

AÑO: 12, NÚMERO: 21 (JUNIO 2020 - NOVIEMBRE 2020)

PUBLICACIÓN BIANUAL

RAES Revista Argentina de Educación Superior

DIRECTOR

Norberto FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTORES ADJUNTOS

Martín AIELLO

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)

Directora adjunta/ 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 del Nordeste, Argentina)

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

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

Pablo VAIN (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Comité Académico Internacional

Robert ARNOVE (Universidad de Indiana, Bloomington - EEUU)

Andrés BERNASCONI (Universidad Andrés Bello, Chile)

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

José Joaquín BRUNNER (Fundación Chile, Chile)

Roberto CARNEIRO (Universidad Católica Portuguesa)

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

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

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

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

Erwin EPSTEIN (Universidad de Loyola, Chicago - EEUU)

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

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

José FERREIRA GOMES (Universidad de Porto, Portugal)

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

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

Francesc IMBERNÓN (Universidad de Barcelona, España)

Jean Pierre JALLADE (Investigador independiente, Francia)

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

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

Elvira MARTÍN SABINA (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)

Evaladores de este número

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario- CONICET, Argentina)
Alejandro David García Valencia (Universidad Surcolombiana, Colombia)
Alicia Iriarte (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Andrés Bernasconi (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)
Carlos Skliar (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
Charlie Palomo (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Cilium Willem (Universitat Rovira i Virgili, España)
Eduardo Langer (Universidad Nacional de General San Martín, Argentina)
Elena Cano (Universitat de Barcelona, España)
Elia Marum Espinoza (Universidad de Guadalajara, México)
Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Enrique Martínez Larrechea (Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay)
Graciela Carbone (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Graciela Tonón (Universidad de Palermo, Argentina)
Herman Amar (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Horacio Ferreyra (Universidad Católica de Córdoba, Argentina)
Joan Frigola (Universtat de Vic, España)
Jorge García Riart (Investigador independiente, Paraguay)
Juliana Stover (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Karina Lastra (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Luciana Chiavone (Universidad de La República, Uruguay)
Luis Crivaro (Universidad Argentina de la Empresa, Argentina)
Mabel Da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil)
Marcela Martínez Vivot (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
María de Fátima Costa de Paula (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
María de los Ángeles Martini (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
María Dolores Martigani (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
María Joselevich (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
Mariana Seoane (Universidad de La República, Uruguay)
Mariona Grane (Universitat de Barcelona, España)
Martha Nélica Ruiz Uribe (Instituto Universitario Internacional de Toluca, México)
Mirian Inés Capelari (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)
Mónica Marquina (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Nancy Peré (Universidad de La República, Uruguay)
Oscar Bruno (Universidad Nacional de Tres de Febrero/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)
Pilar Folguez (Universitat de Barcelona, España)
Romualdo López Zárate (Universidad Autónoma Metropolitana, México)
Sandra Nicastro (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Sergio Enrique Hernández Loeza (Universidad Campesina Indígena en Red, México)
Silvana Herou (Universidad de la República, Argentina)
Soledad Oregioni (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)
Sonia Araujo (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina)
Susana Pérez Barrera (Universidad de la Empresa, Uruguay)
Ursula Serdarevich (Universidad Nacional de La Matanza, Argentina)
Víctor del Carmen Avendaño Porras (Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México)
Victoria Kandel (Universidad Nacional de Lanús/ Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Viviana Mancovsky (Universidad Nacional de General San Martín, Argentina)

Índice

Editorial

- 8** Por NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA, MARTÍN AIELLO Y MARISA ÁLVAREZ
- 11** **HOMENAJE A JUAN CARLOS PUGLIESE.** POR MARISA ZELAYA Y LILIANA MARTIGNONI.

Artículos

- 14** **LA PRESENCIA AUSENTE O POR UNA PEDAGOGÍA DE CUERPOS PRESENTES.** POR EMILIO LÓPEZ.
- 29** **ACREDITACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE PLANES DE MEJORA: DESAFÍOS Y TENSIONES DE JEFES DE CARRERA DE PEDAGOGÍA. EVIDENCIA DESDE CHILE.** POR MARTA QUIROGA LOBOS.
- 42** **EVALUACIÓN DEL AVANCE E IMPACTO DE LOS PLANES DE MEJORA PROPUESTOS PARA LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA ANTE LA CONEAU. PERIODO 2011-2015.** POR SABRINA NAIR SÁNCHEZ Y GERMÁN LEANDRO PERENO.
- 61** **POLÍTICAS PARA LA DEMOCRATIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DEL PROGRAMA DE RESPALDO A ESTUDIANTES DE ARGENTINA (2014-2020).** POR NATALIA DEL CAMPO.
- 78** **¿QUÉ SABEMOS DE LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA CARRERA DE VETERINARIA EN URUGUAY?** POR CLAUDIA M. BORLIDO CASTRO, VANESSA LUJAMBIO, SOLANA GONZÁLEZ, ANGELINA PORRO Y JOSÉ PASSARINI

- 97** **LA NUEVA ADULTEZ: EL DESAFÍO DE REINVENTARSE.** POR IRMA CELINA DE FELIPPIS.
- 113** **INICIAR EL CAMINO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHÉ: LA ACCESIBILIDAD Y SENTIDO DE PERTENENCIA COMO CLAVES DE LA PERMANENCIA.** POR BÁRBARA TRZENKO.
- 126** **PROPUESTA PEDAGÓGICA SITUADA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA.** POR VIRGINIA CORBELLA Y DIANA ISABELA LIS.
- 143** **DINÁMICAS DE COOPERACIÓN EN PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE CANNABIS MEDICINAL. APORTES DESDE UNA PERSPECTIVA NO HEGEMÓNICA SOBRE INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA.** POR MARÍA SOLEDAD OREGIONI, LAURA AVONDET Y MARÍA SOL DURÁN.
- 160** **PROSPECTIVA DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA 2030.** POR AUGUSTO PÉREZ LINDO

Reseñas

- 176** **BRITTO, F.A. Y LUGONES, G. E. (2020). BASES Y DETERMINANTES PARA UNA COLABORACIÓN EXITOSA ENTRE CIENCIA Y PRODUCCIÓN.** POR AGUSTÍN GUERRA
- 180** **VILLANUEVA, E. Y RECALDE, A. (2020). LOS CUATROS PERONISMOS UNIVERSITARIOS.** POR ARITZ RECALDE.
- 182** **OBSERVATORIO IBEROAMERICANO DE LA CIENCIA, LA TECNOLOGÍA Y LA SOCIEDAD. INDICADORES DE VINCULACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS CON SU ENTORNO. EXPERIENCIAS ACUMULADAS Y NUEVOS DESAFÍOS.** POR MARISA ÁLVAREZ.

Editorial

Por Norberto Fernández Lamarra, Martín Aiello, Marisa Álvarez

El mundo ha cambiado desde que se inició la pandemia de COVID-19 a principios de este año, y aún hoy no tenemos una evaluación certera respecto del impacto que provocó en todos los aspectos de la vida, en particular en la salud -en sentido amplio-, pero también en la economía, las relaciones, los vínculos, y por supuesto, en la educación. Tampoco tenemos muy claro cuáles son los cambios que traerá la pandemia en nuestras vidas, pero algo es seguro, la vida no será igual que en el pasado.

Las instituciones de educación superior estuvieron compelidas a cerrar las puertas a la presencialidad, lo que llevó a un camino de transformación de sus prácticas. En todo el mundo se destacó el compromiso de los profesores que tuvieron que reinventarse a nuevas modalidades, en muchos casos con significativos esfuerzos personales en un contexto incierto.

A su vez, la comunidad universitaria asumió un compromiso singular al apoyar a distintos sectores en la pandemia, como a reconvertir y poner la prioridad para investigar posibles soluciones apropiadas a los diversos contextos para enfrentar al virus, como para producir soluciones de atención hospitalaria entre otras. Sin duda, uno de los efectos ha sido la revalorización de la investigación y de la profundización de los vínculos con el entorno de las universidades, para afrontar la crisis.

Homenaje a Juan Carlos Pugliese

En setiembre hemos recibido la triste noticia del fallecimiento de Juan Carlos Pugliese, promotor incansable de una educación pública y democrática. Fue docente, investigador y primer rector de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires tras la recuperación democrática. Fue miembro de la CONEAU en sus inicios y la presidió entre los años 2000 y 2002, también fue Secretario de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, entre sus cargos más importantes. Incluimos en este número un cálido recordatorio de dos de sus colegas, **Marisa Zelaya y Liliana Martignoni**.

Artículos

Desde RAES tenemos el agrado de presentar el número 21, que contiene diez artículos y dos reseñas de libros publicados recientemente. Los trabajos que componen este número son autores que provienen tanto de Argentina, como de Chile y Uruguay.

Los artículos están organizados en cuatro grandes temáticas: un primer grupo de artículos problematizan aspectos de pedagogía y gestión universitaria, luego cuatro artículos referidos a la democratización e inclusión de los estudiantes en el nivel superior; el tercer grupo cuenta con dos artículos que refieren a internacionalización y, previo a las reseñas, incluimos un artículo sobre prospectiva universitaria.

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 12/ Número 21 / junio 2020-noviembre 2020 / EDITORIAL

En el primer grupo, el artículo de **Emilio López**, *La presencia ausente o por una pedagogía de cuerpos presentes*, reflexiona sobre un tema, que hoy la pandemia lo ha vuelto más relevante, que refiere a las prácticas docentes constituidas a partir de la consideración de la presencialidad, de la asistencia de los estudiantes y a las formas de asistir a las clases, preguntándose si los cuerpos garantizan la presencia. Se trata de una discusión filosófica sobre la construcción del habitar, con una propuesta de resignificación de la presencia.

Los siguientes dos artículos son evaluaciones de planes de mejora que presentan las universidades en las instancias de acreditación de carreras. Estas estrategias, que sostienen las instancias de acreditación, pretenden introducir mejoras en la gestión a partir de las evaluaciones para la acreditación, pero los planes no siempre son fácilmente implementables.

Marta Quiroga Lobos analiza en su artículo *Acreditación e implementación de Planes de Mejora: Desafíos y Tensiones de Jefes de Carrera de Pedagogía. Evidencia desde Chile*, desde la perspectiva de los Jefes de Carrera, los desafíos y oportunidades que se presentan en el momento de la implementación del Plan de Mejora post acreditación en carreras de Pedagogía, y cómo estos procesos contribuyen a mejorar la formación de los futuros profesores. Presenta la tensión entre gestión y evaluación en las instituciones universitarias y el papel que tienen los cuadros intermedios en la gestión superior y el efecto que tienen las acreditaciones en la mejora de las instituciones.

A su vez, en el artículo *Evaluación del avance e impacto de los planes de mejora propuestos para la Licenciatura en Psicología ante la CONEAU. Periodo 2011-2015* de **Sabrina Nair Sánchez y Germán Leandro Pereno**, exponen el caso de la acreditación de la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Córdoba, en donde analizan el estado actual e impacto de los planes de estabilidad estructural del Programa de Fortalecimiento al Ingreso y la Permanencia (PROFIP) y el plan de egreso supervisado, ambos planes de mejora presentados ante la CONEAU en el año 2011. Los resultados de la indagación dan cuenta de los efectos de los mismos y marca el camino para investigar el impacto de los planes de mejora restantes.

El artículo de **Natalia del Campo**, *Políticas para la democratización en la educación superior: el caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (2014-2020)*, presenta el análisis de una de las políticas socioeducativas tendientes a atender la democratización del sistema: el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR). A través de una investigación documental, el artículo presenta un análisis de los giros programáticos en línea con los cambios en los modos de conceptualizar las necesidades socioeducativas, en clave de sus aportes a la democratización educativa.

A su vez, **Claudia M. Borlido Castro, Vanessa Lujambio, Solana González, Angelina Porro y José Passarini** se preguntan *¿Qué sabemos de los estudiantes que ingresan a la carrera de Veterinaria en Uruguay?* Los autores presentan un estudio que comprendió un diagnóstico inicial de los ingresantes a la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República de Uruguay (única oferta de esa carrera en el país) con el objeto de brindar información relevante al programa de apoyo que las diferentes facultades implementan y complementan con distintas estrategias. Frente al diagnóstico elaborado, la institución emprendió medidas de apoyo específicas. Este estudio es un antecedente para realizar diagnósticos similares en otras carreras de la propia Universidad de la República, así como en otras de la región.

Irma Celina De Felippis analiza el fenómeno que induce a los adultos mayores de 40 años a ingresar a la universidad. En *La nueva adultez: el desafío de reinventarse*, se analizan las motivaciones, las angustias y el esfuerzo de una tarea comprometida con la familia, el trabajo y el estudio, en el marco de un proceso de construcción de ciudadanía participativa en la universidad.

En su artículo *Iniciar el camino académico en la Universidad Nacional Arturo Jauretche: la accesibilidad y sentido de pertenencia como claves de la permanencia*, **Bárbara Trzenko**, presenta los resultados de un estudio de enfoque biográfico y a partir de entrevistas en profundidad, analiza la relación establecida entre las estrategias institucionales orientadas a la retención estudiantil y las tácticas y apropiaciones que ponen en marcha los estudiantes para lograr su permanencia en la institución. Trzenko presenta un análisis de los modos en los que se configura la experiencia del ingreso, la permanencia, la interacción con las estrategias de retención desplegadas por la institución y la posibilidad de graduación más allá de las expectativas igualitarias del nivel.

Se presentan dos artículos que tiene como foco el tema de la internacionalización de la universidad, con perspectivas diferentes. El primer artículo, de **Virginia Corbella y Diana Isabela Lis**, presenta una *Propuesta pedagógica situada en la Universidad Nacional del Sur para la internacionalización en casa*. Bajo la consideración de que la internacionalización de la educación superior no es un concepto nuevo sino que lo destacable actualmente es el alcance y dimensión que ha tomado este proceso. Se trata, por lo tanto, de una propuesta pedagógica a favor de la internacionalización utilizando como estrategia la internacionalización del currículum, que incluye incorporar la dimensión intercultural e internacional en varias actividades, conocida como internacionalización del currículum, asegurando el escenario para la propuesta pedagógica.

Por otro lado, **María Soledad Oregioni, Laura Avondet y María Sol Durán**, en su artículo *Dinámicas de cooperación en producción de conocimiento sobre Cannabis medicinal. Aportes desde una perspectiva no hegemónica sobre internacionalización universitaria*, discuten el proceso de internacionalización universitaria en la Región latinoamericana, en tanto inciden sobre las dinámicas de producción y difusión de conocimiento. A partir de un estudio de caso en la producción de conocimientos en forma interactiva con distintos actores sociales en relación con el desarrollo y uso medicinal del cannabis, se proponen reflexionar sobre la necesidad de disputar el sentido del proceso de internacionalización, desde una perspectiva *no hegemónica*.

El último artículo, de **Augusto Pérez Lindo**, *Prospectiva de la universidad argentina 2030*, presenta un diagnóstico de las tendencias del sistema universitario, para luego abordar los escenarios que podrían presentarse hacia el 2030, considerando, en particular, el potencial científico y educativo disponible como una oportunidad para abordar estrategias de reconstrucción e innovación en el marco de un modelo de desarrollo inteligente, solidario y sustentable, luego del desafío de la reconstrucción post Coronavirus.

