de estudiantes que participan en “acciones espontáneas y de tipo coyuntural”, se refieren a la colaboración oportuna y circunstancial ante situaciones del contexto político-económico o frente a necesidades de grupos específicos, cuyo soporte recae en ofrecer ayuda “a través de la familia o los amigos”. Poco menos de la mitad de los encuestados ofrece ayuda a sus círculos cercanos o por medio de su empresa.

La ayuda asistencial es otra forma de contribuir a la reconstrucción del tejido social, se refiere a “apoyos ante eventos o necesidades específicas” como pueden ser las poblaciones afectadas por desastres naturales, poblaciones desplazadas por la violencia y diferentes situaciones que requieren de la ayuda humanitaria. Al rubro anterior, le sigue la “participación en marchas y manifestaciones masivas”, enseguida la participación ciudadana institucional y el uso de espacios de expresión como las reuniones y las asambleas vecinales.

Respecto al cambio de actitud personal y la puesta en práctica de valores, algunos estudiantes se refieren a “vivir bajo ciertos valores personales” como la responsabilidad, la honestidad y la disposición de ayudar al necesitado.

También prevalecen las expresiones enfocadas a “educar/concientizar al otro” y en tercer lugar, las relacionadas con no incurrir en acciones que vayan contra las normas sociales como sucede con los actos de evasión de las leyes, de corrupción, de violencia o de injusticia, así como “hacer una lectura de la realidad”. Destaca que, los valores de responsabilidad y honestidad guardan una distancia grande (de 51 puntos porcentuales) frente a opiniones sobre no incurrir en actos que dañen, sensibilizar a otros en este sentido, así como estar informados y analizar lo que sucede.

Los “proyectos por iniciativa personal”, se encuentran en el tercer lugar de las menciones, y se refieren, a la participación permanente en alguna asociación civil, en menor medida a voluntariados temporales, por cuenta personal y a la participación en grupos, colectivos y/o redes que atiendan problemáticas particulares.

En el siguiente rubro de acuerdo con la percepción de los estudiantes, se encuentran los “proyectos escolares o universitarios”. Varios de ellos han participado en proyectos de servicio social o misiones en el Bachillerato, algunos participan en proyectos de atención a poblaciones vulnerables por parte de la institución universitaria de referencia.

La contribución de los estudiantes a la fractura del tejido social

Ante la pregunta sobre si consideran que han propiciado de alguna manera la fractura del tejido social desde sus acciones cotidianas, 55% de los estudiantes opinó no haberla propiciado, mientras que 31% consideró sí haber participado de alguna manera. En menor medida hay quienes consideran que pudieron haber contribuido (14%).

Entre quienes consideran que no contribuyen a la fractura del tejido social afirman poner en práctica valores personales como la responsabilidad y la honestidad (45.5%).

Entre la población estudiantil que consideró contribuir en alguna medida a la fractura del tejido social, el mayor porcentaje (41%) se refiere a la falta de acción, ligada al desinterés o apatía; a lo anterior le sigue el “individualismo” al atender solo el beneficio propio o, bien, pasar por alto el bien común.

En los resultados obtenidos se muestran prácticas que hacen o dejan de hacer, ante determinadas circunstancias. Esto puede estar ligado al “individualismo”. Le siguen expresiones como “hacer acciones que van en contra del tejido social”, como no tomar en cuenta las normas o los pequeños actos de corrupción (14.6%); “la discriminación” (12.6%) presente en nuestras acciones cotidianas al tratar al otro como si no fuera nuestro igual, y finalmente la desconfianza hacia el otro (2.4%).

Vale la pena considerar el alto porcentaje de estudiantes que responden no haber participado en alguna solución. La mayoría de ellos no ahonda en sus respuestas, pero quienes sí añaden alguna explicación se refieren a no encontrar la forma o la oportunidad hasta ese momento.

Para quienes sí consideran que pueden colaborar en la “solución”, un alto porcentaje (75%) lo entiende como “hacer algo por los demás”. Aunque “los demás” en su mayoría se refieren a sus círculos más cercanos, y en otro porcentaje hacia sujetos distantes. Podemos apuntar que los vínculos de confianza, cuidado y apoyo se concentran en los grupos más cercanos como son la familia y los amigos. Fuera de estos vínculos se encuentran los vecinos, la colonia, el barrio, la comunidad, la familia extensa, etc.

El rubro de “vivir bajo valores personales” presenta un menor porcentaje con respecto al anterior (19%). En las respuestas a esta categoría sobresale la enunciación de actitudes como la responsabilidad y honestidad promovidas por algunas instituciones sociales, entre ellas están la familia y la escuela.

De acuerdo con la percepción de los estudiantes encuestados, ellos entienden que pueden contribuir a la solución de la fractura del tejido social a través de cualquier ámbito de la vida, y con cualquier tipo de acción que pretenda ayudar a una persona, no necesariamente en una problemática social particular. Lo que entienden por *solución* corresponde a una acción y a una actitud vinculada a la necesidad ajena; por lo inmediato y lo más cercano (uno mismo, mi gente, o personas necesitadas concretas). Por lo tanto, lo que entienden por *reconstrucción del tejido social* está ligado a los espacios de participación donde pueden incidir y hacia personas con quienes tienen contacto (75%), así como en el ámbito personal (19%). La no-contribución a la fractura desde las acciones cotidianas está relacionado con la puesta en práctica de valores como el cuidado de las relaciones cercanas y el apego a las normas.

Los jóvenes en la reconstrucción del tejido social

En el rubro de “valor hacia el otro” una parte de la población estudiantil encuestada puntualizó en el respeto hacia las personas, aprender a valorarlas e incluirlas. Unos estudiantes señalan que la igualdad es un rasgo que debe prevalecer en el ser humano, dejando de lado la discriminación y la desigualdad entre las personas.

Respecto a la “idea de un país distinto”, algunos alumnos narran cómo sería un mejor país y lo que se debe hacer para lograrlo. Entre las repuestas, destaca la interacción con el gobierno, estar más y mejor organizados y vincularse con las comunidades más vulnerables, preocuparse por lo que está pasando en el país, ponderar lo mejor de la sociedad y dejar de ser corruptos.

Respecto a las “acciones viables” para la reconstrucción del tejido social, algunos estudiantes hacen referencia a proyectos para ayudar a los más necesitados e idear soluciones, también mencionan la necesidad de enseñar con el ejemplo y realizar actividades que favorezcan la integración de la población. En cuanto a la “educación” como parte de las acciones para reconstruir el tejido social, algunos estudiantes señalan la importancia de fomentar valores en los niños. Otros más, afirman que la educación de hoy en día ha contribuido a la fractura del tejido social. Tanto quienes sostienen que la escuela debe afianzar los valores como aquellos que señalan a la educación actual como parte de la fractura al tejido social, coinciden en que la educación escolar es fundamental para lograr un cambio a corto, mediano y largo plazo.

En cuanto a “concientizarnos” agrupa a los comentarios de los alumnos que hacen referencia darse cuenta de realidades para participar en actividades que benefician a la población e involucrar a sus círculos cercanos, entre ellos familiares, amigos y vecinos. Por último, en la categoría de “sumar acciones” remite a la propuesta de los alumnos para mejorar el tejido social mediante su participación en proyectos, asistiendo a protestas para visibilizar injusticias, votar en las elecciones, colaborar desde las instituciones gubernamentales en apoyar las actividades con beneficio social.

III. A manera de conclusión

Hablar de tejido social, es imaginar una multiplicidad de hilos que se tejen y se rompen desde una multideterminación de circunstancias donde todos nos vemos afectados y todos afectamos; frente a este lastimado país, frente a la violencia diaria y frente a las decisiones de gobierno que ensanchan las inequidades.

Preguntarnos por la percepción de los estudiantes universitarios sobre la fractura del tejido social y por su reconstrucción nos remite necesariamente al tema de la identidad institucional y en particular a mirar a los alumnos como personas, como sujetos sociales, como habitantes cotidianos de la ciudad, de metrópolis y regiones atravesadas por múltiples situaciones de violencia, que de una u otra manera impactan la vida de sus habitantes. En el caso de los estudiantes encuestados los matices colorean las respuestas: nacieron en la ZMG o son foráneos, son hombres o son mujeres, han sufrido violencia en carne propia o han sido afectados por eventos que vivieron personas cercanas, han sufrido acoso sexual o minimizan estos hechos, participan en alguna organización social o su militancia se circunscribe a un discurso humanista, las injusticias que refieren tienen que ver con causas estructurales o con situaciones particulares, son actores protagónicos que discriminan o se indignan frente a la discriminación, naturalizan la violencia o hacen algo por contrarrestarla. Este es parte del mosaico de respuestas que ahora presentamos de manera sintética, múltiples voces de jóvenes que se sienten vulnerados por la violencia que se vive en las calles y dicen sentirse seguros y protegidos en el campus universitario y en general en ambientes que les resultan familiares.

Atrás de esta breve síntesis se encuentran muchas historias de robos, asaltos, injusticias diarias, extorciones, violencia de género, individualismo, corrupción, discriminación, etc. Subyacen narrativas donde los jóvenes se colocan como actores sociales con deseos de que este tejido social lastimado pueda re-tejer sus fragmentos en alternativas de mejor vida, motivados por lo individual, por el agravio sufrido por familiares o preocupados por los que menos tienen.

Referencias bibliográficas

- Beck, U. (1998). *La sociedad de riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beristain, C. M. (1998, diciembre). Guatemala, nunca más. *Revista migraciones forzosas*, 3, 23- 26.
- Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Revista Política y Cultura*, 32, 9-33
- Bucheli Montegro, C. A. (2010). *La funcionalidad de la estrategia del gobierno municipal con sus políticas, planes y programas frente a los homicidios y actos delictivos en la localidad de Suba*. Universidad Militar Nueva Granada.
- Cardona Acevedo, M., Ruiz Olaya, I. y Vargas, C. (2011). Aproximación a los determinantes de la migración laboral internacional de Colombia. *Revista Suma de Negocios*, 2, 1, 93-114.
- Chávez Plazas, Y. y Falla Ramírez, U. (2004 enero-diciembre). Realidades y falacias de la reconstrucción del tejido social en población desplazada. *Revista Tabula Rasa*, 2, 169-187.
- Dence, C. y Alguacil, J. (1997). Otros movimientos sociales para otro modelo participativo y otra democracia. *Ciudades para un futuro más sostenible*, 3, 83- 99.
- Enríquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En Kaës, R.; Bleger, J; Enríquez, E; Fornari, F; Fustier, P; Rousillon R; Vidal J. P., *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós Grupos e Instituciones.
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 171- 189.
- Ferretti Ramos, M. y Arreóla Callero, M. (2013 abril). Del tejido urbano al tejido social: análisis de las propiedades morfológicas y funcionales. *Revista Nova Scientia*,5(9).
- Forero, P., Hernández, N. y Ordóñez, J. (2015). Aportes a la a la construcción de paz desde la comunicación y el tejido social: caso de los parceleros de Santa Paula (Córdoba). *Revista Ciudad Paz-ando*, 8(1), 195-216.
- Freitez, N. (2007). Diversidad productiva, valores y tejidos sociales en el estado Lara. *Revista Compendium*, 10(19), 63-75.
- Hall, S. (1997). Representación, sentido y lenguaje. En Stuart Hall (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications, capítulo 1, 13-74.
- Henderson, Z. P. (1995.). Renewing Our Social Fabric. *Human Ecology*, 23 (1), 16–19.
- Hijar, M., López, M. V. y Blanco, J. (1997). La violencia y sus repercusiones en la salud; reflexiones teóricas y magnitud del problema en México. *Revista Salud Pública de México*, 39 (6), 565-572.
- Insúa Lintridis, L. (2011) Ciudadanía y derechos culturales Una aproximación a la construcción de tejido social desde el arte contemporáneo en la Ciudad de México. *Revista Arte-y-políticas-de-identidad*, 4.
- Martínez, D. y Lorusso, F. (2018). *Violencias, desigualdades y crisis de los derechos humanos en el México actual*. Manuscrito.
- Mendoza Zárate, G. y González Candia, J. A. (coords). (2016). Jesuitas por la Paz. *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz. Una propuesta a partir de catorce diagnósticos territoriales del contexto*

urbano, semi-urbano, campesino e indígena de México. México: Centro de Investigación y Acción Social por la Paz Del Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro

- Núñez, J. C. (1996). *De la ciudad al barrio: redes y tejidos urbanos*. Guatemala, El Salvador y Nicaragua. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Peña Sarmiento, M. F. (2012, enero-junio). Voces y sonidos de la madre tierra: jujunula makuira, la radio que fortalece el tejido social en La Guajira colombiana. *ERevista Anagramas*. Universidad de Medellín,10(20), 197-212.
- Rocha, J. y Bursztyn, M. A. (2005). A importância da participação social na sustentabilidade do desenvolvimento local. *Interacciones. Revista Internacional de desenvolvimento local*, 7(11), 45- 52.
- Rodríguez Sánchez, A. del P. y Cabedo, A. (2017). Espacios musicales colectivos durante y después del conflicto armado como lugares de preservación del tejido social. *Revista Co-herencia*, 14(26), 257-291.
- Romero Picón, Y. (2006,). Tramas y urdimbres sociales en la ciudad. *Revista Universitas Humanística*, 61, 217-228.
- Ruiz Pérez, J. I. (2007). Cultura ciudadana, miedo al crimen y victimización: un análisis de sus interrelaciones desde la perspectiva del tejido social. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 10 (1) , 65-74.
- Valencia Triana, S. (2014, julio-diciembre) Teoría transfeminista para el análisis de la violencia machista y la reconstrucción no-violenta del tejido social en el México contemporáneo. *Revista Huniversitas Humanística*, 78, 65-88.
- Vera, J. M. (2016). Desobediencia civil y poder político comunicativo. *Revista Cuadernos universitarios*,9, 73-83.

Fecha de recepción: 24/9/2018

Fecha de aprobación: 20/3/2019

CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE ALUMNOS Y PROFESORES ACERCA DEL ROL DE ESTUDIANTE¹

Continuities and ruptures in students' and professors' social representations about the role of university students

Christian Larotonda Dinardi, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
clarotonda@ucsh.cl

Larotonda Dinardi, C. (2019). Continuidades y rupturas en las representaciones sociales de alumnos y profesores acerca del rol de estudiante. *RAES*, 11(18), pp. 120-135.

Resumen

La masificación de la educación superior en Chile ha significado un cambio en la composición del estudiantado, provocando diversos problemas a las universidades. Este estudio indaga en las representaciones sociales de alumnos y profesores sobre el rol de estudiante universitario a través de la asociación libre de palabras. De carácter cualitativo, está circunscrito a carreras de las ciencias sociales y humanidades de universidades de Santiago de Chile, donde asisten mayoritariamente estudiantes de primera generación.

Entre los hallazgos se destaca que las representaciones sociales de profesores y estudiantes muestran un paulatino distanciamiento entre sí. Si bien ambos se centran en la noción de «esfuerzo», los académicos resaltan el aspecto disciplinante de éste, por lo que el aprendizaje para éstos no sólo incluye la adquisición de conocimientos, sino que tiene un componente actitudinal de moldeamiento del sujeto. En cambio, entre los estudiantes el «esfuerzo» es visto, por un lado, desde una perspectiva más cercana a la de prueba iniciática, propia de la lógica del ritual de paso, y por otro, desde una lógica utilitarista, como algo que sirve para el beneficio personal. Esta distancia significa que quienes conducen los procesos de enseñanza aprendizaje se representan de una manera diferente cuál es el rol que deben cumplir quienes son destinatarios del mismo. Al prepararse clases para un estudiante que no ha hecho suyo el conjunto de reglas implícitas propias del mundo académico, los profesores perciben a los jóvenes como carentes de conocimientos y de la disposición a realizar lo que su rol supone.