Este número cuenta con tres reseñas de publicaciones recientes. La primera, la del estudio *Bases y determinantes para una colaboración exitosa entre ciencia y producción* de Gustavo Lugones y Fabián Britto, a cargo de **Agustín Guerra**; la segunda, el libro publicado por Ernesto Villanueva y Aritz Recalde, *Los cuatro peronismos universitarios*, a cargo del autor Aritz Recalde; y por último la del Documento de trabajo del Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. *Indicadores de vinculación de las universidades iberoamericanas con su entorno. Experiencias acumuladas y nuevos desafíos*, presentada por **Marisa Álvarez**.

Confiamos en que los artículos aquí presentados sean una contribución importante para entender nuestras realidades y nos impulsen a seguir investigando y difundiendo los aportes de toda la comunidad educativa para que nuestras universidades sigan innovando y construyendo el futuro de la universidad y una nueva apuesta a su compromiso social.

SOBRE LA PARTIDA DEL PROFESOR JUAN CARLOS PUGLIESE (H)

Por *Marisa Zelaya y Liliana Martignoni*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

El fallecimiento de Juan Carlos Pugliese (h) no sólo conmovió a la comunidad de su lugar en el mundo (Tandil), sino también a todos aquellos que más allá de su frontera y desde diferentes espacios educativos, sociales y hasta deportivos, tuvieron la oportunidad de conocerlo.

Un sin número de palabras en su reconocimientos comenzaron a expresarse desde la madrugada del 21 de septiembre del 2020 al conocerse la triste noticia de su partida. Familiares, amigos, colegas, alumnos, allegados y adversarios de la política resaltan el valor de su perfil personal y trayectoria profesional. Nos preguntamos entonces qué otro aspecto resaltar de Juanca –como nos gusta llamarlo aquí- a sabiendas de ser ésta una semblanza sin pretensiones de reflejar un pintura exacta de su persona y abarcar la completud biográfica de su vida; menos aún, lograr un acuerdo absoluto sobre todo ello.

Juanca fue un hombre con mayúsculas que supo estar presente en momentos muy complejos para nuestra sociedad y sus instituciones. Según el prisma desde donde se lo evaluara, como sostiene un amigo en común refiriéndose a los criterios de “pureza” con los que a veces acostumbramos a encasillar a los seres humanos, no faltaron apreciaciones tales como: “su excesivo perfil político para la academia” o “su excesivo perfil académico para la política”. Sin embargo para muchos, entre quienes nos encontramos, este hacedor reformista supo conjugar la política y la academia con un sello particular; esto es, poniéndola al servicio del bien común, más allá de los estándares de cada uno de esos dos mundos.

Desde muy joven en el ejercicio de su profesión como abogado y posteriormente como Rector de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1984-1992), enfrentó con fuerte protagonismo la salida de la dictadura y la lucha por el retorno y consolidación de la democracia que involucró –entre otras tantas causas- los ideales del Congreso Pedagógico Nacional de los años 80. A esas luchas, y con el paso del tiempo, sobrevinieron otras que contribuyeron al campo de conocimiento de la educación superior desde el Consejo Interuniversitario Nacional (1987), la Subsecretaría de Gestión Universitaria (1987-1989), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1996-2002), la Secretaría de Políticas Universitarias (2002-2005) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, la Subsecretaría de Formación de las Fuerzas Federales de Seguridad del Ministerio de Seguridad de la Nación (2015-2019) hasta el ejercicio como docente en la cátedra de Política Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas (UNICEN) de la que se jubilara durante el año 2017. Ello, entre tantos otros espacios, creaciones y objetivos con los que se comprometió como la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), el Instituto Universitario River Plate cuya biblioteca lleva su nombre; y más recientemente con escritos que intentaban aportar a la definición de principios para la generación de una nueva Ley de Educación Superior.

Nutrido del sentido más profundo que le inspiraba la educación pública, sus experiencias y vínculos en diferentes universidades nacionales, pero también latinoamericanas y del viejo mundo fueron compartidas desinteresadamente en diferentes espacios institucionales con -y más allá de- la

educación superior; involucrando colegas sin distinción de banderías partidarias.

En contextos de fuertes confrontaciones en la política y en la academia desde donde construyó importantes consensos, también supo atravesar con una dignidad y humildad poco usual en estos tiempos, fuertes resistencias y disensos. Ganando y perdiendo pequeñas o grandes batallas, sin claudicar por ello a sus principios, nunca dejó de utilizar la misma herramienta una y otra vez: el diálogo respetuoso para promover acuerdos; mostrándose abierto a la posibilidad de revisar su posición en pos de refortalecer y/o consolidar las políticas y prácticas democráticas en los espacios por los que le tocó transitar.

No hay palabras para definir lo que implica esta pérdida desde lo personal e institucional. No hay palabras para despedir al colega, al profesor, al político, al vecino ciudadano. Pero por sobre todo, no hay palabras para despedir *al amigo* generoso, humilde, noble, sencillo y honesto cuyo gran legado no reside sólo en la enormidad de su obra, sino en los vínculos que durante su extensa y rica trayectoria logró construir: múltiples gestos de dolor, estima y amor florecen hoy en el espacio público.

ARTÍCULOS

LA PRESENCIA AUSENTE O POR UNA PEDAGOGÍA DE CUERPOS PRESENTES

The absent presence or for a present bodies pedagogy

Emilio López, Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
emilio.f.lopez@gmail.com

Lopez, E. F. (2020). La presencia ausente o por una pedagogía de cuerpos presentes. *RAES*, 12(21), pp. 14-28.

Resumen

Este trabajo se aboca a reflexionar, desde un punto de vista filosófico, sobre las prácticas docentes tradicionales y hegemónicas, en el nivel superior, a través del prisma de la obligatoriedad de la asistencia de las alumnas. En efecto, el eje que lo estructura lo establece una pregunta que pone en cuestión esta regla a la vez que se detiene en el modo en que ésta configura las prácticas docentes: ¿por qué estamos juntas acá? Esta pregunta se asienta, por un lado, en la dificultad que se registra para mantener la asistencia de las alumnas y, por el otro, en el modo en que efectivamente se produce la forma de asistir a las clases, bajo el supuesto que sostiene que los cuerpos garantizan la presencia. A partir de estas líneas de indagación, se analizan críticamente las prácticas educativas en relación con sus aspectos reproducibles y cómo éstos impactan sobre la forma de habitar los espacios educativos y sus significados, a la vez que moldean la subjetividad docente e inciden en la construcción del oficio de la alumna. Más concretamente, se explora la conexión entre este tipo de clases y sus aspectos existenciales, éticos y pedagógicos. Finalmente, se interpelan los sentidos de lo educativo vigentes y se propone una resignificación de la presencia, en clave de cooperación.

Palabras Clave: Presencia/ asistencia/ cuerpos/ rol docente/ tecnología/ pedagogía/ texto/ sentidos de lo educativo/ cooperación.

Abstract

This work reflects, from a philosophical point of view, on traditional and hegemonic teaching practices, in post-secondary education, through the prism of the compulsory attendance of students. In effect, the axis that structures the argument is established by a question that inquires into this rule at the same time as it attends in the way in which it configures teaching practices: why are we here together? This question is based, on the one hand, on the difficulty that is registered in maintaining the attendance of the students and, on the other hand, in the manner of which the way of attending classes is actually produced, under the assumption that bodies guarantee presence. From these lines of inquiry, educational practices are critically analyzed in relation to their reproducible aspects and how they impact on the way of inhabiting educational spaces and their meanings, at the same time that they shape the teaching subjectivity and influence the construction of the student's trade. More specifically, the connection between this type of class and its existential, ethical and

pedagogical aspects is explored. Finally, the current educational senses are questioned and a resignification of presence is proposed, in the key of cooperation.

Key words: Presence / attendance / bodies / teaching role / technology / pedagogy / text / senses of education / cooperation.

Introducción

En el año 1641, Descartes publica las *Meditaciones metafísicas*. Mientras considera la debilidad del espíritu y su inclinación insensible hacia el error, en la *Meditación segunda*, revela: “desde la ventana, veo pasar unos hombres por la calle: y digo que veo hombres, [...] sin embargo, lo que en realidad veo son sombreros y capas, que muy bien podrían ocultar meros autómatas, movidos por resortes” (2001: 81).

¿Qué es lo que Descartes ve, entonces? La respuesta dependerá de qué ojos utilice para mirar por la ventana: si los del cuerpo, si los del alma. Porque, justamente, la información que proveen los sentidos –unos hombres que pasan por la calle- es, por fuerza, falible (los sentidos nos engañan –sostiene el filósofo- y no es cosa prudente confiar en aquellos que nos han engañado alguna vez). En cambio, si atendemos a los ojos de la razón, lo obvio del panorama se reconfigura: quizás esos hombres no sean más que complejos mecanismos, cubiertos por sombreros y capas. No podemos decir mucho más, con certeza.

La perspectiva que abre la observación de Descartes nos invita a extrañar la mirada. Nos conmina a demorarla en aquellos lugares que lo cotidiano volvió impermeable a las preguntas (Shklovski, 2004). En este caso, interrogarnos acerca de lo que sucede en el aula, en las clases en el nivel superior y así desautomatizar sus ritmos, sus inercias. En función de ello, vamos a volver la óptica sobre el rol de la docente y de las alumnas en clave de lo que sucede con el cuerpo y con el alma. La pregunta que hará síntesis y se constituirá en el hilo conductor de nuestro trazo -y que es directa y en algún punto perturbadora, ya que discute un nudo de nuestra práctica cotidiana, fuertemente sedimentada a lo largo de los años- es: ¿por qué estamos juntas acá?

Naturalmente, la pregunta admite una pluralidad de aproximaciones. Por esta razón, nuestro abordaje no propone anclarse en algunas cuestiones de hecho vinculadas a la psicología de los miembros de la comunidad educativa o inaugurar alguna senda para la investigación empírica que, a modo de un relevamiento general, indique un conjunto de causas que oficien como explicación. Sin desechar y dejar de estimular este tipo de enfoques, optamos por centrarnos en el análisis de las constelaciones de representaciones, en los modos de organización institucional que envuelven la práctica docente y la forma de ser alumna, en el alcance de las expectativas que crean los escenarios de lo esperable. En vez de pretender dar cuenta de las actitudes y acciones de un campo de sujetos prácticamente inabarcable, acercarnos a la arquitectura del dispositivo escolar (Souto et al, 1999) con el objetivo de indagar su relación con el mandato que pesa inalterado sobre un arreglo de ausencias y presencias que se libra en manos de cuerpos juntos acá.

Para ello, seguiremos un esquema en el que se vinculan tres eslabones. El primero se desarrolla alrededor de la pregunta ¿hay allí una profesora? Para abordar este interrogante, se presentan algunas escenas ficticias -construidas a partir de observaciones de clase-, que sintetizan las prácticas educativas habituales, en las que predomina el “modelo frontal” (Flechsig y Schiefelbein, 2003). El segundo, de predominio crítico, se ocupa de la pregunta ¿qué hay de irreproducible en las clases? Finalmente, con este recorrido, el último retoma la pregunta central, ¿por qué estamos juntas acá?, desde una impronta propositiva.

¿Hay allí una profesora?

Tomemos en serio este ejercicio ficcional y miremos por la ventana del aula de una clase. ¿Estamos seguros de que allí delante hay una profesora?

Pedagogía textual

Veamos. La profesora T. comienza la clase de Gnoseología. Se para al frente y habla sobre la fenomenología de Husserl durante dos horas, prácticamente sin interrupciones. Sólo contesta algunas pocas preguntas que, con el tiempo, tienden a ser ninguna porque se asimilan a trabas al flujo de la exposición (impoluta, hay que decirlo). Asisten más de cien alumnas y la desgrabadora de la clase (una persona de la casa de fotocopias de enfrente que graba la clase y, luego, la desgraba, volcándola a papel o a un archivo de texto). Cada clase es una réplica de la anterior. El contenido de la exposición va copiando el despliegue del programa; éste se anuda a la trayectoria del pensamiento y la obra de Husserl. Como les cuesta seguir el parlamento con atención, muchas alumnas dejan de ir a la clase, pero no se ausentan del todo.

Sus cuerpos no se trasladan a la facultad, en parte, porque no les hace falta, en parte, porque el sistema que controla su asistencia –obligatoria- deja algunos poros de complicidad para no cumplir con ésta del todo. Además, una tecnología muy básica la sustituye. O, al menos, sustituye de ella lo esencial, es decir, lo que de ella se demanda en la evaluación: lo que la profesora dijo (acerca de lo que Husserl escribió, básicamente). La clase -esa clase, al menos- es el lugarteniente del texto. La clase presencial de T. es una dramatización de una clase virtual: no se oponen en sus diferencias irreductibles, sino que expresan caras del mismo fenómeno. Y en este juego de espejos, la clase presencial imita con pobreza a la clase virtual.

(Por eso, para muchas resulta más fácil, más útil, más productivo, esperar una semana y comprar la clase desgrabada. Allí, la fluidez del habla se fija en palabras escritas que esperan. Se subvierte la relación con el tiempo. En efecto, ese “darse tiempo” que es el aprendizaje se materializa en una oportunidad mucho más concreta. Porque el texto escrito es más paciente/presente que su remedo oral, que su enunciación presencial. Está presente cuando se lo busca. Y se lo busca cuando se lo requiere. No obliga).

¿Por qué una copia más pobre? Copia, porque ambas modalidades se ajustan a la reproducción de un texto (el texto que conforman los apuntes que T. armó sobre la filosofía de Husserl). Más pobre, si reparamos en sus diferentes modos de apropiación. Evidentemente, la voz de T. compite con desplazamientos irrecuperables: se cruza con los textos de otras pantallas, con las palabras de otras palabras, con una voluta que flota plácida, amortiguada por un rayo de luz que viene de un pedazo de cielo de la calle. Así, la voz se desvanece sin estelas. Se alejan los ecos y queda, en medio de la presencia, el reverso que es su ausencia. En cambio, las derivas del texto fijo no son irremediables. A éste se vuelve sin pérdida.

En definitiva, la clase-texto se torna reemplazable por el texto mismo que produce mediante su enunciación. Esto, a su vez, se reedita año a año, casi sin variaciones, ya que lo que pensó y escribió Husserl no se ha modificado del todo. De este modo, con el correr de las clases disminuye la asistencia de las alumnas. Sin embargo, esto no significa, necesariamente, que hayan abandonado la materia, sino que simplemente no están in corpore en el aula. Evidentemente, se trata de un caso extremo, aunque no irreal. Con modulaciones de mayor o menor longitud, un número significativo de clases abundan en esta clase de dinámica (trátase de la fotosíntesis o de cómo se resuelve una ecuación con dos o tres incógnitas). Y, en ésta, el intercambio de las alumnas con la docente se juega –cuando se produce- en disipar alguna duda, atender alguna consulta casi siempre instrumental (algo que no se entendió bien, una fecha importante, las características del trabajo que hay que hacer, los temas para el parcial). Poco más cabría en el orden de lo no excepcional.

Entonces, ¿qué nos garantiza que T. sea una profesora? Pocos rasgos parecerían distinguirla de un autómata que -veo desde la ventana, sin capa y sin sombrero-, profiere las lecciones acerca de la filosofía de Husserl ininterrumpidamente, indefinidamente cada vez. De hecho, siguiendo el ejercicio de extrañar la mirada, lo que se ve es una persona que habla prácticamente sola durante dos horas y gente que la observa en silencio:

En el fondo, nada se diferenciaba aquí de las clases más aburridas a las que había asistido. El profesor hablaba como un libro, como uno de esos viejos libros manoseados que había dejado tras de sí a lo largo de su escolaridad. Los alumnos escuchaban atentamente, e incluso tres de ellos tomaban notas de modo febril. (Meirieu: 1997, 52).

Observemos con un poco más en detalle las clases.

Pedagogía textual y oral

Naturalmente, esta caracterización general puede ponerse en duda. Sin embargo, vale remarcar que no nos proponemos retratar lo que fácticamente sucede en cada clase. Más bien, apuntamos a desmontar los modos en que éstas se estructuran y los roles que se llevan a cabo. Es decir, nos plegamos a la imputación que Meirieu (1997), nuevamente, arroja contra la vigencia mayoritaria de las clases magistrales impositivas.

Por su parte, Michel Serres (2012: 18) abona esta línea y señala que

Hasta esta mañana, un profesor en su clase o en su auditorio, entregaba un saber que en parte yacía ya en los libros. Oralizaba lo escrito, una página-fuente. Si como cosa rara inventa, mañana escribirá una página-resumen. Su cátedra lo que hacía escuchar era a esta bocina. Para esta emisión oral, pedía silencio. Ya no lo logra.

Detengámonos en este punto donde la docente habla como un libro u oraliza lo escrito. Justamente, este predominio del régimen oral junto al protagonismo del docente configura un modo de habitar las clases que se administra en una lógica de dos partes: dado que el docente “oralizaba lo escrito”, se “pedía silencio” así las alumnas podían “escuchar con atención”. A través de esta combinación de una pedagogía textual con un régimen oral, se promueve una dinámica análoga a la de la lectura en voz alta –por parte de la docente-, que se complementa con la escucha de la lectura –por parte de las alumnas-.

Uno de los problemas es que la escucha puede traducirse e intercambiarse como silencio, y convertirse en condición de posibilidad de la emisión y la circulación de la palabra de la docente. Complementariamente, el rol primordial de las alumnas se reduce registrar las palabras de la docente. Con todo, la pluralidad de notas de las alumnas contradice la economía de la clase, dado que hay un registro más completo que los otros. En rigor, el texto desgrabado es el correlato lógico de la pedagogía textual y oral, en su versión ideal.

Asimismo, esta prevalencia del régimen oral (mediante su enunciación presencial) redundando en una serie de efectos. Principalmente, la oralidad como medio para la puesta en acto de la enseñanza destierra la multiplicidad como oferta. Justamente, el flujo de la voz autorizada de la docente necesariamente le propone a todas lo mismo y se despliega en una temporalidad lineal y homogénea: cuando la docente habla, las alumnas deben callarse para poder escuchar. En contraposición, y sin que esto indique la elección de un régimen y la anulación del otro, el régimen de la escritura permite trabajar sobre propuestas multidimensionales en simultáneo, que habiliten desplegar diferentes actividades, recursos y ritmos.

En pocas palabras, si la clase se ocupa centralmente de proferir un texto, hay formas más fértiles y eficaces de hacerlo. En efecto, esta perífrasis por la voz no presenta alternativas frente a la dispersión ni se muestra sensible ante las diferencias: fluye y sólo queda lo que la porosa red de la atención alcanza a retener frente a la posibilidad de disponer de todo y administrarlo según opciones más afines a la singularidad de cada piba. Por ello, en lugar de apresurarnos a bregar con drones y robots, es imprescindible que nos atengamos a las posibilidades a las que la primitiva tecnología de la reproducción nos abre. Antes de empujarnos al siglo XXI, deberíamos explorar las posibilidades que en el siglo XV inauguró la imprenta, como paradigma del régimen escrito fácilmente reproducible (obviamente, de la mano de las expresiones técnicas del presente).

Por supuesto, de este recorrido no se desprende que debemos cambiar de régimen, sin más. Tampoco pretendemos la exclusión absoluta de las clases magistrales, ni que éstas constituyan una opción válida y poderosa. Hasta acá sólo nos proponemos problematizar y enriquecer la diagramación de las clases a partir de pensar alternativas que resultan ocluidas por el excesivo protagonismo de la oralidad como canal de vinculación privilegiada con las alumnas y del texto como soporte de las clases.

Se trata de ser coetáneos de las posibilidades existentes y los sentidos que impulsan. Esto es, interpelar prácticas que encontraban lugar y justificación en mundos que ya no existen (sin la circulación de libros o internet, donde el docente portaba, en la materialidad de su cuerpo y en la emisión de su voz, el conocimiento).

Veamos un poco más de cerca qué sucede, entonces, con las alumnas y las docentes.

Pedagogía textual y oral y corporal

Este tipo de dinámica deriva en dos roles y disposiciones complementarias para las alumnas y las docentes. Ciertamente, dado que la profesora lee en voz alta, las alumnas se constituyen como tales a partir de la escucha. Ése es el pacto implícito que habilita su funcionamiento. Lo exige el diseño sobre el que se imprime la clase: y éste desubjetiva la práctica.

En este acto, la lectura marca el ritmo y las potencialidades de la clase. En virtud de este esquema, la docente no puede tomar demasiada distancia con respecto al texto base, aunque puede adoptar una pluralidad de inflexiones: repetición, selección, ampliación, recuperación de los contextos de producción, exégesis, etc. No obstante, el reenvío al mentado texto base y la producción de un texto (sobre éste) aportan la legalidad estructurante que mojonan el camino. Su práctica se convierte en rutina y la repetición se alza como la antagonista de la creación.

Paralelamente, esta forma de estructurar la clase modela la subjetividad (Frigerio y Dicker, 2005) y el oficio de las alumnas (Perrenoud, 2010). Espera como correlato una carta de comportamientos gestionada por el ideal de alumnas devenidas escuchantes o, peor, silenciosas (que no hagan ruido). Junto a esto, las identidades singulares, de nombre propio, de las alumnas son relegadas. Se amalgaman en una idiosincrasia colectiva y sustituible. Las alumnas son reemplazables en calidad pero no en número: mientras haya una cantidad suficiente, bien podrían ser otras, pues sus historias y contribuciones no son esenciales. De esta manera, este armado invita a la docilidad y a la obediencia (Devalle De Rendo, 2013), así como mengua el interés de las alumnas, algo que Serres (2012: 19) observa como una consecuencia lógica. En efecto,

¿Por qué Pulgarcita se interesa cada vez menos en lo que dice el altoparlante? Porque, ante la oferta creciente de saber en capa inmensa, por todas partes y siempre accesible, una oferta puntual y singular se vuelve irrisoria.

Asimismo, el desinterés encuentra numerosas aristas en esta sintaxis de la clase, cimentada en la escucha de la lectura. De esta forma, la clase se independiza de su destinatario y coconstructor, se escinde de cualquier emergente o acontecer colectivo y la alumna es forzada a ceder esta iniciativa a la escucha del texto que la profesora expone. Se articula la exigencia del cuerpo sin la presencia: quietud y silencio, pasividad y docilidad, individualismo, desingularización.

Por último, es necesario hacer una aclaración y atender a una posible objeción en cuanto al rol de las alumnas y al esquema activo-pasivo que lo sostiene. Ésta concierne a discutir la inacción de las alumnas, en una clase de estas características. A propósito de esto, se señala que la recepción de un discurso –por ejemplo, cuando leemos un libro, asistimos a una conferencia o vemos una película- puede ser hondamente activa. Ciertamente, esta observación es pertinente. Con todo, cabe recuperar un aspecto central, omitido: que a la base de esta lectura atenta, que impresiona y moviliza al lector, existe la condición previa de su voluntad de iniciar la lectura, de asistir a esa conferencia o mirar aquel video. La tracción de ese deseo que configura la recepción del discurso y da forma a nuestra experiencia es algo que no podemos presumir de forma generalizada por parte de las alumnas, en el entorno de las clases descriptas. Bien por el contrario, este piso de placer e inquietud es algo a elaborar y recrear. Anudado a esto, cuando leemos, lo hacemos en el marco de una aspiración de placer, de búsqueda (aspiración porque puede no llegar a producirse, pero sirve de horizonte para facilitar el encuentro, la permanencia y la presencia: placer por saber, por compartir algo, por entretenerse, distraerse, etc.). En cambio, la clase cada vez se aleja más de ser concebida como una elección y menos una placentera. Esto comporta –posteriormente lo retomaremos- una razón más para incorporar la dimensión existencial al hecho educativo y no correrlo siempre para después.

Por otro lado, la aclaración. No afirmamos que las alumnas no hagan de hecho nada, sino simplemente que no tienen necesidad de hacer nada para que la clase se constituya como tal y se desarrolle. Al leer un libro es necesario hacer algo para que el libro avance. Lo mismo sucede con las películas: tenemos que prestar atención, interpretar, conectar los puntos de la trama, prever posibilidades, recordar detalles. En cambio, en la clase no sostenemos que no haya que hacer todas estas operaciones de lectura, vinculadas con la atención. Simplemente que no es necesario hacerlas para que la clase se constituya y se desenvuelva igualmente. La diferencia reside en esa intención que motoriza: difícilmente alguien se acerque hasta el cine y pague la entrada si no está dispuesto a atender lo que allí sucede. Y, otra vez, esto es algo que no podemos dar por sentado en la experiencia de las alumnas, en este tipo de clases.

En definitiva, el centro es el texto, la información, y la dramatización de la clase el medio para acercarlo. Pero éste se codifica en un régimen que recompone su materialidad visual y fija en un medio oral y evanescente, por tanto, susceptible de pérdida. Predomina así un formato fluido y de fuga en vez de uno de permanencia. Como resultado, la profesora se hace cuerpo textual. Su presencia y ausencia establecen el grado de proximidad

con respecto al conocimiento. Por su parte, las alumnas se convierten en erratas de la desgrabadora, encarnación de la alumna ideal. De esta forma, la exigencia de cuerpos en lugar de presencias es una consecuencia del modo de estructurar la clase.

Pero si el centro es el texto, ¿por qué este rodeo por el flujo de lo oral? ¿por qué la clase se estructura a través del mismo tiempo y espacio, en un horario específico e inamovible, en la misma aula? Debe haber algo que no quepa en este esquema, algo irreproducible que justifique que estemos juntas acá.

Entonces, indagemos en lo irreproducible.

¿Qué hay de irreproducible en las clases?

Es necesario que nos preguntemos si en las clases se realiza algo que se abstenga o no pueda ser abarcado por la lógica de la reproducción. Ciertamente, aquello que sea irreproducible marcará la justificación de la presencia en las clases. De lo contrario, si lo que se propone en éstas cabe enteramente en su reproducción, o aún más, si la posibilidad de su reproducción es provechosa, la insistencia en la presencia conjunta merma su sentido: entrañaría la contradicción de un formato irreproducible para un contenido fundamentalmente reproducible.

La clase en la época de la reproductibilidad técnica

La pregunta por la reproductibilidad es formulada por Walter Benjamin en 1936, en el terreno del arte, cuando éste puede ser reproducido por la tecnología a gran escala. ¿En qué se distingue la Olympia, de Manet, que contemplamos colgada en el Musée d'Orsay o Sin pan y sin trabajo, en el Bellas Artes, de las que podemos apreciar a través de una pantalla, en internet? No se trata de una mejor calidad de la imagen, sino de algo, por definición, inasible para la reproducción. Algo que se conjura en la experiencia que se produce entre la obra misma y el sujeto que la enfrenta o que se encuentra envuelto por ella. Es algo que pertenece a su aquí y ahora: Benjamin lo llama "aura".

Naturalmente, la reproducción es algo que siempre ha acompañado a las obras de arte (ejemplos de ello son la litografía, el grabado). Pero si bien toda obra es susceptible de ser reproducida, la reproducción técnica es un recurso propio en ciertas artes o disciplinas, como la fotografía y el cine, donde ésta deviene un procedimiento artístico. En efecto, carece de sentido preguntarse acerca de la foto original en el contexto de sus múltiples reproducciones. No obstante ello, por más que la obra pueda ser reproducida de innumerables modos, lo que no puede ser reproducido es el contexto –tiempo y espacio– en el que fue producida. Se puede, entonces, copiar una pintura pero no se puede copiar su "aquí y ahora", su autenticidad. Según Benjamin (2003: 42), "Incluso en la más perfecta de las reproducciones una cosa queda fuera de ella: el aquí y el ahora de la obra de arte, su existencia única en el lugar donde se encuentra". En efecto, del aura, entendida como "la manifestación irreplicable de una lejanía", no hay copia.

Sin pretender extrapolar abusivamente –ni reconstruir con exhaustiva fidelidad– el marco teórico de la estética de Benjamin al campo de la educación, es fértil su utilización en la medida en que nos invita a pensar seriamente en los aspectos reproducibles de nuestras prácticas educativas y en aquello inasible a éstas. Nos conmina a pensar seriamente en las clases en la época de la reproductibilidad técnica. Como sucede con las obras de arte, ¿tiene sentido interrogarse acerca de la clase original en el contexto de la posibilidad de sus múltiples reproducciones? ¿las clases poseen aura, es decir, algo significativo, irrecuperable en su reproducción?

La respuesta que podamos elaborar brindará un acercamiento a la pregunta por qué estamos juntas acá. A través de este vector, podremos adelantar que si las clases se despojan de cualquier remisión a su original, entonces, la insistencia en el formato presencial (que en realidad es interpretado como corporal, reunión de cuerpos en un espacio común) es, cuanto menos, incoherente. Por el contrario, si el despliegue de la clase genera una forma de interacción y de experiencia irreproducibles, es decir, que trascienden su reproducción, su persistencia goza de una convincente razón de ser.

Teatro, deporte, escuela

Comparemos lo que sucede en las clases con otras actividades que comparten una estructura semejante. En efecto, si, otra vez, miramos por la ventana hacia la clase, podemos reconocer en ésta un conjunto de rasgos compartidos con las obras de teatro o las competencias deportivas, actividades que se encuadran bajo la narrativa del espectáculo. Concentrémonos alrededor de algunos aspectos centrales derivados de sus formas de organización y del ejercicio de su transcurrir, con sus correspondientes repercusiones en la modelación de la subjetividad.

En principio, podemos afirmar –afirmación que más adelante matizaremos- que estas actividades se estructuran a partir de una lógica activo-pasivo, plasmada en cierta distribución del espacio y en roles específicos para los sujetos. Esquemáticamente, el espacio se divide en un arreglo de oposiciones y complementos: un centro (escenario, campo de juego, tarima) donde la acción central acontece y se irradia; y una periferia (butacas, tribuna, pupitres,) desde donde la acción es contemplada. Complementariamente, se establece una asignación de papeles que se desdobra en dos actitudes básicas. Una función activa, a cargo de las actrices, las futbolistas, las docentes; una opción más pasiva, que moldea a las espectadoras, las hinchas, las alumnas.

Hasta aquí las semejanzas. Las desavenencias brotan cuando examinamos estas prácticas según el prisma de su reproductibilidad, principalmente su impacto sobre el costado pasivo. En el teatro, cualquier forma de reproducción (supongamos, una audiovisual) se hace al costo de una pérdida sensible: se lesiona algo del punto de vista (se licúa la posibilidad de hacer foco en otros ángulos, ejercicio de libertad que da complejidad a la densidad de la trama). Otra merma significativa anida en la supresión de cuestiones ambientales (la temperatura y la forma de la sala, ciertos sonidos sólo audibles o no desde algunas ubicaciones, detalles visuales que sin poder fijarles la atención no alcanzarían a discernirse, olores, etc.) que no pueden separarse de la experimentación de la obra ni de su concepción. De hecho, la obra se forja en función del espacio y las condiciones en donde se va a representar, esto es, establece un diálogo forzoso con sus coordenadas de inserción. Por eso, la descontextualización de la misma, en su reproducción, resiente su experiencia de modo irreversible. Justamente, porque esos detalles son constitutivos de la percepción de la obra; hacen a la obra.