Palabras Clave: Rol de estudiante/ Estudiantes de primer ingreso⁷ Cultura académica/ docencia universitaria.

Abstract

Higher education massification in Chile has meant a change in the composition of the student body, causing various problems in universities. This study, qualitatively, explores students' and teachers' social representations about the role of university student through the free association of words. It is circumscribed to careers in the social sciences and humanities of universities in Santiago de Chile, where mostly first-

¹ La investigación fue apoyada por el Proyecto FONDECYT N°1151016: "Equidad en la Educación Superior en Chile: Resultados de la formación universitaria en la inserción profesional y laboral de egresados".

generation students attend.

Among the findings, it highlights the gradual distancing from each other of social representations of professors and students. While both focus on the notion of «effort», academics emphasize the disciplinary aspect of it, so learning for them not only includes the acquisition of knowledge, but has an attitudinal component shaping the subject. On the other hand, among students, «effort» is seen, on the one hand, from a perspective that is closer to that of initiation tests, typical of the logic of the *rite de passage*, and on the other, from a utilitarian logic, as something that serves for personal benefit. This distance assumes that those who conduct the teaching-learning processes have representation of the role of student that is different of that of those which are the aim of that processes. When preparing classes for a student who has not taken ownership of the set of implicit rules of the academic world, teachers perceive young people as lacking knowledge and willingness to do what their role supposes.

Key words: Student role, First-generation student, Academic culture, University teaching

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los cambios sociales, económicos y políticos habidos en Chile en los últimos 30 años han traído aparejado un cambio sustancial en el nivel de penetración de la educación universitaria. La matrícula total de pregrado universitario pasó de 132.000 al inicio de los gobiernos post-dictadura (año 1990), a 673.000 en 2018 (CNED, 2018a). Especialmente veloz fue el periodo de crecimiento que se dio como producto de la introducción de los hoy muy cuestionados instrumentos de financiación en la primera década de este siglo. En efecto, la tasa de cobertura en población de 18 a 26 años pasó de 14,3% en 2000 a 33,6% en 2010, siendo el país de América Latina con mayor crecimiento, llegando en la actualidad a una tasa bruta de escolarización en educación superior cercana al 50%, convirtiéndose en un sistema de masas (Brunner, 2013a, 2013b).

Esta situación tiene como resultado que hoy acceden a las universidades chilenas jóvenes que por los procesos selectivos (académicos y no-académicos) nunca antes lo habían podido hacer, en especial, aquellos provenientes de sectores populares y de estratos medios. Estos nuevos sujetos estudiantiles suelen ser denominados como «estudiantes de primera generación» (en adelante EPG) o estudiantes de primer ingreso, o estudiantes no-tradicionales. Esta conceptualización hace referencia a "aquel joven que teniendo padres que no lograron acceder a la formación terciaria logra ingresar a ésta" (Castillo y Cabezas, 2010, p. 46).

En Chile la ampliación de la matrícula no se realizó a partir del aumento de cupos en las universidades de mayor trayectoria del país, las llamadas «tradicionales» o «públicas». Por el contrario, se forjó básicamente a partir de cupos que se abrieron en nuevas casas de estudio que se crearon sobre la base del nuevo ordenamiento legal dictado a finales de 1980 por la dictadura presidida por Pinochet. En efecto, para antes de este cambio legal, había ocho universidades, tres de ellas con cobertura nacional; diez años después éstas ocho se habían transformado en 23 producto de su división, a las que se les sumaron 35 nuevas casas de estudio, llamadas «privadas», llegando entonces a 58 universidades. Como se puede apreciar, un crecimiento explosivo, que sembró muchas dudas sobre la calidad del sistema. Se trata de un problema que más allá de las particularidades locales, se aprecia en muchos otros sistemas educativos en el mundo tras su respectivo proceso de masificación, en especial en los países en vías de desarrollo, en donde la limitación de recursos agrava la situación (Akalu, 2016).

La denominación de universidad «pública» tiene en Chile un significado particular, pues incluye instituciones que no son propiedad del Estado; el término refiere a las primitivas ocho que fueron financiadas por el Estado hasta 1980 (o las que nacieron de la subdivisión de éstas). Por ello, este grupo de casas de estudio son llamadas genéricamente «universidades tradicionales». Si bien desde el cambio normativo de 1980 las universidades chilenas todas son aranceladas, este grupo tradicional ha contado con aportes directos

e indirectos del Estado que, si bien insuficientes, les permitió mantener una disponibilidad de recursos claramente superior a aquellos de los que dispusieron las nuevas universidades privadas que se crearon post 1981. Esta mayor disposición de recursos, sumado al hecho de que contaban con planteles consolidados de académicos y que eran poseedoras de una larga trayectoria de formación e investigación, las dejó en una posición de ventaja frente a las universidades privadas recientemente creadas. Lo curioso y paradójico es que los nuevos estudiantes que supuso el proceso de masificación de la matrícula, los EPG, fueron atendidos mayoritariamente por estas últimas casas de estudios, es decir, por instituciones «privadas» que contaron menos apoyos de parte del estado que las «tradicionales».

Este escenario se forjó, entre otras causas, por los dispositivos de selección para el ingreso que las universidades tradicionales poseen. En efecto, los potentes mecanismos de segmentación social operantes en la educación chilena traen como consecuencia que los jóvenes de sectores pobres obtienen resultados académicos inferiores a los de sectores más acomodados (Contreras, Corbalán, y Redondo, 2007; Rodríguez Garcés y Padilla Fuentes, 2016). Como consecuencia de esto, y a pesar de la mejora que pudo significar la introducción de algunos ajustes en los procesos de selección (como por ejemplo la introducción de lo que se conoce en Chile como «ranking de notas» escolar), la selectividad académica de estas casas de estudios termina estando mayoritariamente asociada a nivel socioeconómico de origen de los postulantes.

De esta forma, el sistema de universidades en Chile se dividió entre dos grandes grupos de instituciones: unas con más recursos que atienden a sectores más acomodados y a los estudiantes con trayectorias escolares más exitosas, a los que Bourdieu y Passeron (2003) llamaron «los herederos»; y otras con menos recursos que atienden a sectores más pobres y a los estudiantes con trayectorias escolares menos satisfactorias.

La diferencia recién señalada se expresó, además, en un intangible asociado: el prestigio. En efecto estos dos grupos de universidades cuentan con un capital de prestigio sensiblemente diferente. Las de menos prestigio del sistema, las «privadas», son a las acceden la mayor parte de los jóvenes que son EPG, impulsados por lo que Brunner (2009) denomina «efecto cascada» (aunque entre éstas también hay un pequeño grupo de universidades privadas que atienden a jóvenes de los sectores más acomodados de la sociedad, los que eligen a estas casas de estudios razones que no son materia de este artículo).

La irrupción de este nuevo tipo de estudiante significó el advenimiento de un problema para todo el sistema, el que, por las razones recién expuestas se concentró en un grupo de casas de estudio. Parte de estos problemas se expresa en las altas tasas de deserción superiores al 26% en el primer año (SIES, 2018). Así, se puede decir que, si bien en Chile en los últimos 30 años el sistema amplió su cobertura permitiendo el ingreso de estos nuevos estudiantes, no puso contextos que le permitieran su desarrollo académico adecuado. El resultado, como se señaló, fue que una parte importante de estos nuevos estudiantes terminó desertando de la carrera. De hecho, en las instituciones donde ingresan mayoritariamente EPG, la tasa de retención de primer año es diez puntos porcentuales menor que a las tradicionales (CNED, 2018b). De esta forma, esta aparente inclusión termina siendo engañosa, pues las universidades no ofrecen condiciones mínimas para que las trayectorias académicas de los aceptados (en su mayoría estudiantes de primera generación) se desarrollen con éxito.

Se trata de una situación parecida a la planteada por Ezcurra (2011) al analizar la situación de las universidades del conurbano bonaerense. Por eso, no pocos ven a esta situación como una nueva forma de exclusión. Esta vez no en el acceso, sino en la permanencia. Es decir, se acepta a estudiantes en las instituciones, pero se los somete a dispositivos curriculares que no fueron pensados para ellos, sino más bien para asegurar procesos de selectividad basados en un cierto capital cultural del cual carecen justamente estos nuevos estudiantes. El resultado de esto es bastante predecible.

Múltiples han sido las iniciativas institucionales tendientes a abordar el tema en Chile. Esto se debió en gran parte al impulso que les dio el Ministerio de Educación a través de diversos instrumentos de financiamiento, en especial los fondos concursables gestionados por la División de Educación Superior. Sin embargo, a pesar de los recursos invertidos, su impacto ha sido reducido, pues como señala Bernasconi, las universidades "no terminan de adaptarse a los desafíos que encuentran en sus estudiantados y que predomina la actitud, explícita o no, de 'culpar' al estudiante por su falta de preparación" (Bernasconi, 2014, p. 10). Es decir, se pone el foco en las características de los estudiantes y no en el currículo o la docencia.

Esta "actitud", como la llama Bernasconi, resulta ser uno de los brazos operativos de cómo las instituciones

reproducen la selectividad basada en cierto capital cultural. En efecto, si los profesores parten desde el juicio, o más bien, desde el pre-juicio de que sus alumnos no son competentes para las actividades académicas, la efectividad de su labor sufrirá un predecible detrimento. La literatura sobre el efecto Pigmalión o de la profecía auto cumplida da cuenta desde hace tiempo de esta situación (Merton, 1995; Rosenthal y Jacobson, 1992).

Lo expuesto sobre el caso chileno no es diferente a los problemas que presentan otras realidades. En efecto, Linne al analizar el caso argentino sostiene que "la manera de pensar y vivenciar la universidad varía de manera notable según corresponda a estudiantes tradicionales o no tradicionales" (2018, p. 131). En atención a esto, resultó de interés indagar en cómo los estudiantes y profesores de universidades chilenas privadas o no-tradicionales se representan el «rol de estudiante universitario», en el entendido de que todos ellos comparten un conjunto de imágenes, sentidos y expectativas sobre este punto. Así, más allá de los problemas de formación académica que eventualmente pudieran presentar estos nuevos estudiantes, la actitud de los profesores de "culparlos" lleva implícita una comparación con una imagen o representación de lo que es - o debiera ser - un estudiante universitario, la cual no necesariamente coincide con la que tienen los estudiantes mismos.

Una conjetura verosímil sobre parte de los problemas en la docencia universitaria puede señalar que estamos frente a un desajuste entre las representaciones sociales (RS en adelante) de los estudiantes sobre su rol y las que tienen los profesores. De ser así, los docentes prepararían y realizarían clases desde supuestos que los estudiantes, en especial estos que se denominan EPG, no comparten; situación que hace previsible todo tipo de dificultades.

Este artículo expone parte de los resultados de una investigación que indaga y compara las representaciones sociales de estudiantes y profesores de universidades a las que acceden mayoritariamente EPG, sobre el rol de estudiante universitario.

2. ENFOQUE TEÓRICO SOBRE EL PROBLEMA

Se parte del supuesto teórico de que tanto la praxis docente (sus creencias, sus expectativas, sus representaciones sobre el enseñar, etc.) como el «rol de estudiante universitario», por ser acciones humanas, son un constructo social (Berger y Luckmann, 2001; Geertz, 2003; Schutz, 2003). Por lo tanto, los eventuales problemas que se derivan de la irrupción de un nuevo tipo de sujeto en las universidades forma parte del entramado del mundo cultural de éstas, que es donde se despliegan los roles de estudiante y profesor. Así, las RS que los diversos actores poseen forman parte de la cultura que comparte dicho grupo social, que es la que dota de sentido a las acciones de los actores y al escenario en donde se despliegan.

Desde esta perspectiva, los problemas que se derivan del ingreso mayoritario de estudiantes de primera generación en algunas universidades, se aleja de la órbita del saber didáctico específico, desplazándose a la del estudio de la cultura de las instituciones: es en ésta en donde se forjan las RS; y es desde ésta donde se construyen los sentidos atribuidos a las acciones que el rol de ser estudiante universitario involucra. En vistas de lo expuesto, la investigación indagó en las RS de los principales actores presentes en las instituciones universitarias: los estudiantes y los profesores.

Las RS son un concepto nacido en la psicología social, pero con una nutrida aplicación en las ciencias sociales en general. Puede ser entendido como "un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad psíquica y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación" (Moscovici, 1984, pp. 17–18). Estos «conocimientos» a través de los cuales se hace inteligible lo que se denomina «realidad» son principalmente de carácter simbólico. Se trata, entonces, de mecanismos culturalmente mediados: imágenes (socialmente construidas) que condensan los sentidos y significados que le hacen posible a los sujetos interpretar el mundo y orientarse en él. Es, por lo tanto, un saber o conocimiento enraizado en los aspectos centrales de una cultura, pero a la vez, eminentemente práctico. Se destaca por ser un pensamiento social, tal como lo explica Jodelet, "una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales

socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1986, p. 474).

El concepto de RS continúa la idea de Durkheim de «representaciones colectivas», articulándose con otras conceptualizaciones más recientes de diferente origen, entre las que destacan: las corrientes fenomenológicas, Schutz (2000), Berger y Luckmann (2001) y el interaccionismo simbólico de Blumer (1982) y Goffmann (1981), entre otros. Entre éstas, destaca la importancia otorgada al lenguaje, entendiéndolo como mecanismo en el que se transmite y se crea realidad, por una parte, y que a la vez, actúa como fondo de una figura, la realidad, la que así adquiere sentido.

En la tradición de las RS, se distinguen dos grandes corrientes: una primera llamada procesual y otra estructural. Tradicionalmente a la primera se la identifica con aquellos estudios que ponen el énfasis en el aspecto semántico de las RS y los procesos sociales en que éste es construido; en tanto que a la segunda, se la identifica con aquellos que se centran su interés en las estructuras que organizan los contenidos de la RS. Esta última corriente, apoyada por la teoría del núcleo central, sostiene que una RS está definida por dos componentes: el contenido y la organización de dicho contenido. La organización está determinada por lo que se podría denominar una escala de proximidad al núcleo central de la representación (Abric, 2001).

El núcleo de una RS, que es el aspecto más estable, por una parte da sentido a la significación toda y, por otra, establece un orden al conjunto de los elementos de la representación. Lo que no está cercano a dicho núcleo, forma parte de lo que se denomina «sistema periférico», que es el aspecto móvil y evolutivo de la RS. Así, en tanto que constructo social, se logra que las RS tengan un carácter dinámico, que “sean estables y móviles, rígidas y flexibles, consensuadas pero también marcadas por diferencias entre los sujetos” (Kornblit y Petracci, 2004, p. 93).

3. METODOLOGÍA

Considerando lo expuesto, y siguiendo lo planteado por Abric (2001), se utilizó la técnica de la asociación libre de palabras, pues es un buen método cuando se busca delinear la estructura de una RS. En efecto, como sostienen Kornblit y Petracci (2004) “el carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de esta producción posibilita acceder más fácil y rápidamente a los elementos (latentes o no) que conforman el universo semántico del objeto estudiado” (p. 95).

La técnica consiste en dar a los entrevistados un «término inductor», para que éstos expresen espontáneamente las palabras que se le ocurren a partir del mismo. Inmediatamente, se los consulta por el significado de cada palabra asociada. Finalmente se le solicita al entrevistado que seleccione la palabra que considera más representativa. En este estudio se utilizó como término inductor: “estudiante universitario”.

El procedimiento de análisis de las respuestas entregadas por los sujetos participantes (profesores y estudiantes) se realizó a través de un análisis interpretativo de frecuencias, que consta de dos pasos, siguiendo lo propuesto por (Kornblit y Petracci, 2004):

- Análisis de frecuencia: identifica las palabras evocadas con mayor frecuencia, comenzando un análisis de primer nivel que toma elementos del análisis de contenido
- Categorización y análisis categorial: Se levantan categorías que permiten identificar cuáles palabras se asocian a determinados núcleos semánticos, de manera de agruparlas. De esta manera se disminuye la dificultad generada por la alta dispersión que suelen tener las palabras evocadas espontáneamente.

Se trata, por lo tanto, de un estudio de carácter cualitativo, limitado al marco de carreras de las ciencias sociales y las humanidades, en dos universidades de Santiago de Chile que poseen las siguientes características: privadas creadas post 1980; que atienden mayoritariamente a EPG; con niveles de selectividad moderados a bajos.

El estudio involucró a voluntarios que accedieron voluntariamente a responder la consulta del/a entrevistador/a en espacios comunes (patios, pasillos) de las instalaciones universitarias, en horarios fuera de clases.

Fueron entrevistados un total de 90 estudiantes cuyas características se detallan en las tablas a continuación.

Tabla 1: Distribución de los estudiantes participantes por universidad y sexo

	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
Universidad 1	27	18	45
Universidad 2	23	22	45
Total	50	40	90

Tabla 2: Proporción de estudiantes participantes por sexo e institución

	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
Universidad 1	60%	40%	100%
Universidad 2	51%	49%	100%
Total	56%	44%	100%

Tabla 3: Estudiantes según trayectoria familiar en Educación Superior y sexo

	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
Estudiante PGEU *	68%	55%	62%
Estudiante NO-PGEU	32%	45%	38%
Total	100%	100%	100%

*Primera generación estudiante universitario = alguno de sus padres estudió en la universidad

Tabla 4: Estudiantes según trayectoria familiar en Educación Superior y sexo

	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
Estudiante PGEU **	74%	68%	71%
Estudiante NO-PGEU	26%	32%	29%
Total	100%	100%	100%

**Primera generación estudiante universitario = alguno de sus padres se graduó o tituló en la universidad

Además participaron 28 académicos cuyas características se detallan en la tabla siguiente.

Tabla 5: Profesores participantes por universidad y sexo

	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
Universidad 1	7	11	18
Universidad 2	6	4	10
Total	13	15	28

Además, para los académicos se tomó en cuenta el contexto en que realizaron sus propios estudios de pregrado. Esta distinción, que no responde a criterios estrictamente etarios, tiene un correlato con la edad de los participantes. Se consideraron los acontecimientos y el contexto político-social que marcaron la educación superior chilena, sobre todo en el área de las ciencias sociales y las humanidades. Los tres periodos identificables son:

- Grupo 1: Ingreso en primer periodo post golpe de estado; años ~1973-1980.
- Grupo 2: Ingreso en segundo periodo de dictadura; años 1981-1989.
- Grupo 3: Ingreso durante los primeros 10 años de transición post dictadura; 1990-2000~.

Tabla 6: Profesores según periodo de ingreso y sexo

	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
Grupo 1	5	5	10
Grupo 2	4	4	8
Grupo 3	4	6	10
Total	13	15	28

4. RESULTADOS

Los 28 profesores entrevistados dieron un total de 84 palabras evocadas, en tanto que los 90 estudiantes, 262 respuestas. Se advierte una gran diferencia en la dispersión de respuestas, la que es mucho mayor entre los profesores que entre los estudiantes. Entre los primeros hay sólo cuatro palabras (ver Tabla N°10) con más de una mención de las 84 respuestas dadas. Y considerando que éstas sólo suman nueve menciones, se puede afirmar que el 89% de las respuestas resulta ser única. Por el contrario, entre los estudiantes las respuestas que utilizan una palabra única alcanzan solamente al 40,1% del total de 262 respuestas dadas. Es decir, una tasa de respuestas únicas de menos de la mitad que la de los profesores. En las respuestas de los estudiantes hay 39 palabras evocadas que poseen más de una mención, de las cuales 19 tienen a lo menos tres menciones, llegando a un máximo de 19 (ver Tabla N°11). De esta forma, se puede decir que las respuestas de los estudiantes, a diferencia de las de los profesores, son más homogéneas y parecen estar más marcadas por los discursos prototípicos que la de los académicos.

Tabla 70: Palabras evocadas en profesores con más de una mención

Palabra Evocada	Fem.	Masc.	Total
responsabilidad	1	2	3
conocimiento	1	1	2
aprendizaje	1	1	2
esfuerzo		2	2

Tabla 11: Palabras evocadas en estudiantes con más de dos menciones

Palabra evocada	Fem.	Masc.	Total
estrés	13	4	17
esfuerzo	10	6	16
estudio	7	3	10
responsabilidad	3	4	7
compromiso	4	3	7
perseverancia	5	1	6
profesional	4	2	6
carrete	2	4	6
vocación	3	3	6
futuro	3	2	5
plata	2	2	4
estudiar	1	3	4
trabajo	3	1	4
crecimiento	3		3
disciplina	1	2	3
dedicación	1	2	3
cansancio	1	2	3
estudios	2	1	3
conocimiento	2	1	3
trabajos	1	2	3

5. ANÁLISIS, INTERPRETACIONES Y DISCUSIÓN

5.1. Continuidades en el núcleo central

Entre los estudiantes la palabra evocada más repetida es «estrés» (17 menciones), seguida de «esfuerzo» (16 menciones) y «estudio» (13 menciones). La primera («estrés») hace mención a un estado de los estudiantes universitarios que, aparentemente, es el más distintivo de su figura, el estrés, y que sería consecuencia del trabajo extremo que hacen, o perciben que hacen. La segunda («esfuerzo»), conectada en términos semánticos a la primera, alude a una actitud: la tendencia o disposición a emplear gran fuerza física o psicológica, en este caso para el estudio. La tercera («estudio»), refiere a lo que parecería la actividad obvia de un estudiante (estudiar-aprender) la que, sin embargo, cuenta con muchas menos menciones que las que hablan de cómo debe llevarse a cabo dicha actividad. Así, pues, las tres palabras más evocadas resumen la figura de los elementos centrales de la RS, refiriéndose, en primer lugar, a una acción prototípica, el «estudiar». Segundo, alude a una determinada actitud, el «esfuerzo», es decir, a cómo deber realizar el estudiante dicha acción. Por último, describe la consecuencia de la acción realizada con dicha actitud, el «estrés», estado que termina siendo el testigo de las dos menciones anteriores.

Entre los profesores las palabras más evocadas son cercanas, en términos semánticos, a las de los estudiantes. En efecto, la más repetida es «responsabilidad» (tres menciones), seguida de «esfuerzo», «aprendizaje» y «conocimiento» (dos menciones cada una). La primera («responsabilidad»), si bien habla de un cierto esfuerzo, tiene más bien una connotación de carácter prescriptivo, casi de índole moral, sobre las conductas de los estudiantes, especialmente si se la ve en conjunto con la segunda («esfuerzo»). Es decir, casi como indicando el deber de esforzarse para ser responsable.

Luego de este par, aparecen entre los profesores dos palabras relacionadas con el estudio: («aprendizaje» y «conocimiento»). Es decir, al igual que en el caso de los estudiantes, queda esbozada la figura central del rol del estudiante. Por una parte, una acción prototípica (estudiar-aprender), y por otra, una actitud (esfuerzo) con la que debe realizarse. A éstas se le agrega un cierto imperativo de índole ético, la «responsabilidad», elemento que está ausente entre los estudiantes, y desaparece la eventual consecuencia de esta acción (estrés) que sólo es mencionado por los primeros.

Esta continuidad en los significados muestra que más allá de las diferencias o divergencias -que se presentarán más adelante-, esa actividad y esa actitud definen dos elementos fundamentales del núcleo central de la RS tanto de los profesores como de los estudiantes. En efecto, si se avanza con el análisis categorial siguiendo lo propuesto por (Kornblit y Petracci, 2004), agrupando las palabras evocadas por afinidad semántica, se visualiza con mayor nitidez los aspectos que constituyen el núcleo central de la RS y cuáles forman parte del periférico.

Para lo recién señalado se levantaron categorías que describen las afinidades semánticas de las palabras evocadas. Éstas, junto a sus definiciones se muestran en la 13.

Tabla 13: Tabla explicativa de la categorización de las palabras evocadas en Profesores

Significados asociados Definición de la Categoría
a:

Autonomía	Palabras asociadas a un aspecto específico del desarrollo personal, el que no es presentado como proyecto de vida, sino como condición de aquel y de los estudios en general. Muestran cercanía a las de desarrollo personal, pero se centran en la responsabilidad del estudiante de resolver los problemas por sí mismo/a.
Compromiso social	Palabras asociadas al sentido altruista de estudiar y formarse en una universidad. Hacen referencia a los imperativos éticos derivados del hecho de haber alcanzado un nivel privilegiado de educación con respecto al conjunto de la sociedad.
Desarrollo personal	Palabras asociadas al hecho de entender el periodo de ser estudiante como parte de un proceso de desarrollo personal amplio, más allá de los fines prácticos. Entienden al estudiante en un proceso mayor (el desarrollo), propio del ciclo vital.

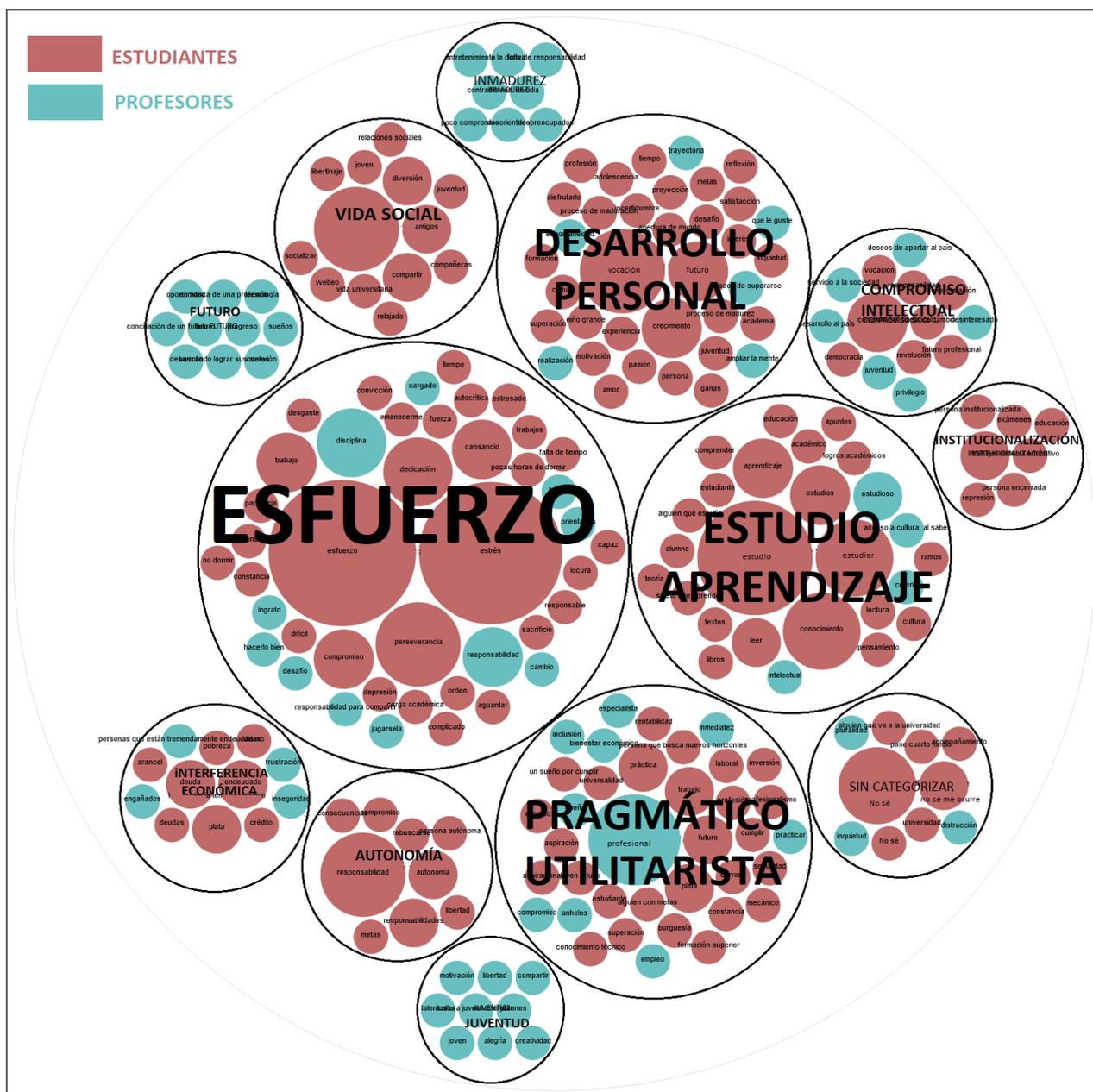
Esfuerzo	Palabras asociadas al esfuerzo o a actitudes similares, como así también a las consecuencias que ese esfuerzo provoca. Muestran una mirada entre disciplinadora (Foucault, 1976) o propia de las lógicas de las «pruebas iniciáticas» de los rituales de paso (Eláde, 2001).
Estudio-aprendizaje	Palabras asociadas al acto de estudiar o al hecho de aprender o a las consecuencias que éste tiene. Refiere a la actividad prototípica del estudiante.
Futuro	Palabras asociadas al hecho de definir al estudiante por lo que será, y no desde lo que es.
Inmadurez	Palabras asociadas a aspectos no desarrollados (o que se juzgan como no desarrollados) en los jóvenes. Refieren a lo que puede ser considerado como defecto o aspectos esperables no encontrados en los jóvenes.
Institucionalización	Palabras asociadas a la coacción de la institución social universidad (o los profesores) o del sistema de educación.
Interferencia tema económico	Significados asociados a las consecuencias económicas y sociales que tiene el sistema de arancelamiento de la educación superior chilena.
Juventud	Significados asociados a algunas de las características estereotípicas del grupo etario que compone mayoritariamente a los estudiantes.
Otras sin clasificar	Palabras sin clasificación
Utilidad y pragmatismo	Palabras asociadas al pragmatista, o basado en el principio de utilidad, para la descripción del sentido de los estudios universitarios.
Vida Social	Palabras asociadas a la preeminencia de las acciones propias del desarrollo de la vida social con pares.

En términos de frecuencia, la categoría «esfuerzo» sobresale con mucha claridad por sobre todas las demás, obteniendo poco más de un cuarto de la totalidad (26,6%) de las palabras mencionadas, como se observa en la Tabla N°14. Además, se aprecia que ésta, junto a otras tres más («estudio-aprendizaje», «pragmático-utilitarista» y «desarrollo personal»), conforma un grupo con una presencia claramente superior a las demás. Éstas cuatro congregan dos tercios de las menciones (66,7%), en tanto que las ocho restantes, sólo un tercio. Teniendo en cuenta esta diferencia, se puede afirmar que el primer grupo de categorías describe los contenidos del núcleo central, en tanto que las segundas al sistema periférico, descripción que puede verse representada en el Gráfico N°1.

Tabla 14: Frecuencias relativas de categorías en estudiantes y profesores juntos

Categoría	Estudiante	Profesor	Total general
Esfuerzo	28,9%	19,0%	26,6%
Estudio-aprendizaje	14,8%	11,9%	14,1%
Pragmático-utilitarista	13,3%	13,1%	13,3%
Desarrollo personal	14,1%	8,3%	12,7%
Vida social	7,8%	0,0%	5,9%
Compromiso social	3,7%	7,1%	4,5%
Autonomía	5,9%	0,0%	4,5%
Sin categorizar	4,4%	3,6%	4,2%
Interferencia tema económico	4,1%	4,8%	4,2%
Futuro	0,0%	11,9%	2,8%
Juventud	0,0%	10,7%	2,5%
Institucionalización	3,0%	0,0%	2,3%
Inmadurez	0,0%	9,5%	2,3%
Total general	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico 1
Representación gráfica de las frecuencias relativas de categorías en estudiantes y profesores juntos



Elaboración propia, utilizando la visualización "Circle Packing Hierarchy (weighted)" de RAWgrafics®

Se puede observar que el núcleo de la representación está fuertemente constituido por la idea o imagen de que el estudiante universitario es un sujeto que se caracteriza por su empeño o tesón. Este «esfuerzo» marca cómo debe desarrollarse la actividad que es vista como la más característica: el estudiar-aprender. Dicho en palabras de los participantes: "Que hay mucho estudio, todo el rato" (entrevistado/a n° 53).