Por su parte, lo que sucede en la cancha adolece de ser reproducible sin un menoscabo semejante, incluso mayor. Si bien, desde hace tiempo, el espectáculo deportivo es pensado para ser reproducido, se suprime también algo del punto de vista y con éste, de la libertad del hincha (naturalmente, esto no significa desconocer que la reproducción visual comparta algunos puntos que merecen atención). En rigor, cuando uno está en la tribuna, puede atender a aspectos –cómo se para la defensa de un equipo cuando éste ataca- que no son tomados por la cámara y así decidir qué ver (con el límite que impone la distancia: difícilmente pueda identificar algunos detalles de los jugadores). Asimismo, al igual que en la asistencia al teatro, la presencia en el estadio resulta invadida por un sinnúmero de fenómenos intransferibles, que exacerban la corriente emocional y se involucran en nuestra captación, en lo que allí ocurre: la mezcla de olores, de ruidos, de roces y calores y lluvias, el camino hacia el estadio que va rearmando y nutriendo la expectativa y que hace que la experiencia desborde el juego hacia su antes y después. Un cúmulo de intensidades indescriptibles que acercan y consustancian con los jugadores y las otras hinchas presentes. Después de todo, esto forma parte del relato sobre el partido y de su sentido. Por otra parte, hay un plus en relación con el teatro: la hinchas no es una mera asistente que se entrega a la observación de lo que allí sucede. La hinchas hace cosas, en un sentido eminente. Hace cosas que se meten en la cancha y borronean el adentro y el afuera. Hace cosas con otras, provoca y compone algo del orden de lo colectivo: alienta, canta, celebra, baila, anticipa, induce al error, presiona para torcer una decisión, empuja, festeja, sanciona, inclina, todo eso sin traspasar la frontera del alambrado: metáfora de una barrera agujerada. En algunos casos se llega a decir, no sin sentido, que la gente gana los partidos. Por eso, la gente tiene un rol importante: se nota cuando se juega un partido “a puertas cerradas”. Algo falta, no es lo mismo. Es parte del asunto. (Acá uno de los grises que la lógica activo pasivo encubre).

Evidentemente, en estos dos casos, tiene sentido la actividad original, puesto que existe algo que no cabe en la copia, en las formas de reproducción. De cualquier modo, esta comparación también nos advierte que la alternativa producción o reproducción no es excluyente. Cada una tiene su nicho de virtudes que pueden combinarse, alternarse, aprovecharse de forma más consistente y rica.

Ahora bien, en el tipo de clases a las que hacemos referencia, las tensiones se imponen y, a brocha gorda, no parece suceder nada opaco a la reproducción. Es más, como señalamos más arriba, la reproducción de las mismas redundaría en más ventajas que pérdidas. En efecto, si este tipo de clases se grabaran en video y se compartieran a través de internet (esto es, sin que fuera necesario asistir a la facultad o al profesorado), ¿se producirían cambios sustantivos?

Prácticamente no habría pérdidas. Bien por el contrario, la reproducción –aquí en video– es incluso más provechosa que la clase presencial, dado su lugar en la secuencia didáctica: su rol de medio para un bien primordial, proyectado en la evaluación. En efecto, si el despliegue de la clase se resume en conformarse en un medio para afrontar la evaluación, la reproducción de la clase como posibilidad acrecienta su rentabilidad.

En función de esta caracterización, la clase debería volverse reproducción antes que producción. Al menos, esta alternativa sería más congruente. Contribuiría de modo mucho más eficiente al fin que se le encomienda (la preparación de la evaluación). De hecho, permitiría repetirla tantas veces como sea necesario, así como otorgar la opción de elegir el tiempo y el espacio de su recepción: cuando una está más tranquila, menos cansada, sin necesidad de atravesar distancias muchas veces infranqueables. Y esto, en consonancia con las investigaciones llevadas a cabo por Corea y Lewkowicz (2010: 92), podría contribuir a reforzar el “sostén del vínculo pedagógico”. De esto se trata, en parte, la recuperación del régimen de la escritura como posibilidad.

De cualquier forma, este examen no nos compele a desterrar las clases presenciales/corporales para refugiarnos en las bondades, sin fisuras, de las herramientas de lo virtual. Por supuesto, no es nuestra aspiración elaborar un alegato a favor de la incorporación de la tecnología ni de las clases virtuales. Eso significaría asumir que estar juntas acá no tiene sentido o no cumple ninguna función esencial. No se trata de eso, aunque tampoco se trata de darle la espalda a un estado de cosas actuando como si no estuviera allí. Se apunta, más bien, a urdir interrogantes acerca de la concepción de la educación que está en juego. Y esta apertura nos conduce a problematizar sus sentidos, cuestionar sus objetivos y, en función de éstos, movilizar los mejores medios para concretarlos.

Desde un horizonte más vasto, la presencia de todas acá sí tiene sentido, aún más, es irreproducible, por ende, irremplazable. Pero esto no ocurre espontáneamente, sin esfuerzo, deseo, ni planificación. Es necesario trabajar sobre las condiciones de lo irreproducible. Hacer de las clases algo que exceda y que no pueda ser replicado por otros medios porque justamente hay cosas valiosas que sólo pueden hacerse si estamos juntas acá. Porque la educación y las clases desbordan este mecanismo de transmisión examinado: encarnan y motorizan significados políticos. En línea con el planteo de Cullen (1997), Perrenoud (2007: 122) afirma que “toda clase es un lugar [...] en donde se aprende la vida en común”. Y esto es indiscernible de pensar en serio qué nos junta acá y qué podemos –y debemos– hacer juntas.

Entonces, volviendo a la pregunta del inicio de este apartado, ¿qué pasa con la clase textual en la época de su reproductibilidad técnica? ¿Tiene sentido que nos juntemos acá?

¿Por qué estamos juntas acá?

En virtud del paisaje que venimos reconstruyendo, afrontemos directamente la pregunta que conforma el hilo conductor de esta reflexión: por qué estamos juntas, juntas acá. Sobre todo cuando podríamos no estar acá. Tal como demostramos, para transmitir una información o un corpus de conocimiento prístino no es necesario que nos reunamos acá, en esta aula. Entonces, ¿por qué seguimos haciéndolo?

Algo más que obligación

Entonces, debemos preguntarnos directamente por qué las alumnas asisten a las clases, esto es, si vienen por algo más que para saldar una obligación que le permitiera seguir en carrera. Una manera de encarar esta cuestión es a través de la realización de un experimento mental (Reiner, M. y Gilbert, J.K., 2000). Escuetamente, imaginemos que en las instituciones educativas no fuera obligatoria la asistencia de las alumnas, ¿qué sucedería? Esta conjetura se bifurca para comprometer tanto a alumnas como a docentes: ¿qué harían las alumnas? ¿Asistirían igual? ¿Asistirían con la misma frecuencia? Vale recordar que con el formato de la

asistencia obligatoria se hace bastante complicado mantener la regularidad real de todas. Por su parte, ¿qué sucedería con las docentes? ¿Darían las clases del mismo modo? ¿Podrían hacerlo? ¿Se arriesgarían a afrontar un éxodo de alumnas?

Independientemente de que podamos aventurar una predicción acerca de lo que de hecho sucedería, la obligación de asistir aporta una clave. Evidentemente, la existencia de esta coerción imposibilita juzgar el grado de libertad, de elección que las alumnas manifiestan con su asistencia. En este sentido, más allá de los motivos que inspiren a cada una de las alumnas, lo único que podemos saber con certeza es que, al no disponer de alternativa, asisten porque tienen que asistir. La asistencia no es materia discutible: así lo establecen las normas. Y esta apelación a su obligatoriedad impregna la forma de las clases, al punto de que la inquietud por hacerlas atractivas, deseables, deja de ser necesaria en este entramado: sean como sean las clases, las alumnas deben asistir igual.

Por supuesto, la fuerza de la obligatoriedad de la asistencia forma parte de una malla, principalmente, junto a la costumbre y el oficio de la alumna y de la docente. A grandes rasgos, el peso de la costumbre es decisivo en casi todas las prácticas y ámbitos. En efecto, la automatización de ciertos procesos y acciones nos alivia de tener que pensar cada vez y reconsiderar nuestra situación (no pensamos cada vez que abrimos la canilla cómo es posible que de ella salga agua; esta tarea sería abrumadora). Con todo, su contrapartida conlleva menguar la capacidad de cuestionamiento y la reafirmación de conductas habituales que, con el correr del tiempo, cada vez son más difíciles de reconocer, desafiar y, por fin, cambiar. Asimismo, la tracción de los oficios expresa la sedimentación de una larga biografía escolar. Ésta precipita expectativas acerca de los roles que docentes y alumnos deben encarnar y genera una complicidad que mantiene el orden. En atención a esto, una docente que no expone de corrido la lección muchas veces siente que algo faltó o falló (y la alumna que no se dio la clase). Por su parte, en este esquema, las alumnas no necesitan hacer nada. Simplemente trasladar los cuerpos a la clase y la clase ocurre, se proyecta. Este orden cuenta con una clientela fiel.

En definitiva, esta conjunción modela y posibilita la dinámica de las clases. De hecho, las alumnas replican la obligación y la demandan: esperan órdenes, fechas precisas, eliminación de la ambigüedad, incluso sanciones, todo a cargo de la docente. Desde este prisma, la actitud preponderante frente a opciones que no se erigen a partir de la obligación, es decir, que dan margen a algún grado de libertad creativa y de democratización de las decisiones, es muchas veces asimilada al descontrol. Entonces, ¿puede convocarnos algo más que la obligación?

Antes de abordar los modos en que esto podría pensarse, es preciso atender a una cuestión todavía más apremiante: es imprescindible ofrecer algo más que la fuerza de la obligación porque, si no lo hacemos, no puede plasmarse un sentido de la educación más abarcador y complejo. Y esto implica pensar en formas de organización donde las alumnas no asistan porque tienen que asistir sino porque asistir hace sentido y se puede escribir en las páginas del deseo. Donde traer el cuerpo se convierta en presencia y durante el encuentro suceda algo que no pueda ser plasmado en el lenguaje de la reproducción.

Para ello, es indelegable refundar nuestras prácticas en un nuevo pacto que ponga en suspenso este modo de organización. Esto significa repensar las clases desde una perspectiva comprometida con la dimensión del placer y la experiencia, que replantee los aspectos éticos de su mismo accionar (que tienda a la creación de un ambiente de hospitalidad –Skliar, 2008- en el que se postergue la pregunta que fija la admisión porque se apunta a la creación de opciones para todas y porque se trabaja en la imprescindible agenda de la vida en común), al mismo tiempo que resubjetive la tarea docente.

Dediquemos unas breves líneas a presentar estos puntos.

Placer y experiencia

Cuando apreciamos que la cantidad de horas en las que se despliega el plan de estudios de una carrera es tiempo de nuestra propia vida, la silueta del placer hace crecer su tamaño. En verdad, 3300 horas de cursada son 3300 horas de vida. También son 3300 horas que le sacamos a otras cosas que consideramos valiosas. Con esto no se quiere decir que el gusto y el placer tengan que sobreponerse a todo y que el resto se devalúe.

Tampoco se insinúa que no haya que hacer sacrificios ni que el trabajo del conocimiento se transforme en un juego o en un entretenimiento. Sólo esbozamos que, si no podemos contar con el auxilio de la obligación como reclutador y de la sanción como amenaza, asciende el pulso existencial y con éste la invocación a la experiencia, en su aspecto transformador (Larrosa: 2006), como ingrediente del menú.

En otros términos, experimentar algo valioso per se en el desarrollo de la clase, cuando estamos acá, independientemente de sus consecuencias o los fines que ayuda a alcanzar (cumplir con el porcentaje estipulado de asistencia, aprobar los exámenes, promocionar la materia, acreditar, avanzar, recibirse). Es ocuparse y colocar este talante existencial en la agenda de lo educativo para que éste no se adscriba únicamente a una gramática de remisiones donde lo bueno o feliz está más allá, en un tiempo que se escapa inexorablemente del presente. Es intentar que el paraíso de la educación no esté siempre en la otra esquina. De lo contrario, se apaga el torrente de la experiencia educativa, tal como lo refleja Perrenoud (2007: 63):

¿Qué es una experiencia educativa? ¿Estar sentado en un aula, en medio de un público, para escuchar a un orador que muestra diapositivas, es una experiencia educativa? Por supuesto que no para todo el mundo. Percibimos aquí la inmensa simplificación que representa el currículo formal: es una ficción, pero permite tratar como idénticos a alumnos obligados a seguir el mismo programa. Desde el momento en que consideramos las situaciones y las experiencias efectivamente educativas, esta ficción se hace añicos.

Por su parte, el impulso de esta aspiración comprende un movimiento de subjetivación. Cuando la tarea del docente excede la recitación de la lección y el papel de las alumnas conjura la espera de cuerpos silenciosos, irrumpe la creatividad como marco, la inquietud como actitud de transformación, el diálogo como herramienta para la elaboración de encuentros y pactos, la búsqueda constante acerca de quiénes somos y quiénes queremos ser como docentes y alumnas. Cuando nos desprendemos de los apoyos –asociados a la obligatoriedad- sobre los que descansa una parte importante de nuestra práctica, tienen que asomarse las semillas de la invención. Sumariamente, y como horizonte de regulación, en vez de apoyarnos en que las alumnas tienen que venir, -parafraseando el inicio del imperativo categórico de Kant- querer que las alumnas quieran venir a la clase.

Ética y desigualdad

Por otra parte, esta pedagogía textual, oral y corporal que examinamos comporta un posicionamiento ético a discutir. Basta reparar en que este modelo espolea varias desigualdades. Principalmente, las clases ancladas en la emisión unilateral -a través de un lenguaje oral, que es el mismo para diferentes- contribuyen a transformar las diferencias en desigualdades escolares cuyo precio pagan siempre las mismas.

En esta línea, Meirieu (1997) señala que no se puede obviar que la elección del método de enseñanza, las herramientas y situaciones de aprendizaje que se ponen en juego, seleccionan a las vencedoras, aquellas que ya traen incorporadas las facultades y disposiciones que este tipo de clases escenifican. Pues, más allá de la cuestión social, de las afinidades y distancias que marcan las prácticas de la escuela con las de las familias y proveniencias de las alumnas, la clase magistral impositiva condena al fracaso siempre a las mismas, en tanto obtura la emergencia de otras formas de organización más apropiadas para quienes no se avienen a su esquema monolítico. Sin descartar la influencia de otros factores, difícilmente las propuestas unidireccionales puedan tener en cuenta y atender las diferencias (que se finge que no existen) que hacen a la singularidad de cada estudiante (Anijovich, 2004). En efecto, este tipo de propuestas bloquea la puesta en acto de medios y canales para aquellas que podrían requerir una atención más específica o diferenciada.

Por estos motivos, resulta improrrogable potenciar y colmar de sentido el acá. Una forma de hacerlo es no ceñir la presencia conjunta acá a las cosas que podemos hacer en ausencia, aisladas, allá. (Ésta es otra forma de nombrar lo irreproducible). Se trata de preguntarse genuinamente cuál es el mejor modo de potenciar que estamos juntas acá. Sin que esta búsqueda pueda zanjarse con una fórmula única y desencarnada, puede señalarse con bastante confianza que una modalidad en la que se desarrollen procesos cognitivos de mayor complejidad que la escucha y la atención a la palabra hegemónica de la docente (sin desconocer ni desmerecer sus aportes) conforman un horizonte imprescindible para reordenar la práctica. Sintéticamente, recuperar y crear los entornos de aprendizaje donde es imprescindible estar acá y hacer cosas con las otras (los debates; los intercambios basados en el trabajo previo con el material, de modo que el tiempo juntas se use para

profundizar, problematizar, pensar situaciones concretas, sólo por nombrar algunas, resultan inspiradores y no debemos menospreciarlos).