Sin embargo, el «estudio-aprendizaje» presenta un sentido que excede la visión simplista de que «el estudiante universitario, estudia». Está definido, más bien, por el peso de la categoría anterior, el «esfuerzo», que tiene el 26,6% de las palabras evocadas. Por ello el estudio es menos visto como un proceso de formación técnico-profesional y más como la actividad en donde tiene lugar una cierta «prueba» que debe superarse (Eliade, 2001; McLaren, 1995), o como un acto disciplinante (Foucault, 1976). Así, llama la atención cómo, en tiempos de masificación y entre estudiantes mayoritariamente de primera generación, pervive esta idea propia de una institución de elite, como eran las universidades chilenas antes del proceso de ampliación de la matrícula (Brunner, 2013b; Garretón, 1985).

La tercera categoría con mayor frecuencia es la «pragmático-utilitarista» con 13,3% de las menciones. Ésta congrega aquellas evocaciones que refieren a los estudios universitarios y, por lo tanto, al estudiante desde una lógica utilitarista, es decir, aquellas que lo conciben no tanto como un sujeto en un proceso de formación personal con el que aportará a su propio desarrollo y al del país, sino como alguien que se encuentra realizando una actividad por puros fines de conveniencia utilitaria para beneficio propio. Esta visión puede bien sintetizarse en palabras de los estudiantes tales como «plata», «aspiración», «laboral», o en las de los profesores, tales como «bienestar económico», «empleo», «trabajo», entre otras. Como lo expresa descarnadamente uno de los estudiantes entrevistados: "gran parte de la gente lo hace con motivo de dinero, para ganar dinero, para introducirse quizá en la sociedad" (entrevistado/a n° 74). Se alejan, así, de cualquier alusión de formación profesional, pero sobre todo, de cualquier connotación de compromiso social o político, como era el caso de los estudiantes universitarios en Chile en las décadas de los '60 hasta los '90 del siglo pasado, cuando los que hoy son profesores fueron estudiantes (Brunner, 2013b; Garretón, 1985).

Sobre este punto, llama la atención cómo se hace presente, tanto en estudiantes como profesores, un elemento claramente vinculado a los principios filosóficos del neoliberalismo, lo que denota el influjo que esta corriente tiene sobre las creencias y constructos culturales asociados a la educación, como bien lo expone Vergara (2012) al comparar la educación republicana con la neoliberal. En efecto, esta categoría refleja una mirada sobre el rol del estudiante universitario "completamente individualista que actúa sólo movido por su propio egoísmo, y por su tendencia a minimizar sus costos y maximizar sus beneficios" (Vergara, 2012, p. 67).

Como último elemento constituyente del núcleo central, aparece el «desarrollo personal», con 12,7% de las menciones. Se trata de un elemento que contradice lo recién expuesto, por lo que matiza lo planteado en el párrafo anterior. Hay un grupo, apenas menos numeroso que aquel que entiende el rol del estudiante dentro de la lógica del desarrollo personal, en términos integrales, y no sólo como un acto pragmático de utilidad o beneficio. De esta manera se podría decir que el «estudio» y el «esfuerzo» que éste conlleva son vistos por algunos profesores y estudiantes, también, como parte de un «proceso de maduración» personal, de «apertura al mundo», para ponerlo en palabras de los mismos entrevistados.

5.2. Discontinuidades en el sistema periférico

Los elementos del sistema periférico están constituidos por las evocaciones congregadas en las categorías menos numerosas. En éstas pueden distinguirse dos grupos. Uno primero conformado por aquellos elementos que representan solamente a uno de los dos sujetos entrevistados; y el segundo por aquellos compartidos por ambos.

Comenzando por los elementos compartidos, se distinguen dos categorías. La primera («interferencia tema económico») alude al entorpecimiento producido por los aspectos económico-financieros en el despliegue de la vida universitaria de los estudiantes. Como es de esperar, el arancelamiento de las universidades chilenas (incluyendo a las que son del estado), que es de los más altos del mundo en términos relativos (OCDE, 2014), ha incidido en el desarrollo de un aspecto de la RS que entiende a este sujeto como alguien que lidia con las consecuencias económicas de esta situación. Se trata de una situación que se espera que paulatinamente pierda espacio a medida que se extienda la gratuidad (aún parcial) que establece la ley de educación superior recientemente sancionada. Sin embargo, su huella aún es profunda, representada icónicamente por las grandes protestas estudiantiles de los últimos diez años.

Entre las consecuencias de la interferencia económica destaca la evocación de «estafa» para referirse a la vida universitaria. Con esta alusión los entrevistados conjugan lo ya públicamente conocido sobre el tema del

lucro (propósitos pecuniarios) en las instituciones de educación superior chilenas (Guzmán, González, Figueroa, y Riquelme, 2014), junto con la desilusión ante el no cumplimiento de una cierta promesa, por la que estuvieron dispuestos a invertir ingentes recursos económicos. Se trata de una situación que es mucho más frecuente entre estudiantes de niveles socioeconómico más bajos, como es el caso de los EPG que no asisten a las universidades altamente selectivas, tal como bien exponen Zapata y Tejeda (2016) al analizar el problema de la publicidad en los medios de comunicación de las universidades chilenas.

La segunda, está compuesta por la categoría que congrega las evocaciones asociadas a la figura del estudiante universitario como agente de cambio social, es decir, aquellas que asocian su rol a una cierta obligación ética o compromiso con el desarrollo nacional. Es decir, visualiza al estudiante como un agente de cambio con compromiso político-social. Se trata de un aspecto que se conecta con un aspecto central de las RS de estudiante universitario de las décadas de 1960-1990 (Brunner, 2013b; Garretón, 1985), pero que parece desplazado a la periferia en los actuales estudiantes y profesores.

De manera contraria, las categorías «juventud» y «futuro» provienen en su totalidad de los profesores, no teniendo menciones entre los estudiantes. Los académicos ven, por una parte, al estudiante como un sujeto en proyección, como alguien que todavía no es; y por otra, como alguien respondiendo a los estereotipos de la juventud. Junto a ello, aparece «inmadurez», categoría que congrega las evocaciones que hacen mención a aspectos no desarrollados (o que se juzgan como no desarrollados) en los jóvenes, los que son considerados como defectos (situación que se explayará más adelante). En síntesis, esta parte del sistema periférico que corresponde solamente a los profesores muestra una mirada sobre los estudiantes que los ven a éstos como incompletos, como carentes de una serie de competencias o hábitos que se estiman necesarios. Es una mirada que soslaya los condicionamientos al desempeño académico que los contextos sociales de proveniencia provocan. Entre otros, una parte importante de los EPG se encuentran sometidos a lo que Linne denomina como "la triple exigencia" que incluye "tareas académicas con laborales y familiares" (2018, p. 137)

De manera contraria, las categorías «autonomía» e «institucionalización» recogen palabras sólo evocadas entre los estudiantes. Congregan aquellas menciones sobre vivencias propias de la etapa de desarrollo psicosocial que atraviesan: el proceso de desarrollo de su autonomía y su conjugación con su incorporación a una institución social fuertemente disciplinante, como es la universidad. Se trata de una situación especialmente aguda para estudiantes que no provienen de los sectores que tradicionalmente accedían a este tipo de educación (los EPG) y que no pocas veces perciben que su visión de mundo, su capital cultural es invisibilizado, cuando no rechazado. En efecto, la universidad, como culmen del sistema educativo agudiza el aspecto excluyente de este (Bourdieu & Passeron, 2003).

5.2. Discontinuidades del núcleo central

Las diferencias entre las RS no se circunscriben al sistema periférico. Los aspectos de continuidad presentados más arriba entre el «estudio-aprendizaje» y el «esfuerzo» incluyen dentro de sí sutiles disensiones que las convierten en verdaderas divergencias. La explicitación de éstas permite delinear con más precisión la diferencia de los elementos centrales de las RS de estudiantes y profesores.

Si se profundiza en la categoría «estudio-aprendizaje», se advierte que las palabras evocadas por los profesores se centran claramente en el aprendizaje, en tanto que las de los estudiantes más en el estudio mismo. Es decir, estos últimos describen la imagen de sí mismos en torno a la actividad realizada a secas (el estudio), mientras que los profesores en el resultado aguardado como fruto de dicha actividad (el aprendizaje, el conocimiento).

Sobre el «esfuerzo», los discursos que explican su significado permiten ver que entre los profesores tiene un cariz disciplinante que se manifiesta en la prevalencia de palabras como «responsabilidad», «dedicación», «compromiso», que son mucho menos frecuentes en términos relativos entre los estudiantes. Se puede entender, entonces, que el foco en el aprendizaje de los profesores no sólo incluye adquisición de «conocimientos», sino que tiene un componente actitudinal, de moldeamiento del sujeto, cercano a la lógica del disciplinamiento planteado por Foucault (1976). Desde esta perspectiva, el «esfuerzo», la «responsabilidad», forma parte del proceso de formación profesional que plantea explícita o implícitamente la institución educativa universidad.

Por su parte, entre los jóvenes, el «esfuerzo» es visto desde una perspectiva más cercana a la de prueba iniciática, propia de la lógica del ritual de paso. El estudiante sigue siendo visualizado como un ser en estado de prueba extrema, con la que, de salir airoso, testimoniaría su idoneidad. Se carga así su figura de una impronta propia del mundo del ritual, tal como es recogida por McLaren (2001) e Illich (1971) al analizar el sistema escolar, o como lo plantea Elíade (1995) al analizar las grandes instituciones de Occidente, entre otras al sistema educativo. En las explicaciones de los estudiantes se evoca la épica heroica, condensadas en frases como: "no cualquiera llega a la universidad" (entrevistado/a n° 46); "a la universidad se puede llegar, pero mantenerse, eso es lo difícil" (entrevistado/a n° 37); "hay días en los que uno no para, noches en las que uno no duerme" (entrevistado/a n° 37). Es decir, los entrevistados se refieren al «esfuerzo» como el resultante de ser parte de algo mayor (implícito) que conlleva ser sometido a examen para poder ser considerado «universitario». Así, su rol principal, en tanto que estudiante, es recorrer este periodo exitosamente. Se trata de una prueba de máxima importancia, pues tal como lo manifiesta uno de los participantes, es "el proceso más grande que tienes en tu vida" (entrevistado/a n° 18). Se aprecia, entonces, que el «esfuerzo» involucrado en el «estudiar» no es visto por los alumnos como un acto de formación o preparación profesional en términos técnicos, sino que más bien como la actividad a través de la cual se crea un nuevo sujeto, como lo plantea la lógica del rito iniciático.

Parte de la divergencia explicitada en los párrafos anteriores aumenta cuando se leen las palabras evocadas por los profesores en el contexto de las explicaciones que dieron sobre éstas. En efecto, «responsabilidad» y «esfuerzo» se refieren a cualidades que los profesores no advierten o encuentran que se presentan de manera insuficiente en los actuales estudiantes. Es decir, consideran que los jóvenes con los que ellos trabajan no son, o no serían, lo bastante responsables ni esforzados. Es decir, la divergencia aumenta, como se planteó, toda vez que la RS de los profesores aparece como desajustada con lo que perciben que sucede en las salas de clases. Otro tanto sucede con «conocimiento» y «aprendizaje», pues los profesores entienden que los jóvenes hoy no desarrollan los aprendizajes (y, por lo tanto, los conocimientos) que ellos conciben o estiman que debieran desarrollar.

Se observa, entonces, que las palabras evocadas por los profesores hacen referencia a la representación social del rol de estudiante universitario, pero que éstas describirían a los actuales estudiantes en términos de sus eventuales carencias, por lo que estas descripciones, junto con delinear cómo son los estudiantes a sus ojos, se convierten a la vez en el testimonio de una expectativa insatisfecha. Así, si se asume que un rol se define en buena parte por los aspectos prescriptivos y de expectativas (lo que debe o se espera que haga el sujeto que ocupa un determinado puesto social) (Berger y Luckmann, 2001), entonces se puede decir que este desajuste resulta en un juicio implícito por parte de los profesores: estos jóvenes no parecen, o no son, buenos estudiantes universitarios. Esta visión puede iconizarse con la aseveración de la ministra de educación para el año 2016, quien sostuvo taxativamente en una disertación pública que "las universidades masivas son de baja exigencia académica" (Henríquez, 2016, para. 3), o con las aún peores expresiones de un decano de una universidad que acoge principalmente a EPG, el que quejándose del nivel académico de ellos, sostuvo que "no tienen cultura, no tienen sofisticación" (Núñez, 2012, para. 5).

La situación recién descrita permitiría explicar por qué la palabra más repetida por los estudiantes (estrés) no tiene menciones entre los profesores. Éstos no visualizan las condicionantes que los contextos sociales de origen de estudiantados mayormente compuestos por EPG, ni parecen percibir los eventuales efectos de sus exigencias académicas, que es justamente lo que más marcan los estudiantes. Por el contrario, entienden que las exigencias actuales son mucho menores que las que ellos tuvieron que afrontar en su época de estudiantes, reflejando una creencia instalada en el sentido común del mundo académico (González, 2014).

Sin entrar a discutir si esta diferencia de exigencias es real o imaginada, sobre este punto se pueden inferir dos consecuencias: primero, hay un problema de adecuación curricular que por un lado afecta a los estudiantes (provocando estrés) y por otro a los profesores, que sienten que no realizan el trabajo que realmente debieran hacer (exigir más); segundo sigue viva, ente los estudiantes, la visión mítica sobre la educación, en donde los estudios y la etapa de ser estudiante universitario se viven como un ritual de paso que incluye una prueba iniciática que conducen a un nuevo estado.

6. CONCLUSIONES

A partir de los análisis presentados, se puede apreciar los aspectos de continuidad y los de divergencia entre las RS de los profesores y la de los estudiantes acerca del rol de estudiante universitario. La mayor discontinuidad se da en el sistema periférico, el que es claramente diferente, según el actor, en tanto que tratándose del núcleo central se aprecia una situación ambigua. Es decir, se aprecia continuidad, pues en ambos actores prevalecen de las categorías «estudio-aprendizaje» y «esfuerzo», pero a la vez, una discontinuidad en la forma en que estos son entendidos.

Más allá de poder dar un juicio categórico sobre si se trata de una misma RS o de dos distintas, que no es el propósito de esta investigación, se puede señalar que la distancia que tienen las RS de los estudiantes de aquella de los profesores por una parte muestra que se trata de un proceso de paulatino alejamiento de ambas y por otra confirma el problema planteado en la introducción: quienes conducen el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la institución educacional, es decir los profesores, no entienden lo mismo, no se representan de igual manera, cual es el rol que deben cumplir los estudiantes dentro de la institución. Así, los profesores preparan sus clases para un tipo de estudiante que no está presente en sus salas, pues el que sí está, no han hecho suyo el conjunto de reglas implícitas propias del mundo académico, esas que les permitirían a los EPG "decodificar mecanismos institucionales implícitos y no dichos" (Linne, 2018, p. 130) para poder desarrollar una trayectoria académica adecuada; lamentablemente, el conocimiento de esas reglas implícitas está estrechamente asociado al capital cultural del sector social de origen.

Tal como se planteó, esta situación hace previsible todo tipo de problemas en la docencia de aquellos académicos, que sin advertirlo se encuentran preparando y realizando clases a sujetos que no cumplen con aquello que ellos estiman que debieran realizar. Los problemas de abandono de las carreras, parecen confirmarlo. Así, más allá de las miradas economicistas que entienden a este problema como uno de ineficiencia de las instituciones universitarias en el uso de sus recursos, o como de ineficacia en la docencia, aparece uno mayor de carácter ético que debiera resultar inaceptable. Estos abandonos, finalmente, no hacen sino confirmar la situación de subalternidad que marca la historia de las familias de la mayoría de los estudiantes que son el primero de su familia que accede a la universidad. Sin embargo, y lamentablemente, como sostiene Bernasconi en las universidades "predomina la actitud, explícita o no, de 'culpar' al estudiante por su falta de preparación" (Bernasconi, 2014, p. 10).

Referencias bibliográficas

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Akalu, G. A. (2016). Higher education 'massification' and challenges to the professoriate: do academics' conceptions of quality matter? *Quality in Higher Education*, 22(3), 260–276. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1266230>
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernasconi, A. (2014). *La Educación Superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (2009). *Educación Superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007*. Universiteit Leiden. <https://doi.org/10.1080/00140139.2017.1323121>
- Brunner, J. J. (2013a). ¿Cómo se viene la mano? Posibles escenarios futuros de la educación superior chilena. *Clave de Políticas Públicas*, 16, 1–16.
- Brunner, J. J. (2013b). De elite a masa a universal: algunos impactos de la masificación. In *“Simposio sobre Educación Superior de Masas*. Santiago. Retrieved from <http://www.brunner.cl/?p=8211>
- Castillo, J., y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes de primera generación en educación superior,

- nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Revista Calidad En La Educación*, 32, 43–76. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.151>
- CNED. (2018a). *Matrícula total de Educación Superior , años 2005-2018. INDICES Educación superior*. Retrieved from <http://cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- CNED. (2018b). *Resumen Sistema Retención Primer Año por Cohorte*. Retrieved from <http://cned.cl/indices/retencion-primer-ano>
- Contreras, Marisol Alejandra; Corbalán, Francisca y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada. *Revista Electrónica Latinoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(1).
- Eliade, M. (2001). *Mitos, sueños y misterios*. Barcelona: Kairós.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Ana Maria Ezcurra (Universidad Nacional de General Sarmiento)*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garretón, A. (1985). *Universidades Chilenas*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, C. (2014). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. In *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 371–408). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Guzmán, J. A., González, M., Figueroa, J. P., y Riquelme, G. (2014). *La gran estafa: Como opera el lucro en educación superior*. Santiago: Catalonia.
- Henríquez, J. (2016, July 26). Del Piano se disculpa por decir que U. Autónoma “se coló” en la gratuidad. *La Segunda*, p. 10. Retrieved from <http://impresa.lasegunda.com/2016/07/26/A/002VN1KI/Q52VNECO>
- Illich, I. (1971). La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada; en América Latina abre un abismo de clases y prepara a una élite y con ella el fascismo. *Tercer Mundo*, 3, 1–10.
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. In *Psicología Social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469–494). Barcelona: Paidós.
- Kornblit, A. L., y Petracci, M. (2004). Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis. In F. G. Beltramino (Ed.), *Metodologías Cualitativas en ciencias sociales* (pp. 91–112). Buenos Aires: Biblos.
- Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria . Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 129–147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Merton, R. K. (1995). *Teoría y Estructura Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II pensamiento y vida social psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Núñez, L. (2012, May 14). Despiden a decano por cuestionar falta de “sofisticación” de alumnos. *El Mercurio Online*. Retrieved from <https://www.emol.com/noticias/nacional/2012/05/14/540490/piden-renuncia-de-decano-de-usan-sebastian-por-cuestionar-capacidad-intelectual-de-sus-alumnos.html>
- OCDE. (2014). *Education at a Glance 2014*. OCDE. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Rodríguez Garcés, C. R., y Padilla Fuentes, G. (2016). Trayectoria escolar y selección universitaria: comportamiento del ranking como factor de inclusión a la educación superior. *Sophia-Educacion*,

12(2), 195–206. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.376>

Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom.: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Developmen*. New York: Irvington Publishers.

Schutz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

SIES. (2018). *Informe retención de 1er año de pregrado, cohortes 2013-2017*. Retrieved from http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/12/informe_de_retencion_sies_2018_02102018-1.pdf?x55840

Vergara, J. (2012). El debate entre la educación republicana y la neoliberal en Chile. *Polisemia*, 8(13), 62–73. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.8.13.2012.62-74>

Zapata, G., y Tejada, I. (2016). Publicidad engañosa en educación superior: definiciones, regulación y misleading advertising in higher education: definitions, regulations, and a review of written press advertising. *Calidad En La Educación*, 44, 197–242.

Fecha de recepción: 5/12/2018

Fecha de aprobación: 29/4/2019

DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Institutional assessment challenges for university extension quality assurance

Johana Natalia Gomez Arn, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

jgomezarn@hotmail.com

Gomez Arn, J. N. (2019). Desafíos de la evaluación institucional en el aseguramiento de la calidad de la extensión universitaria. *RAES*, 11(18), pp. 136-149

Resumen

La reconfiguración de las relaciones Estado-Universidad en Argentina durante las últimas décadas ha impactado en el desarrollo de las distintas funciones de la universidad, entre ellas la extensión, impulsando nuevas condiciones y formas de vinculación de las universidades con el medio social y productivo. La incorporación de instancias de evaluación y acreditación de la calidad de las universidades en este mismo período ha abierto procesos de reflexión sobre la propia institución y sus funciones, visibilizando el nivel organizacional de análisis y habilitando nuevas discusiones sobre la misión y funciones de las universidades. En este artículo se describen y analizan los informes de evaluación elaborados por la CONEAU y sus posibles implicancias en el desarrollo de la extensión por parte de las universidades. En un contexto signado por la competencia entre instituciones y actores con intereses diversos, por las tensiones inherentes a la evaluación y las discusiones en relación con el sentido de la extensión universitaria, se plantea el interrogante de si la evaluación de instituciones puede constituir una herramienta eficaz de intervención para promover el desarrollo de una política de extensión basada en una reflexión constante sobre la calidad y pertinencia, así como también en principios de diálogo y construcción conjunta del conocimiento con los actores de la comunidad.

Palabras clave: extensión universitaria / evaluación / políticas / instituciones / calidad

Abstract

The changes in the relationship between government and universities in Argentina over the past decades have influenced the development of universities' activities and duties, among which are extension programmes, encouraging new ways of linking universities to social and productive environment. The implementation of assessment and accreditation processes in higher education during the same period of time

has allowed reflexive thinking about institutional aspects, making the organization visible as a level of analysis and promoting new issues of debate around its mission and vision statements. This paper discusses the reports published by the National Commission for University Assessment and Accreditation (CONEAU) about a number of universities and its' implications in University Extension development. Within a context of competition between higher education institutions and agents pursuing different interests, uncertainty and conflict inherent to official assessment and contrasting opinions on university extension purposes, the article poses the question about institutional assessment as an effective and valid tool for promoting development of university extension policies based quality and pertinence, mutual understanding and joint building of knowledge between universities and other social agents.

Key words: university extension – assessment – policies – institutions - quality

Desafíos de la evaluación institucional en el aseguramiento de la calidad de la extensión universitaria

“La contradicción natural en la relación Universidad-sociedad, expresada en la pretensión de la primera de organizar racionalmente la sociedad a través del proyecto ilustrado... y de la noción utilitaria de la segunda, en procura de subordinar los “saberes” académicos a las necesidades funcionales de la producción y el desarrollo, debe administrarse de tal manera que dicha relación no implique una sobredeterminación del mundo de la industria o de la política sobre el mundo de la academia, pues de lo contrario las posibilidades y la razón misma de la Universidad se pierden.”

Raúl Malagón Oviedo, 2001.

1. La extensión en las universidades argentinas.

La Extensión, la Docencia y la Investigación constituyen las tres funciones principales de las universidades en el contexto argentino y latinoamericano, pero posiblemente sea la extensión la que más se ha diversificado y transformado durante las últimas décadas. Este rápido y prolífico desarrollo, no obstante, no ha merecido una atención equivalente a la que se ha puesto en las otras dos funciones por parte de los estudios en educación superior, tanto al interior de las universidades como por parte de los organismos evaluadores de la calidad.

En sus orígenes, la función de Extensión universitaria estaba conformada principalmente por acciones mediante las que la universidad acercaba –*extendía*– algo del conocimiento docto a las comunidades, ya sea mediante propuestas de formación o de asistencia en diversas problemáticas, desde una misión iluminista y civilizatoria. En América Latina la extensión aparece por primera vez en la normativa universitaria con motivo de la creación de la Universidad de la Plata, en 1905, en cuyo estatuto se establecía la extensión del conocimiento, la acción y los servicios hacia los sectores populares como una de las misiones fundamentales de la universidad. Su fundador y primer rector, Joaquín V. González, incorpora la extensión con la misma jerarquía que la investigación y la docencia, otorgándole legalidad, institucionalidad y permanencia. Posteriormente, esta mirada coherente con los ideales reformistas de 1918 fue difundida por las universidades de América Latina logrando instalar la extensión como una característica regional.

Algunos autores han identificado diferentes modelos de extensión que se fueron sucediendo durante el siglo XX a la par de los cambios acaecidos en la relación entre Universidad y Sociedad. Asimétrica y unidireccional en sus primeros momentos, esta relación fue mutando hacia formas más horizontales basadas en la interacción y la construcción conjunta de conocimientos con la participación de los actores sociales en la definición de las problemáticas y necesidades. Para la llegada del siglo XXI, la oferta original, conformada casi exclusivamente por propuestas formativas adaptadas al saber y a los intereses del pueblo lego, se había diversificado y complejizado significativamente, incluyendo servicios tales como el asesoramiento a organizaciones, la producción de tecnologías y el dictado de propuestas formativas especializadas orientadas a la demanda del sector productivo. También la universidad se había transformado asumiendo un rol activo

en la identificación de necesidades presentes en el entorno y una relación más estrecha entre la investigación científica y la tarea de extensión.

En el marco de esta transformación fueron sumándose también nuevos propósitos y sentidos para la actividad extensionista, estimulados por las oportunidades de financiamiento provenientes de los organismos internacionales de crédito o del sector empresarial local y extranjero, que vio una oportunidad de potenciar su crecimiento mediante la alianza con las universidades. Especialmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995 que, en un contexto de retiro del Estado y de repentino desfinanciamiento¹, habilitó a las universidades a ampliar sus recursos más allá de los provenientes del Tesoro, como por ejemplo el arancelamiento de propuestas formativas y de los servicios prestados a la comunidad (art. 59 inc. c)², (Gezmet, S/F; Vacarezza, 2015).

Puede decirse entonces que en la actualidad dentro de las universidades argentinas coexisten una gran variedad de formas de vinculación con el medio, diferentes tanto en su formato como en los propósitos que persiguen y en el tipo de actores que convocan, en muchos casos aun dentro de una misma institución. A fin de comprender y ordenar esta diversidad se ha recurrido a distintas clasificaciones, como la distinción entre Vinculación Científica y Tecnológica y Vinculación Social y Cultural, la diferenciación según las fuentes de financiamiento -por la propia institución o por actores externos, ya sean privados o estatales-, las remuneradas y las no remuneradas, entre otras. Menos difundido es el criterio que repara en el tipo de relación que la universidad establece con los actores del medio extra académico, que permite distinguir las iniciativas de transferencia unidireccional de conocimiento científico hacia la sociedad de las que suponen un intercambio activo, bidireccional, mediante el que se busca el enriquecimiento y la transformación tanto en la universidad como en el entorno, posibilitando procesos de construcción conjunta del conocimiento (Vacarezza, 2015).

En el marco de esta heterogeneidad y multiplicidad de experiencias, uno de los avances más significativos en lo que respecta a la planificación de la extensión universitaria fue la conformación en el año 2008 de una red que nuclea a las secretarías de extensión de las universidades nacionales (REXUNI) y la redacción de un Plan Estratégico de desarrollo de la extensión en el período 2012-2015 que fue aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (Ac. Pl. 811/12). Los objetivos de desarrollo propuestos por este documento dan cuenta de una perspectiva común a las universidades nacionales en relación con la calidad de la extensión:

- La promoción de la apropiación social de los conocimientos científicos, tecnológicos, culturales y artísticos para la construcción de una sociedad inclusiva.
- La jerarquización de la Extensión como función sustantiva universitaria y su reconocimiento académico.
- La incorporación curricular de la extensión en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La articulación de las funciones de extensión e investigación mediante líneas de investigación socialmente acordadas que den respuesta a problemáticas sociales y productivas.
- La asignación específica de recursos que refuerce el desarrollo de la extensión.
- La capacitación de los equipos de extensión mediante la instrumentación de sistemas de becas y el reconocimiento académico de las prácticas.
- La formación de estudiantes, docentes, no docentes y graduados en materia de extensión universitaria.
- La sistematización de experiencias y la publicación y difusión de los resultados de los Programas y Proyectos de Extensión de acuerdo a criterios de calidad de publicación consensuados.
- La internacionalización de la Extensión Universitaria.

¹ Este desfinanciamiento se impulsa principalmente durante la década de 1990, como parte de los planes de reforma del estado. Se comentará este marco en el próximo apartado.

² En un contexto de abrupto desfinanciamiento de la educación superior la inclusión de este inciso en la normativa operó más como un imperativo que como una autorización, incitando a las universidades a salir a buscar fondos para compensar el sustento que ya no tendrían por parte del Estado.

El Ministerio de Educación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias ha tomado parte en la cuestión de la extensión universitaria mediante la creación de un área de coordinación de la extensión y la vinculación tecnológica desde la que se han impulsado, de forma continuada durante los últimos años, convocatorias para financiamiento de proyectos de extensión en algunas temáticas. Desde el organismo se reconoce la dificultad para coordinar las iniciativas y propuestas de las universidades, puesto que, en última instancia, las decisiones recaen sobre las instancias de gobierno de cada institución³, de acuerdo al principio de autonomía universitaria. Las instancias de acuerdo como el Plan Estratégico 2012-2015 de la REXUNI, cuyas bases han sido tomadas como referencia por muchas universidades para la planificación de su actividad de extensión, han demostrado, no obstante, tener incidencia en los procesos de planificación institucionales.

Se advierte, entonces, el carácter de terreno de disputa de sentidos que reviste la extensión universitaria y la multiplicidad de intereses, muchas veces contrapuestos, que se ponen en juego en relación con los vínculos universidad-sociedad, que van encontrando su resolución en cada contexto particular pero que, al mismo tiempo, se consideran de interés público y, en alguna medida, como una responsabilidad del Estado. En este sentido, es posible plantear el interrogante de qué papel cumplen o deberían cumplir los procesos de evaluación de la calidad en el desarrollo de la extensión universitaria.

2. Las políticas de evaluación y el desarrollo de la extensión universitaria en Argentina

Las políticas de evaluación de la educación superior en Argentina se inician en la década de 1990, durante el gobierno de Carlos Saúl Menem, como parte de un conjunto de reformas de corte neoliberal que tuvieron como principal propósito la modernización de la gestión pública y el desmantelamiento del Estado de Bienestar. En el ámbito de la educación superior, esta reforma introdujo un cambio radical en la relación del Estado con el sistema universitario que marcó el fin de una larga etapa de administración benevolente y el inicio de un nuevo modelo de gestión basado en la evaluación, la concepción de la calidad educativa como eficiencia y el control a distancia de las instituciones (Krotsch, 1993). En este marco, las políticas de evaluación operaron como racionalizadores formales en la negociación con las instituciones, conformando una nueva estrategia de gobierno del sistema mediante la rendición de cuentas y el control de resultados a distancia (Krotsch, 1993).