Desde este marco, el aula adopta la forma de un taller, un espacio de aprendizaje colectivo, con la guía de la docente, en constante interacción. De esta manera reverdece lo común y se incluye en la paleta el vínculo con las otras, que dejan de ser espectadoras y pasan a formar parte indispensable del ritual del aprendizaje. En este sentido, vale recordar que la calidad de los intercambios no se produce espontáneamente: la escucha, así como el trabajo en grupo no son cosas que sucedan por vía natural. Requiere un trabajo largo y continuo, desplegado en acciones que cuentan con el reconocimiento de la otra, con la disposición amorosa de asumirla valiosa e igual por principio.

¿O estos asuntos no forman parte de los sentidos de la educación?

Vida en común y robots

En el año 2018, en Japón, presentaron robots encargados de enseñar inglés en las escuelas. Si pasáramos por una de esas aulas y miráramos por la ventana, ¿qué es lo que veríamos?

Proponemos reformular la pregunta. En lugar del miedo y la resistencia a que los robots ocupen nuestros puestos o seamos desplazados por alguna tecnología, ir más allá e interrogar qué supone pensar que un robot pueda ocupar el rol docente. Es decir, qué representaciones circulan acerca de nuestra tarea que autorizan a pensar –y de hecho fabricar– un robot que podría emprenderla. Y esto es inescindible de replantear qué sentidos de la educación se dan por descontados, ergo, cómo son concebidas las prácticas docentes y los sentidos de estar juntas acá.

Como ya señalamos, Perrenoud (2007), así como Cullen (1997) y Siede (2013), entre otras, asigna un rol a lo educativo que nos brinda una clave: asevera que en la escuela se aprende la vida en común. Esto nos coloca en una senda que debemos ahondar. Por ello, añado que en la escuela, en el profesorado o en la facultad no sólo se aprende la vida en común sino que se hace la vida en común. Y en esta transición del estar juntas al hacer cosas juntas es imprescindible estar juntas, acá. Esta dimensión es constitutiva de nuestra tarea, concierne sin dilaciones a la acción educativa.

La importancia de este enfoque se exalta en contraste con las aristas que alientan los modelos fascinados por la transmisión textual, oral y corporal. Éstos corroen el sentido del acá, al mismo tiempo que resultan solidarios con la promoción del individualismo -se espera quietud y silencio-, con el hecho de no hacer cosas juntas ni interesarse por las otras. Dentro de este esquema, la carrera es solitaria y la presencia se transfigura en una aproximación de cuerpos donde lo colectivo no cuaja. Es decir, se anula la dimensión del encuentro con las otras a favor de la ocupación del espacio en clave de indiferencia o competencia (Père Pujolas, 2002). De esta manera, se entorpece un aprendizaje fundamental y queda mutilado un sentido irrenunciable de la educación, puesto que es inherente a los fines de la educación como praxis.

Ahora bien, ¿qué es lo que podemos aprender a hacer juntas acá? La cooperación. Como señala Sennett (2012: 10), si bien se encuentra "... inserta en nuestros genes, la cooperación no se mantiene viva en la conducta rutinaria; es menester desarrollarla y profundizarla. Esto resulta particularmente cierto cuando se trata de cooperar con personas distintas de nosotros". La importancia de este asunto se amplifica por tres razones: el escaso y deficiente ejercicio de ésta en las instituciones que atravesamos; el contexto de descualificación que impregna nuestras sociedades; el tiempo y el trabajo que su desarrollo requiere.

De acuerdo con este planteo, la cooperación, en tanto habilidad social, no encuentra una promoción adecuada en la mayoría de las instituciones, entre ellas, las educativas (Dubet: 2015). En adición a esto, Sennett (2012) sostiene que en las sociedades modernas las desigualdades que se expanden (desigualdades sociales, dinámica del trabajo moderno, la ansiedad que se produce contra las diferencias, la homogenización cultural y del gusto) "descualifican" a las personas para la cooperación.

Vale aclarar que la cooperación es entendida como una habilidad social que se gesta y se nutre mediante su ejercicio, esto es, no se produce espontáneamente (Père Pujolas: 2002). Dentro de la semántica de Aristóteles

(1993), ésta se define como una *tekhné* que cubre un amplio catálogo de habilidades sociales que solicita de cada una la voluntad y la capacidad de comprenderse. Incluye también sentirse interpeladas y responder a las necesidades de las demás, con el designio de actuar conjuntamente. Además, abarca “habilidades dialógicas” relacionadas con la escucha atenta, la gestión de los desacuerdos, o atenuar los sentimientos de frustración frente a situaciones difíciles. En rigor, las “habilidades dialógicas” designan la atención y la sensibilidad en relación con otras personas, que se produce cuando el fin de un intercambio no se resuelve en el hallazgo de un fundamento común. Aun cuando no hayan llegado a acuerdos, los interlocutores pueden haber tomado mayor conciencia tanto de los puntos de vista propios así como haber incrementado su comprensión mutua. Efectivamente, saber escuchar requiere cierta gimnasia: prestar cuidadosa atención a lo que dicen las demás e interpretarlo antes de responder, apreciar el sentido de los gestos y los silencios tanto como el de los enunciados proferidos. Paralelamente, esta acción se corresponde con una cualidad emocional donde se distingue y predomina la empatía por sobre la simpatía. Ciertamente, ambas expresan reconocimiento y forjan una suerte de conexión. No obstante ello, mientras la simpatía busca saltar las diferencias a través de actos imaginativos de identificación, la empatía atiende a la otra persona en su singularidad irreductible. Por eso, la empatía es un ejercicio sumamente exigente en la escucha, dado que quien escucha tiene que salir fuera de sí mismo, al encuentro de la otra.

En suma, estas competencias sólo pueden ser ejercitadas si estamos juntas acá porque implican la intervención de ciertas destrezas que se desarrollan en la interacción con otras: no alcanza con reunir los cuerpos bajo un mismo techo y una misma voz; es imprescindible que estemos juntas, acá, en cuerpo y alma.

Conclusiones provisionarias

¿Qué debemos concluir de todo esto?

La diana de estas reflexiones no apunta a promover un paquete tecnológico o a desechar de plano ciertas modalidades. Por el contrario, busca interpelar las prácticas docentes tradicionales –y hegemónicas–, a través de las múltiples opciones que abre el eje que plantea la pregunta por qué estamos juntas acá y su lazo con la idea de que los cuerpos per se hagan presencia. La solicitud de esta pregunta se acelera cuando abundan las ofertas y registros que prescindan de la asistencia y que, de algún modo, exploran alternativas y posibilidades en relación con las prácticas que desarrollamos habitualmente. Por otro lado, el vigor de esta interrogación se expande cuando percibimos que esta exigencia para compartir el espacio y el tiempo entraña posicionamientos éticos, existenciales y pedagógicos que no podemos desdeñar. En este sentido, no buscamos defender una modalidad concreta de trabajo o derribar en bloque la historia que informa nuestras prácticas. En lugar de ello, se descubren dos opciones: de un lado, la exigencia de coherencia; del otro, el replanteo consciente de los propósitos de lo educativo que se desgajan al examinarlos.

La coherencia no implica más que emplear los medios y las formas más convenientes y productivas en función de las metas que definen nuestra práctica y juzguemos deseables. En términos prácticos, si las clases que hacemos (y la mayoría de las clases son así, en virtud de la organización analizada) se ocupan fundamentalmente de la exposición magistral impositiva de un tema (tema que, en general, se repite año tras año y curso tras curso), sería más provechoso adherir a formas y medios más idóneos (texto escrito, grabación, video) y dejar liberado el deber de estar allí a las alumnas (además de que esta repetición puede ser desgastante para el docente, que se copia inexorablemente una y otra vez). Como analizamos más arriba, no se gana nada con estar allí, sino que se pierde.

Complementariamente, esto no significa que deban abolirse las clases presenciales, que éstas carezcan de sentido, sino todo lo contrario. En realidad, al ser liberada la asistencia para abordar cuestiones que caben en la reproducción (a la docente la exime de repetirlo una y otra vez y a la alumna de ir hasta allí para escuchar algo que podría aprovechar más si lo leyera o viera en su casa, cuando está más entera, cuando no se pierde unos minutos por no llegar a tiempo o tener que marcharse antes de tiempo), se reorganiza el tiempo y el espacio para que la presencia conjunta se piense para hacer cosas más potentes y convocantes. Por ejemplo, si ya se cuenta con la presentación del tema (a través de un video, grabación, etc.), durante el encuentro presencial, éste se puede desarrollar a través de diferentes recursos y propuestas, problematizar ciertos

aspectos, despejar dudas, vincularlo con problemas concretos, instaurar debates, dedicar tiempo a la calidad de la discusión (mejorar sus bases, trabajar sobre la escucha, el diálogo, la exposición, etc.).

Junto a estas consideraciones que apuntan a la coherencia entre prácticas, sentidos y objetivos, sobresale una razón de peso a favor de estar juntas acá: la tarea docente. Es lo que nos arrostra la posibilidad de imaginar que haya robots dando clases. Debería llamarnos la atención acerca de qué sentidos se hacen y convalidan a través de nuestras prácticas. Por eso, desde un encuadre más amplio, estar juntas acá es indispensable porque un sentido impostergable de la educación concierne a aprender y hacer la vida en común. Y esto no se aprende únicamente mediante la exposición del pensamiento de algunas autoras, sino que la acción educativa misma transmite y encarna una red de valores, normas, etc., incluso a su pesar o voluntad de neutralidad. En rigor, la presencia conjunta acá resulta insustituible cuando se la reinterpreta desde la óptica de lo irreproducible. Y es capital e irreproducible lo que podemos hacer y aprender por lo común, y en común. Esto implica rediseñar los dispositivos y la forma de habitar el aula, en clave de que nuestros cuerpos hagan presencia.

Dice Skliar, en nota a Página 12:

–Yo he visto las escuelas del futuro en el presente, porque ya están, son los *lofts* inteligentes, con niños solitos haciendo su tarea en las *tablets*, casi sin maestros, abonándose la idea de que no hacen falta los maestros porque ya está todo disponible adentro de la red. Esto también es una forma de estar y de hacer. Y la escuela del futuro ya gana la partida, porque están en funcionamiento en varios países de Europa. A mí me dejó helado la sensación de que vamos a una escuela sin maestros, donde la programación es exterior a la escuela, la deciden los técnicos que en este momento son tanto del Ministerio de Educación como del de Economía, parece lo mismo, porque ejecutan y sub ejecutan de la misma manera.

A diferencia de Skliar, no creo que nos dirijamos hacia una educación sin maestros porque éstos vayan a ser reemplazados por alguna invención de la tecnología, en un futuro que se nos viene asfixiantemente encima. La lógica se expresa invertida: como dice la canción, el futuro llegó, hace rato.

Quizás el rol de la tecnología simplemente se limite a prestar materialidad y recursos a algo que ya ocurre, ahora mismo, de un modo menos evidente, cuando los docentes imitan a los robots y a la tecnología. Cuando miramos por la ventana del aula y vemos docentes, pero, si miramos con los ojos de la razón, “muy bien podrían ocultar meros autómatas, movidos por resortes.”

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Editorial de Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Aristóteles (1993). *Ética Nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México D. F.: Itaca.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Descartes, R. (2001). *Meditaciones Metafísicas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Devalle De Rendo, A. y Vega, V. (2013). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Flechsig, K. y Schiefelbein, E. (2003). *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Colección INTERAMER.

Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de la educación i de l'esport Blanquerna*, 19.

Meirieu, P. (1997). *La escuela. Modo de empleo. De los "métodos activos" a la pedagogía diferenciada*. Barcelona: Octaedro.

Pujolàs Maset, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación*. Documento de Trabajo. Laboratorio de psicopedagogía. Universidad de Vic Zaragoza. Noviembre de 2002

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.

Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Reiner, M. y Gilbert, J.K. (2000). Epistemological resources for thought experimentation in science learning. *International Journal of Science Education*, 22(5), pp. 489-506.

Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

Serres, T. (2012). *Pulgarcita*. París: Manifiestos le Pommier.

Shklovski, V. (2004). El arte como artificio¹. En Todorov, T. (comp.) (2005). *Crítica de la crítica*. Buenos Aires: Paidós.

Skljar, C. (2008). «Estos jóvenes de ahora». Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Ensayo y error. Revista de Educación y Ciencias Sociales. Nueva Etapa*, XVII(34), 13-37.

Souto, M. y otros (1999). *Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. Grupos y dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fuentes electrónicas

<https://www.sdpnoticias.com/sorprendente/2018/08/21/robots-ensenaran-ingles-a-ninos-en-japon>
(consultado: 21/08 2018)

https://elpais.com/internacional/2018/08/27/mundo_global/1535359575_504840.html

(consultado:28/08/2018)

<https://www.pagina12.com.ar/144153-la-rebeldia-de-lo-bello-lo-lento-lo-humano> (consultado: 24/09/ 2018)

<https://www.facebook.com/cefyl/photos/a.112276032156723/1823695637681412/?type=3&theater>

<https://grupopoiesis.wordpress.com/desgrabados/>

<https://www.noveduc.com/noticia/1036>

Fecha de presentación: 07/08/2019

Fecha de aprobación: 17/07/2020

ACREDITACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE PLANES DE MEJORA: DESAFÍOS Y TENSIONES DE JEFES DE CARRERA DE PEDAGOGÍA. EVIDENCIA DESDE CHILE

Improvement Plans accreditation and implementation: Challenges and Tensions of Education Department Heads. Evidence from Chile

Marta Quiroga Lobos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
marta.quiroga@pucv.cl

Quiroga Lobos, M. (2020). Acreditación e implementación de planes de mejora: desafíos y tensiones de jefes de carrera de pedagogía. Evidencia desde Chile. *RAES*, 12(21), pp. 21-41

Resumen

El objetivo de este estudio es indagar, desde la perspectiva de los Jefes de Carrera (JC), los desafíos y oportunidades para la implementación del Plan de Mejora (PM) post acreditación en carreras de Pedagogía, y cómo estos procesos contribuyen a mejorar la formación de los futuros profesores. Para ello se utilizó una metodología descriptiva-exploratoria. Se realizaron 13 entrevistas reflexivas a JC de dos universidades regionales de Chile y 2 a Coordinadores Institucionales de Calidad (CIC), las que fueron analizadas utilizando la teoría fundamentada. Los resultados y conclusiones indican que la implementación de los PM es problemática para los JC en la medida en que plantea una dualidad entre gestión e investigación, que se traduce en una diferencia de estatus entre los docentes e inhibe la creación de una masa crítica de profesores que desarrollen un sentido epistemológico compartido sobre el rol de las herramientas de gestión y la investigación al servicio de la formación docente. Estas conclusiones aportan a la discusión sobre los efectos de las acreditaciones y el rol de los líderes intermedios en las instituciones universitarias.

Palabras Clave: Jefes de Carrera/ Acreditación/ Planes de Mejora/ Formación de profesores.