Estas transformaciones se dieron, a su vez, en un contexto mundial y regional signado por un movimiento de convergencia de los sistemas de educación superior hacia un formato organizativo tradicional del contexto norteamericano, que se caracteriza por asignar al Estado una mínima intervención, fomentando el crecimiento del sector privado, la descentralización administrativa y la incorporación de mecanismos propios del mercado al gobierno del sistema, como la competencia entre instituciones, el arancelamiento de carreras y la creación de organismos específicos para la evaluación externa de la calidad (Araujo, 2014).

Los lineamientos de la reforma educativa se plasmaron en toda una serie de normativas sancionadas durante la década de 1990. La nueva organización de la educación superior fue pautada mediante la Ley de Educación Superior 24.521 en 1995, que introdujo, entre otras innovaciones, la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo a cargo de los procedimientos de evaluación de instituciones y acreditación de carreras de grado y posgrado. La CONEAU comenzó a desarrollar sus funciones en el año 1996, primero con la evaluación de proyectos de creación de universidades y en los años siguientes incorporando las otras funciones pautadas en la normativa, en el marco de la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior:

³ De la entrevista realizada a un informante clave de la Secretaría de Políticas Universitarias se desprende que objetivos tales como la curricularización de la extensión, la integración con la docencia y la investigación y el trabajo en clave de construcción conjunta del conocimiento con la sociedad son cuestiones que *“terminan estando al amparo de una decisión política de un secretario, de un cogobierno, de un rector que dice ‘mi institución camina en este sentido’... sin duda, planes aprobados por el cien por ciento de los rectores, como fue el caso del Plan Estratégico, o políticas públicas generadas por tipos que hablamos el mismo idioma, tienen un peso.”* (Sebastián Civallero, Coordinador de Investigación y Transferencia SPU, en diálogo personal, 10 de diciembre 2018).

evaluación de proyectos de creación de universidades nacionales y privadas, el seguimiento inicial de las nuevas universidades privadas para su reconocimiento definitivo, la evaluación de instituciones de gestión pública y privada en funcionamiento y la acreditación periódica de las carreras de posgrado y de las carreras de grado reguladas por el artículo 43 de la LES.

Si bien en sus inicios las políticas de evaluación y acreditación llevadas a cabo por CONEAU fueron resistidas -especialmente por las universidades nacionales-, habiendo transcurrido ya veintitrés años de su creación, éstas han ido permeando los procesos de gestión de las universidades, de forma paulatina y dispar en algunas etapas, pero siempre continua. En el año 2018, de un total de 105 instituciones universitarias en condición de ser evaluadas, 60 habían atravesado al menos una evaluación institucional ante CONEAU, 26 había realizado dos o más evaluaciones y sólo 16 no lo habían hecho. En cuanto a la acreditación, en este mismo año se había llevado a cabo la evaluación de 13 familias de carreras de grado⁴ con acreditación de la mayoría en todos los casos, al tiempo que, en el nivel de posgrado, habían sido evaluadas y acreditadas un total de 5955 carreras (CONEAU, 2018). Vale además aclarar que, de estas últimas, el 63,5% había cursado una evaluación, el 28% dos evaluaciones, el 7,8% tres evaluaciones y el 0,6% cuatro evaluaciones ante la CONEAU.

Si bien, como se dijo, la organización de la política de evaluación asumió varios de los rasgos del sistema de educación superior norteamericano, los modelos de evaluación y acreditación adoptados por la CONEAU adquirieron un formato afín al utilizado en los países europeos, que combinan una instancia de Autoevaluación, interna a cada institución, y una posterior de Evaluación Externa, llevada a cabo por pares evaluadores con el apoyo del personal técnico del organismo (Claverie *et al*, 2008). Sendos procesos se diferencian, no obstante, en los propósitos que asumen, en sus referentes y metodología, así como también en las consecuencias que se derivan de sus resultados para las instituciones.

La evaluación institucional tiene por objeto analizar los proyectos de creación y puesta en marcha de instituciones universitarias y brindar una evaluación externa a las universidades en funcionamiento. Se basa, para esto, en los propósitos y objetivos enunciados por las universidades y analiza aspectos tales como la coherencia de los proyectos, la estructura de gestión y las acciones desarrolladas y/o planificadas en el marco de cada institución. Los proyectos de nuevas universidades estatales se evalúan previamente a su creación, mientras que los de universidades privadas deben atravesar una evaluación previa y luego un período de seguimiento hasta lograr el reconocimiento definitivo. El producto de la evaluación es, en el caso de los proyectos, el pronunciamiento de la CONEAU sobre su viabilidad, requisito necesario para la creación de las universidades. En el caso de las instituciones que ya se encuentran en funcionamiento es un informe orientador elaborado por la CONEAU con los aportes de los pares y de carácter público. Este informe debería producirse con una periodicidad de seis años (LES art. 44), aunque por lo general el lapso se extiende mucho más, lo que ha llevado a algunos autores a considerar la falta de sistematicidad y continuidad como uno de los puntos débiles de la evaluación institucional (Araujo, 2014), puesto que impide que esta “herramienta para la mejora” se integre a las rutinas de gestión de las universidades.

En el caso de las acreditaciones de carreras, los referentes de la evaluación son estándares y criterios para cada carrera en el grado –criterio disciplinar- y para cada tipo de carrera en el posgrado –especialización, maestría o doctorado. Estos estándares son definidos con anterioridad al momento de la evaluación de las carreras por acuerdo entre el Consejo de Universidades⁵ y el Ministerio de Educación. El proceso de construcción de los estándares tiene carácter democrático dado que en el CU se encuentran representadas las universidades de gestión estatal y privada, mediante la participación del Comité Ejecutivo del CIN y de la Comisión Directiva del CRUP. No obstante, esta representación no contempla instancias previas de participación de carácter horizontal, que involucren a los actores institucionales del nivel de base (docentes, investigadores) en el proceso. Los estándares se sostienen sobre la concertación entre el Estado y los cuerpos

⁴ Medicina, Ingeniería, Arquitectura, Odontología, Biología, Informática, Geología, Ingeniería en Recursos Naturales, Ingeniería Zootecnista e Ingeniería Forestal, Química, Veterinaria, Ingeniería Agronómica, Farmacia y Bioquímica, Psicología.

⁵ El CU está integrado por siete representantes del Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), siete representantes de la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), un representante de cada uno de los siete Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) y un representante del Consejo Federal Educación (CFE). Está presidido por el ministro de Educación, aunque éste puede delegar la presidencia a un funcionario de categoría no inferior a Secretario (<https://www.argentina.gob.ar/educacion/consejo-de-universidades>).

intermedios de gobierno del Sistema, como el mencionado CU y en algunos casos, como las ingenierías, también los consejos de decanos (Araujo y Trotta, 2011). Esta concertación puede tener diferente eficacia de acuerdo a la configuración interna de cada campo profesional, siendo en algunas carreras más sólida que en otras⁶.

La acreditación constituye un proceso de aseguramiento de la calidad que toma como objeto a las carreras y cuyo producto es un dictamen con un informe en el que constan requerimientos para la aprobación –en el caso de que los haya- y recomendaciones para la mejora. Por lo general el proceso de acreditación de una carrera consta en la presentación de la misma por la universidad, el recibimiento del dictamen con los requerimientos y la elaboración de una respuesta a la vista que es recibida nuevamente por CONEAU. El resultado final del dictamen puede ser la *no aprobación* –lo que implica no contar con reconocimiento del título por parte de Ministerio de Educación y, además, habilita a CONEAU a suspender las inscripciones a la carrera (art. 76 de la LES)-, la *aprobación por tres años* con compromisos de mejora, si se considera que la carrera puede funcionar aunque haya aspectos a subsanar, y la *aprobación por seis años*, si se considera que la carrera cumple con la totalidad de los requerimientos.

Habida cuenta de estas diferencias, resta señalar que la evaluación y la acreditación impactan de manera particular sobre los procesos de planificación y toma de decisiones al interior de las universidades. La acreditación, cuyo objeto son las carreras, tiene como principal objetivo corroborar el cumplimiento de los estándares y criterios mínimos de calidad para habilitar el reconocimiento del título y eventualmente una categorización que representa el nivel de calidad, por lo que uno de sus principales efectos ha sido la uniformización de las carreras del mismo tipo, especialmente en el nivel de grado, para el que los estándares tienen mayor grado de especificidad. La evaluación institucional, desde un enfoque comprensivo (Stake, 2006), ejerce una acción orientadora de las instituciones, trabajando *con ellas* sobre la base de los que plantean como objetivos de desarrollo, con miras a mejorar la calidad. La lógica de la evaluación tiene un efecto de respeto por la diversidad, promueve la diferenciación al interior del sistema y, en este sentido, es más factible de producir reflexiones que sean incorporadas por las instituciones en los procesos de planificación y que motiven cambios en el desarrollo de las funciones institucionales (Araujo, 2014).

3. La evaluación de la Extensión en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

Como se mencionó, la implementación de la LES marcó un hito importante en la historia de las universidades argentinas, no sólo porque habilitó nuevas reglas de juego en el sistema educativo, como la percepción de ingresos asociados a la prestación de servicios y la comercialización del conocimiento por parte de las universidades, sino también porque al implantar procesos de evaluación y acreditación obligatorios abrió las puertas a la reflexión sobre la calidad de todas las funciones de las universidades, entre ellas la extensión. La extensión comenzó a ser mirada como una dimensión de la gestión institucional que debía ser planificada, gestionada, documentada y evaluada en el marco del desarrollo de un proyecto institucional, al tiempo que debía contribuir a una buena imagen de la institución ante los organismos evaluadores. El advenimiento de la evaluación instó a las universidades a armar una política de extensión propia, mediante acciones concretas tales como la creación de una Secretaría de Extensión a nivel de Rectorado, como es el caso de la UNICEN (Fernández Berdaguer, 2007).

Como se explicó previamente, la evaluación institucional coloca a las universidades como protagonistas de un proceso de carácter abierto que se orienta a la reflexión para la mejora, por lo que se considera que sus posibilidades de motivar cambios en los procesos y prácticas institucionales son mayores que en la

⁶ Puede mencionarse como ejemplo la reciente experiencia de acreditación de Psicología, cuyos estándares establecen valores cuantitativos, específicos para cada uno de los espacios curriculares, así como también para la carga teórica y práctica de la carrera. En un campo disciplinar heterogéneo como es la Psicología, integrado por numerosas escuelas y orientaciones profesionales, estos estándares dieron origen a conflictos con algunas universidades. En campos disciplinares en los que se viene desarrollando hace años un trabajo de diagnóstico y planificación curricular común, como las ingenierías mediante el CONFEDI, si bien los procesos de acreditación generaron resistencias por parte de algunos estudiantes y docentes, la legitimación de los estándares y la institucionalización de los procesos de acreditación se realizó con menor conflictividad (Araujo y Trotta, 2011).

acreditación. Es por esto que el presente apartado profundiza el análisis de los procesos de evaluación y sus impactos sobre el desarrollo de la extensión.

El modelo de evaluación institucional implementado por CONEAU, atendiendo a lo previsto por la LES⁷, contempla una primera instancia de evaluación *interna* por parte de las instituciones -Autoevaluación (AE)- y una segunda de carácter *externo* ante un comité de pares evaluadores -Evaluación Externa (EE)-. La EE toma como insumos el informe de AE y una visita in situ a la institución y el producto final es un informe redactado por CONEAU con las recomendaciones formuladas por los pares evaluadores. De acuerdo a lo establecido en la normativa, se evalúan cuatro dimensiones de la institución: *Gestión y gobierno; Gestión académica; Investigación, desarrollo y creación artística* y *Extensión, producción de tecnología y transferencia*, de acuerdo a pautas y criterios establecidos por CONEAU.

La evaluación externa de la dimensión *Extensión, producción de tecnología y transferencia* toma como referencia los siguientes criterios (CONEAU, RES 382/11:7):

1. Evaluar las políticas de extensión, producción de tecnología y transferencia.
2. Analizar las condiciones de generación de programas de extensión, producción de tecnología y transferencia acorde con los objetivos de la institución.
3. Analizar las fuentes de financiamiento para el desarrollo de la actividad. Asimismo, la suficiencia del equipamiento y los recursos materiales destinados a la función.
4. Evaluar la política de formación de recursos humanos destinados a esta función.
5. Analizar la política de convenios con entidades estatales y privadas nacionales e internacionales en el desarrollo de las actividades.
6. Analizar el grado de articulación de la extensión, producción de tecnología y transferencia con las actividades de docencia y de investigación.

La autoevaluación debe contemplar (CONEAU, RES 382/11:14):

- . Descripción de la política de extensión, producción de tecnología y transferencia de la institución.
- . Descripción de los órganos de gestión de la extensión, producción de tecnología y transferencia, centrales y por unidad académica.
- . Descripción de los vínculos intra y/o interinstitucionales destinados al desarrollo de proyectos de extensión, producción de tecnología y transferencia.
- . Cantidad de proyectos de extensión, producción de tecnología y de actividades de transferencia en curso por institución y por unidad académica, según tipo.
- . Nómina de los convenios de cooperación y articulación: contraparte, vigencia, objetivos, resultados, impacto.
- . Financiamiento y obtención de recursos en el área de extensión, producción de tecnología y transferencia.

Como puede observarse, desde la normativa se plantea un análisis exhaustivo de distintos aspectos relacionados con la gestión de la función de extensión. A los evaluandos se les solicita que *describan* las estructuras y procesos relacionados a la función y que *informen* datos que muestren su desarrollo –en su mayoría de carácter cuantitativo-, mientras que a los evaluadores se les indica que *analicen* y *evalúen* la

⁷ En la LES se establece que “las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas que se harán como mínimo cada seis (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución” (LES, art. 44).

información provista por las universidades. Se establece de esta manera un encuadre que apunta a la problematización y resignificación de la mirada de los actores institucionales sobre la propia institución a partir de la perspectiva de expertos externos a la misma.

A continuación, se presentan algunas observaciones sobre los informes de evaluación externa, basadas en los aportes de trabajos académicos anteriores, así como también en la lectura de algunos informes de producción reciente. Atendiendo al tema de interés, se focaliza en las recomendaciones formuladas respecto de la función de extensión.

Los informes siguen un modelo que presenta una descripción de las dimensiones institucionales evaluadas por las instituciones en su informe de Autoevaluación y por los pares en la visita; luego de lo cual se incluyen recomendaciones para la mejora de cada una de las dimensiones, entre ellas la de *Extensión, producción de tecnología y transferencia*. Esta estructura se mantiene desde los mismos orígenes de la evaluación institucional desarrollada por CONEAU, habiéndose realizado hasta el momento un total de 89 evaluaciones externas (CONEAU, 2018), que se encuentran publicadas en la web del organismo.

En trabajos académicos de la década de 2000 se encuentra que las recomendaciones en los informes apuntaban a la institucionalización de la extensión, que en muchas universidades era una función secundaria respecto de la docencia y la investigación. Se hacía énfasis en la importancia de contar con unidades de gestión de esta función tanto en el nivel institucional como a nivel de las facultades o departamentos. Asimismo, las evaluaciones atienden a las diferencias existentes en el desarrollo de la extensión entre unidades académicas y carreras y a la incipiente integración con las actividades de investigación y de docencia. Otro aspecto mencionado son las dedicaciones docentes, que no contemplan una carga horaria suficiente para el desarrollo de actividades de extensión (Fernández Berdaguer, 2007).