Abstract

The objective of this study is to inquire, from the perspective of the Department Heads (JCs, for its name in Spanish), about the challenges and opportunities for the implementation of the Improvement Plan (PM, for its name in Spanish) after accreditation of the Education programs, and how these processes contribute to improve teacher education. The study used a descriptive-exploratory methodology and conducted 13 reflective interviews to JCs of two regional universities in Chile and 2 Institutional Quality Coordinators (CIC, for its name in Spanish). The interviews were analyzed using the Grounded Theory. The results and conclusions indicate that the implementation of the PM is problematic for JCs as long as it proposes a duality between management and research, which translates into differences of status among faculty and inhibits the creation of a critical mass of teachers that develop a shared epistemological sense of the role of management tools and

research at the service of teacher education. These conclusions contribute to the discussion on the effects of accreditation and the role of middle leaders in university institutions.

Key words: Department Head/ Accreditation/ Improvement Plans/ Teacher Education.

1. Introducción

La formación inicial de profesores está regulada inicialmente por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962 del año 1990, que establece que únicamente las universidades pueden otorgar títulos profesionales y grados académicos, por lo tanto la formación inicial de profesores en Chile solo es realizada por universidades, las únicas facultadas por ley para entregar el título profesional y el grado de licenciado. La duración de esta formación varía entre 9 y 10 semestres y el título está asociado a un área de conocimiento, por ejemplo, Profesor de Matemáticas.

La promulgación de la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016) junto a la Ley de Educación Superior (Ley 21.091, 2018) establecen nuevas exigencias para las carreras de Pedagogía, además de la obligatoriedad de la acreditación. Estas nuevas legislaciones son más exigentes para las Instituciones de Educación Superior (IES) e incorporan herramientas del mundo de las empresas a las universidades, específicamente el diseño e implementación de Planes de Mejora (PM), que es un área poco estudiada, por lo que el objetivo de este estudio es indagar desde la perspectiva de los Jefes de Carrera (JC), los desafíos y oportunidades para la implementación del PM post acreditación en carreras de Pedagogía, y cómo estos procesos contribuyen a mejorar la formación de los futuros profesores.

2. Aspectos generales y algunos resultados: Acreditación institucional

Hasta 1981, las universidades estatales tenían sedes en diversas regiones del país. El régimen Militar, a través del Decreto con Fuerza de Ley N° 2 del 3 de enero de 1981, autonomizó las sedes regionales de estas universidades, creándose universidades estatales regionales. El mismo decreto permitió la creación de nuevas universidades privadas, lo que significó un incremento del número de estas, por ejemplo, entre los años 1988 y 1993 se crearon 39 universidades privadas, llegando a un total de 70 instituciones sumadas las estatales y privadas, situación que se mantiene hasta el año 1995 y luego comienza paulatinamente a disminuir hacia el año 1999, llegando a un total de 65 universidades en funcionamiento (Bernasconi y Rojas, 2003). El crecimiento del número de universidades significó la implementación de políticas de privatización exógena (Ball y Youdell, 2008).

El rápido crecimiento del número de universidades privadas y de estudiantes matriculados, en el caso chileno, erosionó la confianza social sobre la educación universitaria (Geoffroy, 2014), particularmente en un país que contaba con escasa regulación para asegurar la calidad de los programas formativos. La respuesta a esta pérdida de confianza fue el establecimiento de procesos de rendición de cuentas externas, que implica llevar herramientas de gestión propias del mundo de las empresas al sistema de educación superior, lo que para Ball y Youdell (2008) es una privatización endógena. En consecuencia, en 24 años la educación superior vivió privatizaciones exógenas (creación de nuevas universidades) y endógenas (prácticas de gestión y funcionamiento).

El año 1999 se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que define a la acreditación como

la articulación y consistencia entre el logro de los propósitos definidos por las carreras e instituciones –y la satisfacción de los requerimientos sociales para la formación del capital humano– objetivados en los criterios de evaluación externos. La calidad, así entendida, consiste en el ajuste de las acciones y resultados de las carreras o entidades terciarias, a las prioridades y principios que emanan de su misión institucional. (CNA, 2007, p. 64)

Para Zapata (2004), "la acreditación ha surgido como una alternativa de control moderna, flexible, acorde a las características de nuestras instituciones y de rango o clase internacional" (p. 143), desempeñando un papel de garantía de calidad (Enders y File, 2010) porque el "Estado está interesado en regular el 'comportamiento' de las instituciones de enseñanza superior, porque estas afectan a las oportunidades de vida de los ciudadanos de manera significativa" (Ferlie, Musselin y Andresani, 2009, p. 2).

Las investigaciones realizadas sobre los procesos de acreditación demuestran que sus efectos son más bien macro que micro. El estudio de Stensaker (2008) evidenció efectos en la distribución y ejercicio del poder al interior de las instituciones, en la gestión organizacional y su profesionalización, en la imagen externa de la institución y en el incremento del uso de la información para la toma de decisiones. La ausencia de estudios en el nivel micro (Zapata y Tejeda, 2009) impide conocer el impacto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje o, como expone el estudio de Canales, De los Ríos y Letelier (2008), que la acreditación ha generado nuevas formas de interacción entre docentes universitarios y estudiantes, aunque no siempre estas son bien comprendidas por todos los actores.

2.1. Carreras de Pedagogía: Acreditación y legislación

Desde el año 2002 se produjo un aumento explosivo del número de estudiantes de Pedagogía (Ávalos, 2014), registrándose entre los años 2000 al 2008 un aumento del 812,6% en las carreras de Educación Básica y de 940,7% en las carreras de Educación Media en universidades privadas, esto comparado con aumentos de 174,4% y 74,7%, respectivamente, en las universidades tradicionales (Cox, Meckes y Bascopé, 2010). El año 2003 se inició el proceso de acreditación voluntario, haciéndose obligatorio el año 2005, lo que frenó la expansión de la oferta de matrículas. Estas reglamentaciones no han estado exentas de críticas, ya que son percibidas como una intromisión en la autonomía universitaria y en su capacidad de innovar (Ell y Grudnoff, 2013).

La formación de profesores se encuentra regulada por diferentes apartados jurídicos; en el contexto de este trabajo es importante analizar brevemente dos: la Ley 20.903 (2016), que define las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes, y la Ley 21.091 (2018), que especifica las características del proceso de acreditación, en conjunto con los estándares de la formación inicial docente.

La Ley 20.903 crea el sistema de desarrollo profesional docente, que en el Artículo 10 "establece que la formación inicial de los profesionales de la educación corresponderá a las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de Pedagogía también cuenten con acreditación", lo que implica que los programas o universidades no acreditadas, no pueden dictarlas. Se especifica que la acreditación estará a cargo de la CNA y no de agencias acreditadoras (Artículo 27). Se establecen cuatro orientaciones y criterios: i) Coherencia entre el proceso formativo, el perfil de egreso y los estándares pedagógicos y disciplinares, ii) contar con convenios de colaboración con establecimientos educacionales para la realización de prácticas, iii) cuerpo académico idóneo, infraestructura y equipamiento, y iv) programas orientados a la mejora de resultados, en base a la información que entreguen las evaluaciones diagnósticas establecidas en el literal a) del Artículo 27.

La Ley 21.019 norma el proceso de acreditación y establece que se inicia con la autoevaluación orientada por las dimensiones, criterios y estándares de formación docente. En términos generales, el proceso de acreditación está compuesto por tres grandes fases: autoevaluación (incluida la elaboración del PM), visita de pares evaluadores y entrega del fallo de la CNA indicando los años de acreditación y sus razones, el que puede ser apelado. La Tabla 1 muestra las dimensiones y criterios de acreditación.

Tabla 1
Dimensiones y criterios de acreditación

Dimensiones	Criterios
I. Propósitos e institucionalidad de la carrera o programa	1. Propósitos
	2. Integridad
	3. Egreso
	4. Plan de estudios
	5. Vinculación con el medio
II. Condiciones de operación	6. Organización y administración
	7. Personal docente
	8. Infraestructura y recursos de enseñanza y aprendizaje
III. Resultados y capacidad de autorregulación	9. Participación
	10. Efectividad y resultados del proceso formativo
	11. Autorregulación y mejoramiento continuo

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2019).

Los estándares para la formación de profesores son los "conocimientos mínimos e imprescindibles que cada profesor o profesora debe saber en el ámbito de su disciplina y de la enseñanza de la misma, así como las competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales necesarias para desempeñarse eficazmente" (Ministerio de Educación, 2012, p. 4). Estos se encuentran divididos en pedagógicos y disciplinares. Los primeros corresponden a diez características asociadas a habilidades y conocimientos necesarios para implementar procesos de enseñanza y aprendizaje, y los segundos se encuentran definidos en función de los contenidos y didáctica asociada a lo que enseñará el docente.

Tal como se explicó más arriba, el proceso de acreditación se inicia con la autoevaluación, que es el "proceso de evaluación mediante el cual una unidad, programa o institución, reúne y analiza información sustantiva sobre la base de sus propósitos declarados y a la luz de un conjunto de estándares previamente definidos y aceptados" (CNA, 2008, p. 15). Este concluye con la elaboración de un PM que se materializa en un conjunto de acciones para superar las debilidades detectadas en el proceso de autoevaluación, el que

debe considerar las principales debilidades identificadas en el proceso y debe tener como horizonte, al menos la fecha de titulación de los estudiantes de la cohorte en autoevaluación. De igual modo, deben ser susceptible de verificación posterior, contando con metas, objetivos, indicadores, responsables y recursos; además, debe ser adecuado a la realidad de la unidad, demostrando que es consistente con sus propósitos y con el plan de desarrollo de la unidad y de la institución. (CNA, 2007, p. 23)

El manual de autoevaluación de Kells (1997) plantea que la autoevaluación es beneficiosa porque permite una participación significativa de los miembros de la organización, generando mayor compromiso, apertura institucional para los procesos de cambio y mejores patrones de comunicación. El estudio de Dooner, Armanet, Busco, D'Alencon y Salomone (2016) sistematiza la experiencia de autoevaluación y PM de la Universidad de Chile en los procesos de autoevaluación y concluye que estos estimulan la reflexión colectiva y su articulación con los planes de mejoramiento institucionales, los que están asociados

por los actores a una gran carga de trabajo, la que se suma al trabajo propio de cada uno de quienes participan. Frecuentemente fue calificada como un proceso difícil, y en algunos casos como una labor que no era percibida como natural ni voluntaria. (p. 71)

También concluye que el proceso de acreditación ocurre con independencia de las autoridades políticas universitarias de turno, pero que la implementación del PM requiere de compromiso y voluntad política, que se manifiesta, por ejemplo, en la firma del decano de la facultad respectiva:

Solo de esta manera es posible asegurar los recursos, así como las instancias de toma de decisiones, para que las medidas propuestas puedan ser cumplidas. De este modo, la voluntad política también se institucionaliza, volcándose en un documento escrito que tiene la facultad de obligar. (Dooner et al., 2016, p. 78)

Finalmente, los estudios revisados abordan la complejidad de elaborar el PM, entregando algunas evidencias de la complejidad de su implementación por los JC, de allí la importancia de este estudio.

2.2. Jefes de carrera

La implementación del PM se encuentra a cargo de los JC. Sobre esta figura de liderazgo intermedio existe escasa investigación; pueden ser asimilados a profesionales de la educación superior llamados *Higher Education Professionals* (HEPROs, por su sigla en inglés) y surgen a partir de la complejización de las IES para dar respuesta a las nuevas necesidades. Son profesionales altamente calificados, comprometidos con la labor docente, y cumplen funciones de gestión en la carrera. Según Whitchurch (2006, 2008), su rol profesional se ubica en un “tercer espacio” que oscila entre lo académico y lo administrativo. Green y Little (2016) los denominan “profesionales híbridos” (entre lo profesional y lo académico). No cuentan con formación específica (Schneijderberg y Merkator, 2013) y sus conocimientos se apoyan en la experiencia, grado de conocimiento del funcionamiento administrativo institucional y procesos de autoformación. Según manifiestan Sánchez, Altopiedi y Toussaint (2016), no se han desarrollado programas específicos de gestión en educación superior porque esta actividad no es percibida como un área de desarrollo profesional a tiempo completo, sino subsidiaria a la docencia y/o investigación (Green y Little, 2016).

2. Diseño de investigación

Según Ell y Grudnoff (2013), las instituciones que forman profesores pueden ser consideradas el origen y solución del problema de la calidad de los aprendizajes en el sistema escolar. Asegurar que las IES formen a profesores con las habilidades y conocimientos necesarios para propiciar aprendizajes profundos en sus estudiantes, es uno de los propósitos del sistema de acreditación. Del buen desempeño de los docentes dependen las oportunidades de aprendizaje de las futuras generaciones. Por ello, es importante indagar desde la perspectiva de los JC los desafíos y oportunidades para la implementación del PM post acreditación en carreras de Pedagogía y cómo estos procesos contribuyen a mejorar la formación que entregan. Este es un aspecto poco investigado, por lo que las preguntas que guían este estudio son:

¿Cuál es el rol y desafíos que enfrentan los JC durante la implementación de los PM?

¿Cuáles son los principales impactos en la formación docente que ha provocado la implementación de los PM?

Se llevó a cabo un estudio cualitativo descriptivo-exploratorio (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), de casos múltiples (Stake, 1998) en dos IES. El estudio se realizó con la participación de dos IES que, para efectos de este estudio, son identificadas con las letras A y B. A cada institución se envió una carta de invitación a todos los JC en la que se explicaban los objetivos del estudio, indicando que los datos se trabajarían confidencialmente, resguardando sus identidades. De la Institución A aceptaron participar 6 carreras y de la B, 7, junto a los coordinadores de calidad de ambas instituciones. Los participantes se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2
Participantes

Institución A	Institución B
1 coordinador institucional de calidad	1 coordinador institucional de calidad
6 jefes de carrera	7 jefes de carrera

Fuente: Elaboración propia.

Se realizaron 15 entrevistas reflexivas (Denzin, 2001), 13 a JC de Pedagogía y una a cada coordinador institucionales de calidad de cada IES. Estas se efectuaron en las dependencias de ambas instituciones y fueron transcritas. Se llevó a cabo el análisis utilizando la teoría fundamentada (Hernández Carrera, 2014) para luego proceder a una triangulación de interesados (Stake, 1998) en la que participaron 10 de los entrevistados.

2.1 Participantes

Se entrevistaron a JC de Pedagogía de dos instituciones universitarias regionales. Para efectos de este estudio y resguardo de la confidencialidad de los participantes, las IES han sido designadas con las letras A y B. En ambas hay un departamento de aseguramiento de la calidad que depende directamente del rector. Los directores de las unidades académicas y los JC de la institución A son nombrados por el rector; en el caso de la institución B, los directores son electos por sus pares y los JC son nombrados por los directores, formando parte de su equipo de confianza. En ambos casos, el JC es el encargado de los procesos de acreditación e implementación del PM.

En ambas instituciones la carrera del docente universitario se encuentra organizada en niveles jerárquicos, desde el más bajo (por ejemplo, instructor) hasta el más alto (por ejemplo, titular). Para ascender en la jerarquía académica, cada institución tiene un proceso, el que coincide en valorar los siguientes aspectos: n° de publicaciones y su indexación y adjudicación de proyectos de investigación. En todos los casos entrevistados, los JC se encuentran en el nivel más bajo de las jerarquías académicas o fuera de ellas, lo que tendrá importantes implicancias en la implementación del PM.