A partir de un relevamiento de las recomendaciones de 29 informes de evaluación emitidos por CONEAU entre 2000 y 2015, Gomez y Negro (2016) concluyen que las recomendaciones más frecuentes respecto de la función de extensión son:

- Que las universidades comiencen a realizar Extensión -en el caso de aquellas que no lo han hecho-, o bien que aumenten la cantidad y tipo de actividades y proyectos que desarrollan.
- Que las universidades expliciten la concepción de Extensión que sostienen y definan una política integral como marco de las acciones, acompañada de normativa institucional que la regule.
- Que formalicen, sistematicen y ordenen las actividades de extensión desarrolladas, mediante un registro adecuado y una evaluación de las mismas.
- Que fortalezcan las articulaciones entre la extensión, la docencia y la investigación. En algunos informes se incluyen recomendaciones específicas respecto de la estructura de gestión, como por ejemplo la necesidad de aumentar las dedicaciones docentes, el reconocimiento institucional de la participación de docentes, alumnos y no docentes en las actividades y proyectos de extensión y su certificación.
- Que garanticen un desarrollo equivalente de esta función en las distintas unidades académicas y carreras.

En los informes se mencionan también, aunque en menor medida, recomendaciones relativas al desarrollo de acciones orientadas al bienestar estudiantil, al mejoramiento de las metodologías de diagnóstico utilizadas en los proyectos, al desarrollo de una visión estratégica en el ámbito regional y a la consignación adecuada de la información requerida en los formularios e instructivos de la presentación (Fernández Berdaguer, 2007).

Es interesante el hecho de que, si bien se insiste en jerarquizar la función, el apartado destinado a *Extensión, producción de tecnología y transferencia* en el informe de EE tiende a ser mucho más acotado que los destinados a la Gestión de gobierno o a la Gestión académica (Gomez y Negro, 2016)⁸. Asimismo, en cuanto al carácter de las recomendaciones, éstas no puntualizan sobre los aspectos ético-políticos de la extensión, como serían el tipo de actores con los que se articula, los criterios que operan en la selección de las

⁸ De acuerdo a lo analizado por Gomez y Negro (2016) en 29 informes de evaluación a instituciones emitidos por CONEAU en el período 2000-2015, las recomendaciones relativas a la función Extensión eran sólo el 10% de total, mientras que las referidas a gestión académica representaban un 44%.

problemáticas que se atiende, las fuentes de financiamiento procuradas o el grado de continuidad alcanzado por los proyectos. Los esfuerzos de los evaluadores se centraban en acompañar la formalización de la extensión como una función institucional, instando a las universidades a reorganizar y consolidar sus estructuras de gestión.

A fin de completar la información brindada por estos trabajos anteriores, se han analizado en esta ocasión 5 informes más recientes publicados entre 2017 y 2018 y se han identificado las recomendaciones formuladas por la CONEAU a las universidades respecto de la extensión. Se han tomado únicamente informes de universidades nacionales atendiendo a que fueran instituciones con un mismo tipo de gestión. Los informes seleccionados son: Universidad Nacional del Litoral (2017), Universidad Nacional de Río Negro (2017), Universidad Nacional Arturo Jauretche (2017), Universidad Nacional de La Matanza (2017), Universidad Nacional de Cuyo (2018). Los informes seleccionados corresponden, en dos de los casos, a una primera evaluación institucional (UNAJ y UNRN), en un caso a la segunda (UNLaM), en un caso a la tercera (UNL) y en un caso a la cuarta (UNCuyo) evaluación que travesó la institución (ver cuadro 1).

De la lectura de los informes más recientes se desprende, como primera observación, la atención prestada por los evaluadores al equilibrio entre el respeto por la singularidad de cada institución y la referencia a dimensiones y criterios de evaluación comunes. Esto se refleja tanto en los apartados descriptivos como en las recomendaciones para la mejora, mediante la valoración de aspectos propios de la idiosincrasia institucional y el análisis que busca dar cuenta del grado de logro de los aspectos incluidos en la normativa. Algunos de estos aspectos coinciden con lo ya señalado por los trabajos consultados sobre informes anteriores –por ejemplo, la necesidad de definir y explicitar un concepto o mirada institucional sobre la extensión, la sistematización, ordenamiento y registro de las acciones, la integración de la extensión con las funciones de docencia e investigación, el reconocimiento institucional de la actividad de extensión, la procuración de un desarrollo equitativo de la función en todas las unidades académicas-. No obstante, también se suman otros aspectos nuevos, como la recomendación de implementar e institucionalizar acciones para el seguimiento, evaluación y análisis del impacto de los programas y proyectos desarrollados, la recomendación de generar espacios de contención y participación para los graduados, la necesidad de profundizar la formación de los recursos humanos vinculados a la extensión y la multiplicación de los lazos con actores externos, tanto del sector estatal como privado, para aumentar las fuentes de financiamiento de la función extensión.

Si se atiende a la cantidad de evaluaciones atravesadas por cada una de las universidades, se observa que los señalamientos “tradicionales” se encuentran más presentes en los casos en que se trata de la primera evaluación, mientras que las universidades que atraviesan su tercera o cuarta evaluación reciben mayores observaciones con referencia a los aspectos “nuevos” como la evaluación de impacto, la formación de RRHH y la vinculación con graduados. De esta manera, es posible plantear la hipótesis de que, a través de las sucesivas evaluaciones, la CONEAU realiza una tarea de acompañamiento a las universidades en el desarrollo de la extensión, desde las etapas iniciales de definición de un posicionamiento institucional y construcción de una estructura de gestión que contenga a la función, hacia la posterior implementación de mecanismos y estrategias que garanticen su integración y coordinación con las otras funciones. En las universidades que han avanzado ya en este sentido se busca promover el mejoramiento de la calidad de la función, que supone, entre otras cuestiones, la formación de recursos humanos especializados, la evaluación del impacto de las actividades y la recuperación de la voz de los graduados como aportes esenciales para la planificación.

4. Reflexiones e interrogantes sobre la evaluación como herramienta de orientación de la extensión universitaria.

A modo de síntesis, durante las últimas tres décadas la educación superior argentina se caracterizó por un sistema de gobierno basado en la regulación “a distancia” de las instituciones mediada por procesos de evaluación de la calidad. Estos procesos enfrentaron a las universidades con instancias de control de su gestión sin precedentes en la historia local, a las que debieron hacer frente de manera obligatoria, al mismo tiempo que abrieron espacio en la vida de las instituciones para reflexión sobre sí mismas orientada a la mejora. Esta reflexión adquirió continuidad en algunas universidades, dando cuenta del desarrollo de un

proyecto académico político, mientras que en otras la evaluación no logró instalarse con la periodicidad prescripta de seis años. En este mismo período la función de extensión creció y se diversificó como nunca antes, dando origen a distintas prácticas y saberes producto de la vinculación con actores sociales del ámbito público y privado. Como consecuencia de esto, bajo el “paraguas” de la extensión se alojan hoy una multiplicidad de experiencias con propósitos y sentidos diversos cuya integración y coordinación representan un desafío tanto para la gestión como para el planeamiento educativo.

Los objetivos acordados por las universidades nacionales en el Plan Estratégico 2012-2015 de la REXUNI contemplan, entre otras cuestiones, la curricularización de la extensión y a la inclusión de mayor número de docentes y estudiantes en las actividades, el reconocimiento académico de la tarea extensionista, la integración de la extensión con la investigación y la docencia, la evaluación sistemática de programas y proyectos, la formación de recursos humanos especializados. No obstante, la realidad actual muestra que en muchas instituciones persiste la desarticulación y el aislamiento de la tarea de extensión, así como también su situación de desprotección financiera, lo que conlleva que las decisiones se tomen más por las posibilidades de acceso a fuentes de financiamiento externo que por una política institucional.

En el plano de la extensión universitaria, al igual que en otros, el Estado –representado en este caso por los organismos de evaluación de la educación- se enfrenta al desafío siempre vigente de velar por el aseguramiento de la calidad de la extensión sin interferir con la autonomía de las universidades. De acuerdo a Rinesi y Soprano (2007), la intervención del Estado no puede considerarse a priori como un factor que promueve u obstaculiza la autonomía institucional, sino que sus efectos y consecuencias varían en función de la particular configuración de actores, del contexto histórico y político en el que esta intervención se desarrolla, de la modalidad de intervención que se adopta. La decisión de no involucrarse en la calidad de la educación puede ser sinónimo de mayor autonomía, pero también de mayor heteronomía para las instituciones, en un contexto signado por la presencia de otros actores sociales con el suficiente poder económico y político y con interés en invertir en la universidad. Esto resulta más probable cuanto mayor sea el grado de desfinanciamiento de las universidades. La intervención, por otra parte, aunque se conciba siempre como una acción promotora de cambios, puede estar basada en la comparación y contrastación de los resultados con patrones externos –como es el caso de la evaluación por estándares y la construcción e rankings- o bien puede propiciar la reflexión de los propios actores e instituciones evaluados para descifrar los caminos hacia la mejora, mediante la orientación y el acompañamiento. El carácter mixto –interno y externo- de los modelos de evaluación propuestos por la CONEAU permite pensar la intervención en línea con este último sentido, como forma de potenciar, mediante un trabajo conjunto de evaluadores y evaluandos, el proyecto que cada institución construye a lo largo de su historia.

Las universidades deben construir su horizonte de calidad a partir del desarrollo integrado y simultáneo de sus tres funciones en interacción con los actores sociales del contexto del que forman parte. La relevancia de la función de extensión reside en que son los problemas, necesidades y condiciones de una sociedad los que otorgan validez a la misión de la universidad y a los productos de la misma. En palabras de Malagón Oviedo, (2003: p.2), “una política de extensión universitaria que propende por el desarrollo de procesos comunicacionales continuos con los actores sociales y sus dinámicas bien puede entenderse como la expresión madura de un sentido de pertinencia social presente en el *ethos* de la propia institución” (Malagón Oviedo, 2003, p.2).

La tarea desarrollada por la CONEAU en la línea de evaluación de instituciones ha mostrado un potencial para generar cambios sobre la extensión universitaria mediante el asesoramiento que se provee en los informes de devolución y el acompañamiento del crecimiento de esta función desde sus primeras etapas de institucionalización y a lo largo de su desarrollo, promoviendo la reflexión valorativa de acuerdo a los criterios de calidad esbozados por las propias universidades. Las orientaciones en clave de recomendaciones, además, se alinean y refuerzan los objetivos de desarrollo establecidos por el CIN. No obstante, esta intervención ha mostrado también sus límites, toda vez que los señalamientos que se realizan tienen capacidad de orientar, no de garantizar la viabilidad de los cambios.

Las acciones del gobierno educativo en pos de promover la calidad y la pertinencia de la extensión en el conjunto del sistema universitario, mediante la creación de instancias de coordinación y financiamiento de proyectos de acuerdo a líneas comunes, también han encontrado dificultades para promover cambios en algunas instituciones frente a la influencia de otros actores del entorno, que detentan una combinación de

poder económico y político y que intervienen activamente en la planificación de la gestión, especialmente en momento en los que el Estado reduce su apoyo económico.

En este marco adquiere sentido el interrogante por los aspectos que falta abordar y profundizar, en los procesos de evaluación institucional, respecto de la extensión. Quizás uno de ellos sea la apuesta por un análisis más profundo sobre los aspectos ético-políticos de la extensión y sus resultados a mediano plazo, a fin de que las universidades que se inician puedan anticipar las contradicciones a las que seguramente se enfrentarán en la tarea de construir viabilidad para sus proyectos. Otro podría ser la implementación de instancias de metaevaluación específicas para esta función a fin de que los evaluadores y los evaluados retroalimenten con sus reflexiones la tarea evaluativa, evitando de esta forma “la naturalización de prácticas que siempre corren el riesgo de transformarse en ejercicios rutinarios y burocráticos, al perder su poder como herramientas transformadoras articuladas con proyectos político-académicos, democráticos y amplios, en términos de la coyuntura con necesidades y problemáticas sociales.” (Araujo, 2014: p.73).

La consolidación de la extensión en el proyecto institucional de cada universidad, en articulación con su contexto social y político de pertenencia requiere, asimismo, de un rol más activo por parte del gobierno educativo en garantizar los recursos adecuados y suficientes para los objetivos que las universidades se plantean en los extensos procesos de evaluación que han aprendido a transitar. El horizonte de desarrollo integral e inclusivo de la educación superior en cada una de las regiones sólo puede darse sobre la base de una complementariedad entre la autonomía y el acompañamiento, entre la democratización de los procesos de gobierno de la universidad y la preservación de los objetivos y valores del proyecto político académico, entre la reflexión sobre la tarea y la posibilidad efectiva de mejorarla.

Referencias Bibliográficas

- Araujo, S. (2014) La evaluación y la universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(172), 57 – 77.
- Araujo, S. y Trotta, L. (2011) La acreditación de las Ingenierías: Configuración compleja en la institucionalización de la política. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5430/pr.5430.pdf
- Claverie, J.; González, G. y Perez, L. (2008). El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina: el modelo de la CONEAU. Alcances y límites para pensar la mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1(2). Recuperado de https://www.academia.edu/2588603/El_sistema_de_evaluaci%C3%B3n_de_la_calidad_de_la_educaci%C3%B3n_superior_en_la_Argentina_el_modelo_de_la_CONEAU._Alcances_y_l%C3%ADmites_para_pensar_la_mejora
- CONEAU (2018). Informe evaluación y acreditación universitaria en Argentina. Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/documentos/InformeCONEAUjulio2018.pdf>
- Fernandez Berdaguer, L. (2007) La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gezmet, S (S/F) La vinculación universidad - sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwidrPH_iIziAhV_HrkGHdK_C1wQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.unc.edu.ar%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FMODELOS%2520DE%2520EXTENSI%25C3%2593N.pdf&usg=AOvVaw1mO1FQUIJSEUGV96oWFnPQ
- Gomez, J. y Negro, M. (2016) Evaluaciones Institucionales: un análisis de las recomendaciones de la CONEAU a 20 años de su creación. *Revista Argentina de Educación Superior* 8 (13) ISSN: 1852-8171

- Krotsch, P. (1993) La universidad argentina en transición ¿del Estado al mercado? *Revista Sociedad* 3. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales UBA.
- Malagón Oviedo, R. (2003) La evaluación de la extensión universitaria y la construcción de pertinencia social de la universidad. *Revista De La Oficina Nacional De Planeación* 7(1), 52-73. Colombia.
- Rinesi, E. y Soprano, G. (2007) Universidad, estado y sociedad. Los sentidos de la autonomía y la heteronomía en la experiencia de la universidad pública argentina en Marquina, M. (coord.) (2007) *Ideas sobre la cuestión universitaria: Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la educación superior*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Stake, R. E. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó. España.
- Vaccarezza, L. (2015). Apropriación social e hibridación de conocimientos en los procesos de extensión universitaria. *Cuestiones de Sociología* 12. Recuperado de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSna> ISSN 2346-8904