El 100% de los JC tiene una formación de pregrado igual a la carrera que conduce. El 90% tiene el grado académico de magíster y el 10% de doctor. La experiencia en el cargo va desde 1 hasta 15 años, siendo el promedio 7 años de experiencia. En el 80% de los casos el ejercicio del cargo ha sido alternado, solo en un caso lo ha desempeñado durante 15 años continuos. El 100% se encuentra contratado a jornada completa y ejerce labores de docencia y de gestión. La llegada al cargo está asociada a los procesos de acreditación, es decir, han reemplazado a JC que logran pocos años de acreditación o llegan a implementar el PM, con el compromiso de mejorar el próximo proceso de acreditación.

Sus actividades están asociadas a gestión académica, es decir, organizan las asignaciones de cursos y mantienen contacto directo con los alumnos sobre procesos de inscripción de cursos y otras demandas académicas y psicoemocionales. Todos ellos conocen el modelo de funcionamiento de la universidad y les ha correspondido trabajar con los centros de estudiantes de sus carreras en momentos de paralización de actividades.

En el estudio participaron 13 carreras. De ambas instituciones participaron las carreras de Matemáticas, Educación Básica, Inglés y Filosofía. Las otras cinco carreras son Educación Física, Historia, Ciencias Naturales, Lenguaje y Comunicación y Educación Musical. El promedio de años de acreditación es de 4,8, considerando que el mínimo es 2 y el máximo 7.

3. Resultados y discusión

La gobernanza interna y externa de las IES está influenciada por lo que Rhodes (1996) denominó la “nueva gestión pública”, la que básicamente significa llevar herramientas de gestión empresarial al sector público. Estas se han traducido en políticas de aseguramiento de la calidad en el caso de la enseñanza superior, que son un conjunto de políticas, procedimientos, sistemas y prácticas internas o externas a la organización destinados a lograr, mantener y mejorar la calidad (Campbell y Carayannis, 2012). En este marco, y producto de los procesos de acreditación, las carreras de Pedagogía estudiadas deben implementar un PM.

Los JC consideran que los procesos de acreditación han sido importantes, especialmente los que han culminado con ajustes curriculares y “mejoras en la dotación docente, infraestructura y desarrollo de sistemas de monitoreo e información” (Dooner et al., 2016, p. 37). Este mismo estudio concluye que, en general, las autoridades de casi todas las instituciones reconocen una gran influencia de la acreditación en las iniciativas tomadas al interior de las carreras, ya que les ha permitido conocer sus debilidades y consolidar espacios de diálogo. En contraposición, la implementación de PM la consideran como un trabajo lento, que requiere de recursos adicionales, siendo la participación de los docentes una de las dificultades más importantes.

Para facilitar la comprensión del lector, a continuación se presentan los resultados y su discusión agrupados en categorías.

a) *Resultado-Monitoreo*. Los PM en ambas instituciones se estructuran en forma similar. Es un documento que especifica la debilidad expresada en el acuerdo de acreditación, la meta propuesta, las actividades que se realizarán, los responsables, plazos y recursos financieros, si corresponde.

Las políticas de monitoreo institucionales dependen de los resultados de las carreras en la acreditación. Si es inferior o igual a tres años, el monitoreo de nivel central es mayor, y si logran mejores resultados el monitoreo es menor, como se evidencia en la siguiente cita: *“Nosotros retrocedimos, antes teníamos cinco años y ahora nos dieron tres, por lo que la unidad de calidad está más pendiente que de los proyectos y las evidencias”* (JC2, IES A).

La diversidad de años de acreditación entre las carreras y la creciente importancia del resultado han gatillado soluciones diferentes en cada institución. La IES A compró un sistema informático, que permite el diseño y seguimiento del plan estratégico de la universidad y de los PM de las carreras de Pedagogía: *“El software requiere que cada JC elaborara los procesos asociados a las líneas estratégicas y al PM, y como somos varias pedagogías, nos tuvimos que poner de acuerdo, lo que ha sido complejo y ocupa mucho tiempo”* (JC3, IES B). La IES B realizó una reorganización completa de la unidad de aseguramiento, creando un equipo de apoyo para las carreras de Pedagogía que inician el proceso de autoevaluación: *“Estábamos acostumbrados a trabajar más independientes, ahora los consultores apoyan poco, solo piden cosas”* (JC4, IES B).

Las modalidades de apoyo reportadas nacen del nivel central, están orientadas tanto a los resultados del proceso de implementación del PM (IES A), como al proceso de autoevaluación (IES B). Ambos dispositivos, tal como lo plantea Quinn (1980), vuelven demasiado burocrática y rígida la implementación del PM, dejando de ser las necesidades identificadas por los académicos el punto de partida del proceso de mejoramiento, factor considerado por Morrill (2007) como clave para la planificación estratégica en educación superior.

b) *Doble demanda de mejora*. En ambas instituciones las carreras elaboran un PM y un plan estratégico de la unidad académica, el primero orientado a superar las debilidades identificadas en la resolución de acreditación de la CNA y el segundo con el propósito de fortalecer la visión y misión de la unidad académica y de la IES. Ambos se desarrollan en paralelo y los JC expresan una clara distinción entre ellos: *“El PM solo es para la CNA, para mejorar los años de acreditación y estar unos años tranquilos, en cambio el institucional nos da identidad regional y como carrera”* (JC4, IES B). Responder a dos desafíos de mejora es algo muy exigente para los JC, especialmente por el tiempo que disponen para implementar las actividades y juntar las evidencias, por lo que estas prácticas de gestión, provenientes del mundo empresarial, chocan con una cultura más tradicional del rol de los académicos, asociada a docencia y a la creación de conocimiento (Clarke, Knights y Jarvis, 2012). Desde esta perspectiva, el proceso de acreditación y la posterior implementación de un PM son

vistas como tareas obligatorias que no logran vincularse con las concepciones epistémicas de calidad formativa de los docentes, dificultando la consolidación de una cultura de aseguramiento de la calidad (CNA, 2018).

También es importante considerar que los PM se elaboran finalizado el proceso de autoevaluación y que forman parte del documento que se entrega a los pares evaluadores, por lo que *"están maquillados para que la debilidad no sea percibida como una debilidad tan profunda y no afecte a los años de acreditación, por lo que después el PM es aterrizado"* (CC A, IES A), es decir, los PM posteriormente son ajustados. Su implementación requiere de apoyo financiero y político: *"Para nosotros el decano es muy importante ya que tiene llegada directa con el nivel central y nos puede asegurar los recursos financieros que necesitamos"* (JC1, IES A).

c) *Gestión versus investigación*. Las carreras estudiadas cuentan con una planta docente de jornada completa reducida y la mayor parte con jerarquía académica. A estos docentes les resulta poco atractivo participar de la implementación de las actividades del PM, por lo que estas recaen en un reducido número de docentes, con bajo o sin nivel jerárquico. Ello, según los JC, genera tensiones al interior de las carreras, ya que las actividades asociadas al PM son catalogadas como de gestión, por lo tanto carecen de mérito académico: *"Los profesores que tienen publicaciones e investigaciones suelen no asumir las tareas del PM"* (JC5, IES A). Esto genera un clima dispar, con altas exigencias de gestión para un grupo pequeño de docentes, que siente que sus actividades versus las de investigación son subestimadas.

Las tareas de gestión, más propias del mundo de la empresa, entran en tensión con la identidad de los académicos; según el estudio de Fardella, Sisto y Jiménez (2015), "los académicos tienden a poner la investigación y la docencia por encima de otras tareas académicas, pues es a través de estas prácticas que los hablantes señalan poder realizar un cambio en la sociedad" (p. 1631), lo que en palabras de Clarke et al. (2012) es el "orgullo académico" que une reputación académica (publicaciones originales y relevantes) y una docencia universitaria capaz de transformar al otro y a la sociedad. También se debe considerar que los académicos están sujetos a políticas de rendición de cuentas y cuantificación de su trabajo, productividad investigativa, efectividad docente, adjudicación de fondos de financiamiento concursables, entre otros (Blanch-Ribas y Steche, 2009; Ibarra, 2002), que condicionan las remuneraciones. Por lo tanto, participar en tareas de gestión, puede implicar pérdida de competitividad.

d) *Docencia*. En ambas instituciones estudiadas se ha implementado durante los últimos 10 años políticas de aseguramiento de la docencia, a través de la aplicación de cuestionarios de evaluación de la docencia, cuyos resultados se incluyen en los informes de autoevaluación y constituyen en ambos casos grandes desafíos de gestión, especialmente para los docentes con altos indicadores de publicación e investigación que tienen bajas valoraciones con los estudiantes, como se refleja en la siguiente cita: *"Nosotras acá [refiriéndose a la carrera de Matemáticas] tenemos algunos profesores con muchos proyectos de investigación y publicaciones, pero en docencia su evaluación es muy deficiente, pero no muestran preocupación, porque sabe que son muy valiosos para la universidad, por sus indicadores"* (JC5, IES A). Como se evidencia, la tarea de docencia es percibida como secundaria, lo que coincide con los resultados del estudio de Dooner et al. (2016) que expresa que "de algún modo, la función de investigación parece gozar de más estatus que la función docente" (p. 119) y que un desafío pendiente "reside en la posibilidad de desarrollar una evaluación docente que permita una toma de decisiones que ayude al mejoramiento continuo" (p. 49).

e) *Concepto de mejora*. Los JC plantean que algunos de los criterios de acreditación no están asociados a la calidad de la formación, por ejemplo: *"Una debilidad que tenemos es que los alumnos no conocen el proyecto educativo, por lo tanto en el PM realizamos actividades para que lo conozcan. Ahora los alumnos lo conocen, pero no sé si eso los hace mejores profesionales. Por ejemplo, yo me considero una buena profesional, pero cuando estudié no conocí el proyecto formativo de mi casa de estudio y no creo que eso afecte mi desempeño"* (JC2, IES A). Lo mismo sucede con los criterios asociados a las publicaciones, por ejemplo: *"Aquí hay varios profesores titulares con importantes proyectos de investigación, pero no están vinculados a formación de profesores. Nos sirve solo para la acreditación, pero no para mejorar la formación de profesores"* (JC7, IES A). Estos dos ejemplos ilustran que algunos de los criterios de evaluación de la CNA no son percibidos por los JC como dimensiones de calidad.

Las tareas esenciales de los docentes universitarios son la docencia y la creación de nuevos conocimientos. En este caso, el nuevo conocimiento no está necesariamente vinculado a la formación de profesores, lo que resulta preocupante, ya que evidenciaría una brecha entre la generación de nuevos conocimientos y las necesidades de formación profesional de los futuros profesores para una inserción laboral de excelencia, especialmente en momentos en que la formación de profesores se encuentra cuestionada. Quizás la generación de nuevos conocimientos requiere de una relación más directa entre el mundo universitario y el escolar que, utilizando la teoría Gibbons et al. (1994) en el Modo 3, que busca e inventa (reinventa) nuevas formas de combinar en un formato creativo y sostenible las diferentes producciones de conocimientos del Modo 1 y el Modo 2 (Carayannis y Campbell, 2006, 2009, 2010), donde el Modo 1 representa un conocimiento universitario más tradicional producido en un entorno disciplinario y haciendo hincapié en la investigación básica, mientras que el Modo 2 se centra en un conocimiento producido en el contexto de la aplicación que está orientado a la solución de problemas.

f) Paralizaciones. Desde el año 2006 las universidades chilenas han sido protagonistas de un conjunto de demandas sociales que, entre sus consecuencias al interior de las carreras de Pedagogía, y en lo relativo a nuestro estudio, ponen en jaque la gobernanza y por lo tanto la implementación del PM, como se muestra en el siguiente ejemplo: *"Hay un criterio de vinculación con el medio, para el que planificamos todos los años un encuentro con los exalumnos y mentores. En los últimos tres años no hemos podido implementarlo porque la universidad ha estado cerrada o tomada por los estudiantes"* (JC1, IES B). Según el estudio de Villalobos-Dintrans y Ortiz-Inostroza (2019) el número de participantes y la cantidad de protestas nacionales han aumentado, con una heterogeneización y superposición de demandas, tal como se refleja en la siguiente cita: *"A veces los petitorios llegan después de dos semanas de paralización y son cosas de política nacional y algunos puntos pequeños de la carrera, que aunque estos se solucionen, la paralización se alarga mucho esperando cambios a nivel país"* (JC1, IES B). Este es un tema crítico para los JC, ya que finalmente son los encargados de conducir la solución a nivel microorganizacional, como por ejemplo ajustes de calendarios de clases y evaluaciones, las que tienen implicancias a nivel meso, por ejemplo, cumplir con las actividades del PM, y a nivel macro, como cautelar el desarrollo de todas las competencias del perfil de egreso. Por ello, los JC ocupan un rol de liderazgo intermedio entre el nivel central y los docentes, y cotidianamente transitan entre labores de docencia, gestión y en menor proporción en la investigación.

6. Conclusiones

Las IES son organizaciones complejas y actualmente se encuentran haciendo frente a una serie de desafíos. En este sentido, las carreras de Pedagogía enfrentan un escenario de altas exigencias y expectativas asociadas al bienestar económico de las personas y de la sociedad.

Como se expresó, los procesos de acreditación son valorados por los JC, ya que han permitido generar diferentes mejoras. No obstante, la instalación de PM como estrategia de mejoramiento continuo de la formación inicial docente requiere de madurar en las organizaciones estudiadas, desde diferentes perspectivas.

Se hace necesario desarrollar una masa crítica de docentes que epistemológicamente compartan una forma de generar conocimiento, para el mejoramiento de la formación de profesores. Si bien el proceso de autoevaluación y acreditación logra convocar a los docentes de la unidad académica a reflexionar conjuntamente, la implementación del PM es vista como una tarea de gestión desvinculada del quehacer académico, especialmente del investigativo. La diferenciación entre docentes dedicados a gestión y los investigadores genera no solo diferencias de estatus entre los docentes, sino que inhibe el proceso de mejora continua, ya que no permite utilizar las herramientas de gestión para potenciar procesos de investigación que puedan ser utilizados como insumos en la mejora de los procesos de formación inicial docente.

El fortalecimiento de las condiciones para la creación de una masa crítica como la descrita no solo es responsabilidad de los JC, quienes por su naturaleza híbrida y posición institucional necesitan de un conjunto de apoyos tanto político-financieros como epistemológicos: las IES, en su misión y visión, debieran considerar

que la creación de conocimientos está unida a los procesos de autorregulación y aseguramiento de la calidad, y que por lo tanto las tareas de investigar y gestionar son igualmente relevantes y con un mismo estatus.

Finalmente, las funciones de monitoreo apoyadas en recursos tecnológicos son muy importantes, pero estas no solo deben estar orientadas al control, al incremento de años de acreditación, sino que a la instalación de una cultura de automonitoreo de excelencia formativa basada en la investigación.

Referencias bibliográficas

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 11-28.

Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2002*. Santiago: IESALC-UNESCO.

Blanch-Ribas, J. y Stecher, A. (2009). La empresarización de servicios públicos y sus efectos colaterales: Implicaciones psicosociales de la colonización de universidades y hospitales por la cultura del nuevo capitalismo. En T. Wittke y P. Melogno (comps.), *Psicología y organización del trabajo: Producción de subjetividad en la organización del trabajo* (pp. 191-209). Montevideo: Psicolibros.

Campbell, D. F. y Carayannis, E. G. (2012). *Epistemic governance in higher education: quality enhancement of universities for development*. New York: Springer Science & Business Media.