Anexo

Cuadro 1⁹

Univer sidad	Año public ación del inform e CONE AU	Nº de evaluaci ón instituci onal	Recomendaciones en Extensión, producción de tecnología y transferencia	Aspectos considerados
UNRN	2017	1º	<ul style="list-style-type: none"> • Definir lineamientos para la función de extensión que den lugar a una planificación a mediano y largo plazo. • Generar normativa institucional que permitan realizar el ordenamiento y seguimiento de los proyectos y actividades de extensión. • Consolidar las instancias de gestión específicas tanto del nivel central como de la Sedes, a fin de favorecer el desarrollo integral de la función de extensión. • Evaluar la factibilidad de instrumentar proyectos transversales entre las Sedes que promuevan la integración en el sentido de cohesión provincial entre las tres zonas. • Incorporar el aporte de los graduados para el desarrollo de las actividades de extensión. • Sistematizar y profundizar el diseño e implementación del área de Educación Continua. 	<p>1 - Sistematizar las prácticas. Registrar las acciones. Construir información fiable sobre la función.</p> <p>5 - Equilibrio en el desarrollo de la función en las distintas unidades académicas. Fortalecer facultades menos desarrolladas.</p> <p>6 - Integración y coordinación entre distintas unidades de gestión de la función dentro de la institución.</p> <p>8 - Graduados: contener, generar un vínculo, recuperar aportes para la Extensión.</p> <p>9 - Definir, constituir, explicitar la mirada de la institución sobre la función Extensión.</p>
UNAJ	2017	1º	<ul style="list-style-type: none"> • Articular la relación entre las funciones de extensión, docencia e investigación, con el objetivo de vincular la formación teórica con la experiencia práctica de los alumnos. • Diseñar estrategias y procedimientos institucionales para que los proyectos extensionistas puedan tener financiamiento externo, mejorando la relación con las industrias y organizaciones privadas locales y regionales. • Perfeccionar y sistematizar un proyecto de fortalecimiento de las acciones en Vinculación Tecnológica y Transferencia (Proyectos Tecnológicos, Consultorías y Servicios a Terceros), tendientes a la innovación y modernización tecnológica de entidades productoras de bienes y servicios de la región y el sector gubernamental, con el fin de la generación de recursos externos. • Articular la gestión del CPyT con los Institutos, estableciendo canales formales de relación entre las actividades de extensión, investigación y transferencia. 	<p>1 - Sistematizar las prácticas. Registrar las acciones. Construir información fiable sobre la función.</p> <p>6 - Integración y coordinación entre distintas unidades de gestión de la función dentro de la institución.</p> <p>10 - Fortalecimiento/profundización de la articulación e integración entre docencia, investigación y extensión.</p> <p>11 - Financiamiento: diversificar con fuentes externas privadas / públicas.</p>

⁹ Elaboración propia en base a los informes publicados por CONEAU en su página web:
<https://global.coneau.gob.ar/coneauglobal/publico/buscadores/evaluacion/>

UNLa M	2017	2°	<ul style="list-style-type: none"> • Definir los alcances de la función de extensión, en relación con la identidad y con las líneas estratégicas explicitadas en el Plan de Desarrollo Institucional. • Fortalecer la sistematización e institucionalización de las actividades de extensión, creando las condiciones internas necesarias para desarrollar este proceso. • Propender a la paulatina descentralización de las actividades de extensión, generando los espacios de administración y gestión necesarios para garantizar su adecuado desarrollo. • Articular el Instituto de Transferencia de Servicios y Tecnología con el área de Ciencia y Tecnología, estableciendo canales formales de relación entre las actividades de investigación y las actividades de transferencia. 	<p>1 - Sistematizar las prácticas. Registrar las acciones. Construir información fiable sobre la función.2 - Garantizar la eficacia y adecuación de la estructura administrativa para las funciones realizadas.9 - Definir, constituir, explicitar la mirada de la institución sobre la función Extensión.10 - Fortalecimiento/profundización de la articulación e integración entre docencia, investigación y extensión.</p>
UNL	2017	3°	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar esfuerzos para la institucionalización y reconocimiento académico de las actividades de extensión de los actores universitarios en diversas instancias de la vida académica. • Fortalecer desde las estructuras de extensión centrales las Facultades y Centros universitarios que estén en etapas menos desarrolladas. • Promover una vinculación más intensa de las unidades académicas con las actividades de extensión que se desarrollan en los centros universitarios. • Mejorar las estrategias existentes de formación y retención de recursos humanos en gestión de la extensión, cultura y vinculación y transferencia de tecnología en todos los ámbitos de la UNL. 	<p>4 - Institucionalización de la extensión y reconocimiento académico de las prácticas. 5 - Equilibrio en el desarrollo de la función en las distintas unidades académicas. Fortalecer facultades menos desarrolladas. 6 - Integración y coordinación entre distintas unidades de gestión de la función dentro de la institución. 7 - Formación de recursos humanos en Extensión.</p>
UNCu yo	2018	4°	<ul style="list-style-type: none"> • Normar en forma general los lineamientos básicos, formatos y elementos de operación de las actividades de extensión y adecuar las definiciones de la función en la normativa vigente. • Promover un sistema de reconocimiento institucional y acreditación de las actividades de extensión de docentes y alumnos extensionistas. • Proponer un plan de adecuación de las propuestas web de la UNCUYO a lo prescripto por la Ley 26653 de accesibilidad de la in- formación pública en las páginas web. • Evaluar el posicionamiento de los medios de la Universidad mediante indicadores específicos (niveles de audiencia en radios, canal TV, visitas en portales web propios). 	<p>3 - Implementar / institucionalizar la Evaluación. Análisis de impacto. 4 - Institucionalización de la extensión y reconocimiento académico de las prácticas. 9 - Definir, constituir, explicitar la mirada de la institución sobre la función Extensión. 12 - Adecuación de las propuestas web de la universidad al marco legal actual (ley 26653, normas y requisitos de accesibilidad de la información).</p>

Fecha de presentación: 18/3/2019

Fecha de aceptación: 26/4/2019

RESEÑAS

Marquis, C. (ed). (2019). *La agenda universitaria IV: viejos y nuevos desafíos en la educación superior argentina*. Ciudad de Buenos Aires: Universidad de Palermo. ISBN 978-950-9887-40-4

Por Nora Lizenberg, Universidad de Palermo, Argentina.
nlizen@palermo.edu

La agenda universitaria IV, viejos y nuevos desafíos en la educación superior argentina es el cuarto volumen de una colección iniciada en el 2004. Luego de una introducción del editor de este volumen, Carlos Marquis, esos desafíos están abordados en 6 capítulos por 6 distintos prestigiosos académicos: Eduardo Sánchez Martínez, Ana García de Fanelli, Ricardo Popovsky, Juan Doberti, Carlos Pérez Rasetti y Martín Aiello.

El primer capítulo, escrito por Eduardo Sánchez Martínez, lleva el título “La ‘gratuidad’ y el ‘ingreso irrestricto’ en la construcción de un sistema universitario inclusivo de mayor calidad”. En él, Sánchez Martínez explica el contexto histórico en el cual tuvieron origen estas dos características. Luego, plantea la problemática de esos dos desafíos en la educación superior en el contexto argentino en comparación con los mismos desafíos en la región y en otras zonas del mundo.

En relación al ingreso irrestricto, el autor compara esta característica con lo que ocurre en realidad en el ingreso a la universidad, y analiza este desafío en relación a dos metas asociadas habitualmente a él: la inclusión y la calidad. Hace particular hincapié en la necesidad de establecer algún tipo de articulación entre la enseñanza secundaria y la universidad como una de las formas de abordar el problema del ingreso a ésta última.

Sobre la gratuidad, Sánchez Martínez se plantea dos interrogantes. En primer lugar, si es en verdad insostenible, y para ello analiza consideraciones que implican a la sociedad y a las políticas públicas. En segundo lugar, se interroga si la gratuidad incide positivamente en la equidad. En su análisis, describe distintos tipos de financiamiento y arancelamiento, y manifiesta la necesidad de “conciliar el ejercicio del derecho a estudiar en el nivel superior con la exigencia de equidad, también muy presente como valor a proteger y promover en la sociedad de nuestros días”.

El autor finaliza el capítulo mencionando la necesidad de que en las universidades se promueva la realización de estudios e investigaciones sobre estos temas.

El segundo capítulo, escrito por Ana García de Fanelli, lleva por título “La importancia de la investigación en las universidades de la Argentina: situación actual y retos a futuro”. En él, García de Fanelli analiza en forma ampliamente fundamentada con profusión de cifras el lugar de la investigación en las universidades argentinas desde tres dimensiones: los recursos humanos, el financiamiento y los productos académicos.

La autora comienza su análisis con un fundamentado cuestionamiento al supuesto de necesaria complementariedad con la enseñanza en los docentes académicos que allí se desempeñan.

En relación a la dimensión de los recursos humanos, García de Fanelli detalla la heterogeneidad de los marcos regulatorios en el acceso y permanencia y en la evaluación de desempeño de los investigadores-docentes, y de la composición de los planteles docentes en las instituciones.

El análisis del financiamiento para la actividad de investigación en las universidades nacionales determina que “disminuyó en términos reales y porcentuales en la última década, y ello no ha sido compensado por un aumento importante de los fondos concursables externos para la I+D”, y pronostica una falta de financiamiento del CONICET para sostener su expansión de la última década.

En relación a los productos académicos, la autora marca la subrepresentación de las investigaciones en ciencias sociales y humanas en los indicadores tradicionales de producción de las universidades en relación a las ciencias básicas.

García de Fanelli, concluye con su visión sobre los retos y condicionantes que enfrenta la investigación en las universidades argentinas en cada una de esas dimensiones.

Particularmente interesante es la necesidad que subraya la autora de “avanzar en la producción local de indicadores que capturen la actividad de publicación en revistas con referato fuera de la corriente principal y en libros”, ya que los indicadores usados en los índices bibliométricos evidencia limitaciones a la hora de medir producción científica en las ciencias sociales y humanas.

En el tercer capítulo, “Reflexiones sobre el impacto de la tecnología en la Universidad, Ricardo Popovsky brinda su mirada presente y prospectiva sobre cómo la Cuarta Revolución Industrial –en términos de Klaus Schwab- se refleja en el presente de la universidad y en su futuro.

Popovsky parte de la premisa de que el presente es un punto de inflexión en la historia que ha sido facilitado por “un sistema educativo con instituciones de alta calidad y una cultura que privilegia el emprendimiento y el esfuerzo”.

Entre las transformaciones de mayor impacto, el autor menciona las que se darán en el trabajo, y por consiguiente, la que se dará en la universidad como encargada de reconvertir a quienes han sido o serán excluidos, y de formar generaciones nuevas que se desempeñen en el nuevo contexto.

Destaca el equilibrio necesario que la universidad deberá sostener entre formar para la demanda de trabajos relacionados con la tecnología específicamente, y formar para los otros trabajos que se vean modificados por ella. En particular, el autor se centra en la inteligencia artificial con su potencial y sus limitaciones, y en la robótica para destacar la necesidad emergente de una universidad que brinde herramientas que permitan la colaboración humano-tecnología.

Popovsky enumera además algunos de los cambios tecnológicos actuales que se están dando en la universidad en relación a las competencias docentes, la incorporación de sistemas tecnológicos, los diseños instruccionales, las metodologías de análisis predictivo y el software adaptativo y su futura evolución. Hace especial énfasis en las características del aprendizaje en línea y de su organización.

El autor finaliza el capítulo con un optimista pronóstico de impactos de la tecnología en los distintos componentes de la universidad.

El cuarto capítulo, “Los desafíos de los modelos de pautas presupuestarias entre las universidades públicas de Argentina”, escrito por Juan Doberti, toma en cuenta las variables utilizadas, las fórmulas aplicadas y el rol de los actores sociales intervinientes al describir los modelos de distribución de recursos públicos a las universidades nacionales en Argentina.

Doberti describe las tres etapas por las cuales transitó el desarrollo de modelos de pautas presupuestarias. En la primera, el modelo tomaba como criterios las cantidades de estudiantes, de graduados, de investigadores del Programa de Incentivos y la Economía de escala. En la segunda etapa, los parámetros principales tomaban en cuenta la distribución de alumnos por año, la cantidad de docentes necesaria por institución, la distribución de docentes por dedicaciones, la distribución de costos y premios por tasa de aprobación, diversificación de oferta académica y mejor relación entre egresados e ingresantes. En la tercera etapa, se creó un modelo con tres componentes, cada uno a cargo de distintos aspectos: SPU, CIN, y Ciencia y Técnica.

El modelo resultante es el vigente desde 1997, si bien como manifiesta el autor, “ha tenido importantes variaciones en términos de diseño del modelo, monto destinado a corregir desvíos, normativa, aplicación de resultados y organismo a cargo”.

Doberti también menciona las tensiones que genera la aplicación de los distintos modelos en relación no sólo al hecho mismo de la distribución de los recursos sino por el desafío que esa distribución genera para la autonomía institucional en contextos de inestabilidad contextual. Agrega como tensiones adicionales los alineamientos políticos, de tamaño y de ubicación geográfica existentes en el reparto del presupuesto asignado a las universidades, caracterizadas por gran heterogeneidad entre ellas.

A pesar de las críticas, el autor resalta entre otros aspectos, la utilidad del modelo de pautas aún para universidades de gestión privada, y su permanencia a través del tiempo.

Carlos Pérez Rasetti desarrolla “La cuestión del territorio y la creación de nuevas universidades” en el quinto capítulo, en un recorrido histórico de la relación entre la universidad y el territorio, desde su origen en el medioevo hasta la actualidad en la Argentina.

Pérez Rasetti incluye en esta narrativa la descripción de lo que él identifica como “el único caso de planificación para el desarrollo de nuevas instituciones universitarias estatales” que prácticamente triplicó la cantidad de instituciones en Argentina: el que se conoció como el “Plan Taquini”, en contraste con una racionalidad política posterior a la creación de universidades, en lo que el autor del capítulo llama “lógica de oportunidad política coyuntural”.

El autor menciona en la descripción de este ejemplo de planificación cuatro propuestas principales: descentralización con establecimiento de instituciones en regiones clave para el desarrollo demográfico y económico, división de la Universidad Nacional del Litoral en dos, disposición de las nuevas universidades en “ciudades universitarias” o “campus”, y en una obra adicional posterior, un nuevo sistema de universidades municipales.

En la evolución de los últimos 30 años, Pérez Rasetti menciona el desarrollo a través de dos vertientes: la creación de nuevas universidades, pero también el despliegue de las instituciones en el territorio, que generó la creación del decreto 1047/99 estableciendo ciertas jurisdicciones geográficas para las instituciones. Describe el autor, además, otras políticas desde las cuales el estado intentó racionalizar la expansión territorial a través de los CPRES, y la reacción corporativa del sistema universitario en contra de esa racionalización para mantener el statu quo del mismo.

El recorrido histórico finaliza en la relación de las llamadas universidades del Bicentenario y su relación con el territorio, generado principalmente por la identidad que los nuevos estudiantes universitarios le aportan a estas nuevas instituciones.

El libro cierra con el capítulo “Formación de investigadores en Ciencias Sociales y Humanas en Argentina: el desafío de la formación para la tesis en los posgrados”, en el cual Martín Aiello analiza el desafío que significa incrementar la cantidad de graduados en los posgrados de esos campos a partir de la especificidad que poseen.

Aiello parte de considerar la tensión existente entre los intereses de los actores que integran los procesos formativos en los programas de maestría y doctorado. Realiza una primera aproximación a la problemática a través de distintos autores, para luego centrarse en los distintos factores que caracterizan el contexto específico de las Ciencias Sociales y Humanas en Argentina.

En particular, el autor describe las tensiones existentes entre la necesidad de formar para la producción de conocimiento y la de certificar dichos conocimientos desde la perspectiva de las prioridades de los distintos actores.

Para abordar la problemática, Aiello propone distintas dimensiones: los componentes socioeconómicos, la articulación institucional, el diseño curricular, la preocupación por los componentes cognitivos y los aspectos vinculares-relacionales del proceso de formación en base a la tesis.

El capítulo cierra con propuestas concretas en cada una de esas dimensiones que atiendan no sólo a la especificidad que diferencia a las Ciencias Sociales y Humanas de otros campos, sino también a las “necesidades de calidad diversas: iniciar jóvenes investigadores en la vida académica, y transformar a docentes y profesionales para que adquieran competencias de investigación”.

En resumen, este cuarto volumen de la serie *La agenda universitaria* actualiza la mirada sobre problemas aún no resueltos en la educación superior en Argentina, y plantea nuevas problemáticas a ser desarrolladas desde el contexto actual.