Canales, A., De Los Ríos, D. y Letelier, M. (2008). *Comprendiendo la Implementación de Innovaciones Educativas Derivadas de Programas MECESUP y CNAP para Ciencia y Tecnología*. Santiago de Chile: CICES-Universidad de Santiago de Chile.

Carayannis, E. G. y Campbell, D. F. J. (2006). Mode 3: meaning and implications from a knowledge systems perspective. En E. G. Carayannis y D. F. J. Campbell (eds.), *Knowledge creation, diffusion, and use in innovation networks and knowledge clusters. A comparative systems approach across the United States, Europe and Asia* (pp. 1-25). United States: Greenwood Publishing Group.

—. (2009). Mode 3 and quadruple helix: toward a 21st Century fractal innovation ecosystem. *International journal of technology management*, 46(3-4), 201-234.

—. (2010). Triple Helix, quadruple helix and quintuple helix and how do knowledge, innovation and the environment relate to each other? A proposed framework for a trans-disciplinary analysis of sustainable development and social ecology. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development (IJSESD)*, 1(1): 41-69.

Clarke, C., Knights, D. y Jarvis, C. (2012). Labour of Love? Academics in Business Schools. *Scandinavian Journal of Management*, 28(1), 5-15.

Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del Mercado y Parsimonia de las Políticas. *Pensamiento Educativo*, 46(47), 205-245.

Dooner, C., Armanet, L., Busco, C., D'alencon, A., y Salomone, A. (2016). Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. *Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 216.

Denzin, N. (2001). La entrevista reflexiva y una ciencia social performativa. *Qualitative research*, 1(1), 23-46.

Ell, F. y Grudnoff, L. (2013). The politics of responsibility: Teacher education and 'persistent underachievement'. *Educational Forum*, 77(1), 73-86. doi:10.1080/00131725.2013.739023

- Enders, J. y File, J. (eds.). (2010). *Governance reform. Progress in higher education reform across Europe*. Brussels: European Commission.
- Fardella, C., Sisto, V. y Jiménez, F. (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(SPE5), 1625-1636.
- Ferlie, E., Musselin, C. y Andresani, G. (2009). The governance of higher education systems: a public management perspective. En C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie y E. FERLIE (eds.), *University governance* (pp. 1-20). Dordrecht: Springer.
- Geoffroy, E. (2014). Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 49-64.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Green, D. A. y Little, D. (2016). Family portrait: a profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135-150.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ibarra, E. (2002). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Revista de la Educación Superior*, 31(122), 147-154.
- Kells, H. (1997). *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ley N° 18.962. (1990). *Ley orgánica constitucional de enseñanza*. Santiago: Diario Oficial
- Ley N° 20.903. (2016). *Que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Santiago: Diario Oficial.
- Ley N° 21.091. (2018). *Sobre Educación Superior*. Santiago: Diario Oficial.
- Morrill, R. L. (2007). *Strategic leadership: Integrating strategy and leadership in colleges and universities*. Landham, MD: Rowman & Littlefield.
- Quinn, J. B. (1980). *Strategies for change: Logical incrementalism*. Homewood, IL: Richard D. Irwin.
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: governing without government. *Political studies*, 44(4), 652-667.
- Sánchez, M., Altopiedi, M. y Toussaint, M. (2016). Formación de gestores académicos en la universidad española. Análisis de una propuesta. *Perspectiva Educacional*, 55(2), 55-73.
- Schneijderberg, C. y Merkator, N. (2013). The New Higher Education Professionals. En B. Kehm y U. Teichler (eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges* (pp. 53-92). Dordrecht: Springer.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stensaker, B. R. (2008). Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13.
- Villalobos-Dintrans, C. y Ortiz-Inostroza, C. (2019). Continuidades y rupturas de la protesta universitaria en el Chile de la posdictadura (1990-2014). *Revista Temas Sociológicos*, 24, 89-120.
- Whitchurch, C. (2006). Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 159-171.
- . (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.

Zapata, G. (2004). Acreditación institucional en Chile: una opción emergente. *Revista Calidad en la Educación. El aseguramiento de la calidad de la educación superior*, 21(2), 141-154.

Zapata, G. y Tejada, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*, 31, 191-209.

Fuentes electrónicas

Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International. Recuperado de: http://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf

Comisión Nacional De Acreditación. (2007). *Criterios de evaluación de carreras de educación Comité Técnico de Educación (2007-2009)*. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/CriteriosEducacionFINAL1.pdf>

—. (2008). *Manual para el desarrollo de Procesos de Autoevaluación*. Recuperado de: https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Pregrado/AllItems/Manual_Autoevaluacion.pdf

—. (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación*. Recuperado de: https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf

—. (2019). *Criterios y Estándares para carreras de Pedagogía en Chile*. Recuperado de: <https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Propuesta-Criterios-y-Estandares-Pedagogaia-FINAL.pdf>

Ministerio De Educación. (1981). Decreto con fuerza de ley N° 2. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=3394>

—. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf

Fecha de presentación: 27/7/2020

Fecha de aprobación: 18/11/2020

**EVALUACIÓN DEL AVANCE E IMPACTO DE LOS PLANES DE MEJORA
PROPUESTOS PARA LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA ANTE LA CONEAU.
PERIODO 2011-2015**

Evaluación del avance e impacto de los planes de mejora propuestos para la Licenciatura en Psicología ante la CONEAU. Periodo 2011-2015

Sabrina Nair Sanchez, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
sabrina.sanchez@unc.edu.ar

Germán Leandro Pereno, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
germanpereno@gmail.com

Sanchez, S. N. y Pereno, G. L. (2020). Evaluación del avance e impacto de los planes de mejora propuestos para la Licenciatura en Psicología ante la CONEAU. Periodo 2011-2015. *RAES*, 12(20), pp. 42-60.

Resumen

La Facultad de Psicología de la Universidad de Córdoba atravesó el proceso de Acreditación en el periodo 2010-2013. En el año 2013, la CONEAU acreditó a la Licenciatura de Psicología por medio de la Resolución Ministerial 1100/2013 por un período de tres años y con compromiso de mejoras. En este contexto, se realizó una investigación descriptiva de tipo cuantitativa, cuyo objetivo consistió en analizar el estado actual e impacto de 2 planes de mejora presentados ante la CONEAU en el año 2011 por parte de la Facultad de Psicología. Los planes seleccionados fueron plan de estabilidad estructural del Programa de Fortalecimiento al Ingreso y la Permanencia (PROFIP) y plan de egreso supervisado. Los resultados denotan un avance en la implementación de los planes, mediante el cumplimiento en parte de los indicadores propuestos. Además, se hallaron evidencias de impacto de los mismos en diferentes aspectos. El presente trabajo pretende constituirse como un puntapié inicial para investigar el impacto de los planes de mejora restantes, teniendo en mente que la Facultad de Psicología deberá someterse a una nueva instancia de acreditación en el año 2021.

Palabras Clave: Educación Superior/ Planes de Mejora/ Calidad Educativa/ Acreditación/ Licenciatura en Psicología.

Abstract

The Faculty of Psychology at the University of Córdoba went through the accreditation process in the period 2010-2013. In 2013, CONEAU accredited the Bachelor's degree in Psychology through Ministerial Resolution 1100/2013 for a period of three years and with a commitment to improvements. In this context quantitative descriptive research type was performed. The aim was to analyze the current status and impact of 5

improvement plans CONEAU filed in 2011 by the School of Psychology. Plans selected were: plan of structural stability strengthening program admission and permanence (PROFIP) and retirement plan supervised. The results denote progress in the implementation of the plans by compliance part of the proposed indicators. In addition, evidence of impact of improvement plans found. This paper aims to establish itself as a kick start to investigate the impact of remaining improvement plans, keeping in mind that the Faculty of Psychology must undergo a new instance of accreditation in 2021.

Key words: Higher Education/ Improvement Plans/ Educational Quality/ Accreditation/ Bachelor's Degree in Psychology.

Introducción

En 2008, con los auspicios de la UNESCO, se desarrolló la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, estableciendo que la Educación Superior (ES) es un bien público social, un derecho humano universal y un deber de Estado. Entendiéndose como una problemática de Estado, debe ser evaluada, supervisada y acreditada de manera que se garantice su calidad, respetando el estatuto de derecho humano universal que posee.

Tal como proponen Tobón, Sánchez, Carretero & García (2006), es posible comprender que la búsqueda de la calidad en las universidades es asegurar, a través de diferentes mecanismos, la pertinencia de las tres finalidades de la ES: docencia, investigación y extensión; requiriéndose para lograr este objetivo las políticas públicas que fomenten la calidad y un ente encargado de garantizar la calidad educativa, ya sea privado o público. Siendo el concepto de calidad indisociable del concepto de evaluación y, en el caso de la calidad en ES, inseparable del concepto de acreditación.

En relación a ello, en América Latina en los años 80 comienza a surgir dentro de la agenda pública la temática de la calidad educativa y los organismos reguladores con sus características propias. Uno de los países referentes en los programas de evaluación de la calidad es Chile, donde en 1990 se fundó el Consejo Superior de Educación destinado a acreditar a las instituciones privadas no autónomas. En Argentina, la evaluación de la calidad surge en un período de aumento de la masividad, la expansión en las matrículas y el surgimiento de diversos establecimientos de formación privada en la oferta de educación argentina. Frente a este clima político, social y educativo, se dicta la Ley Nacional de Educación Superior 24.521 (LES, 1995), estableciendo que quien reconoce los títulos otorgándole validez es el Ministerio de Educación de la Nación. La LES, a través del artículo 43, incorpora que aquellos títulos que comprometan el interés público poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos y los bienes de los habitantes, tendrán algunos requisitos particulares:

- a) 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;
- b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

De esta manera, la LES tiene como objetivo sostener una forma de regulación de las instituciones universitarias y la mejora de la calidad en la formación que proponen las mismas.

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) reconoce a la evaluación y acreditación institucional como una estrategia para los procesos de mejora continua de la calidad de la oferta educativa de grado y posgrado. Es por ello que, a medida que se aprobaron los estándares de las diversas carreras por parte del Ministerio de Educación de la Nación, la UNC presentó sus carreras a los procesos de evaluación.

En el caso específico de la Facultad de Psicología de la UNC, comienza el proceso cuando la licenciatura se incluye por Resolución del Ministerio de Educación 136/2004 dentro de los títulos cuyo ejercicio comprometen el interés público. Con posterioridad, se aprueban los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación por medio de la Resolución Ministerial 343/2009. En dicha normativa además se incluye la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido los títulos de Psicólogo y Licenciatura en Psicología, otorgándose doce meses para la adecuación a los estándares.

La CONEAU convoca a acreditación a las carreras de psicología del país a través de la Resolución Ministerial 159/2011. Así, la Facultad de Psicología de la UNC comienza su proceso de acreditación en mayo de 2011. La primera fase del proceso da como resultado la presentación del informe de autoevaluación presentado en ese año. Este documento analiza las cinco dimensiones propuestas por la CONEAU y allí se proponen 33 planes de mejoras (PM) con la finalidad de subsanar debilidades y déficits detectados en el proceso.

Finalmente, a través de la Resolución Ministerial 1100/2013, CONEAU acredita la carrera de Licenciatura en Psicología por un periodo de 3 años con compromisos de mejora. Luego, a través de la Resolución 537/2017, se acredita por 3 años más. A partir de ese momento y hasta la actualidad, se han puesto en marcha los distintos PM con la finalidad de lograr los objetivos propuestos en los mismos y en vistas a la segunda acreditación que se llevará a cabo a partir del 2020.

Los PM presentan las propuestas a implementarse en un futuro para subsanar aquello que surge como limitación, dificultad o falla dentro de la Unidad Académica. En el presente trabajo se analizaron 2 PM que abarcan aspectos académicos del ingreso y egreso, con el objetivo de evaluar su avance en la implementación e impacto en la carrera. No obstante, este estudio pretende constituirse como la base para un estudio más integral de todos los PM presentados ante la CONEAU.

En concreto, se evaluó el PM 1, plan de estabilidad estructural del Programa de Fortalecimiento al ingreso y la permanencia (PROFIP) y el PM 9, plan de egreso supervisado. En relación al PM 1, el PROFIP surge como resultado de las políticas de inclusión de la UNC. En consonancia con las mismas, la Facultad de Psicología cuenta con mecanismos de apoyo para el estudiante de la carrera que tienen como objetivo favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso. Uno de estos mecanismos es el PROFIP. El origen del programa data del año 2005, con el objetivo de fortalecer las políticas inclusivas para el ingreso y mejorar las condiciones del contexto institucional en el que se enseña.

El PM 9 aborda el tramo del egreso de la carrera. El Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología incluye en su tramo final un Trabajo Integrador Final (TIF). El objetivo es desarrollar e integrar los conocimientos adquiridos y la formación lograda a lo largo de la carrera por medio de la presentación y defensa de un trabajo en las áreas de intervención psicológica.

En el proceso de autoevaluación se reconoció que un motivo que retrasa el egreso está asociado a la realización de la tesis, en tanto no existía una adecuada preparación en la carrera ni organización del procedimiento para tal fin. Esta deficiencia genera como riesgo la extensión de la cantidad de años para la finalización de la carrera y poca contención institucional hacia el estudiantado al exigirles realizar prácticas de investigación sin la adecuada estructuración.

En función de lo anterior, y reconociendo la necesidad de una evaluación constante, el presente trabajo tiene como objetivo evaluar el estado de avance de los PM presentados ante la CONEAU 1 y 9, valorando el impacto sobre la carrera que tuvieron los mismos durante el periodo 2011-2015. Se hipotetiza un avance en la ejecución de los PM seleccionados en comparación con el estado inicial de los mismos en el año 2011, teniendo como consecuencia un impacto en la carrera visible a través de los indicadores propuestos.

Materiales y Métodos

Se utilizó un estudio descriptivo (Hernández Sampieri, 1997), el cual mide o evalúa diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

Para poder evaluar el avance en la ejecución de los PM seleccionados, se tomaron dos tipos de indicadores:

- Los indicadores de cumplimiento propuestos ante CONEAU
- Los indicadores objetivos complementarios, generados a partir de este estudio para lograr el análisis del impacto y una evaluación más exhaustiva el avance de los planes.

Instrumentos de recolección de datos

A continuación, se muestran los indicadores presentados ante la CONEAU para cada uno de los planes seleccionados (Tabla 1).

Tabla 1: Indicadores de cumplimiento presentados ante CONEAU

Plan de Mejora	Indicador
Plan de estabilidad estructural del Programa de Fortalecimiento al ingreso y la permanencia (PROFIP)	Al finalizar el año 2014: <ul style="list-style-type: none"> • Deben existir cinco cargos con designación regular en el PROFIP: 1 cargo adjunto semidedicación; 5 cargos profesores asistentes semidedicación. • Debe haber cambiado la normativa que regula al PROFIP, permitiendo el anclaje institucional permanente del programa.
Plan de egreso supervisado	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción del 30% de tiempo promedio de demora en la realización del trabajo final. • Cambio en la normativa. • Afilamiento de la organización actual y mayor articulación • Entrega de 58 becas de iniciación a la investigación, una por equipo consolidado, dirigida a estudiantes en condiciones de finalización de la carrera.

Más allá de los indicadores antes mencionados, para lograr el cumplimiento de cada PM, la Facultad llevó adelante diversas acciones las cuales no son evaluadas en los mismos. A causa de ello, se decidió establecer una serie de dimensiones, categorías e indicadores agregados a los propuestos en el PM con el objetivo de realizar un análisis más exhaustivo.

Las dimensiones utilizadas son dos:

Acciones: actividades realizadas con el objetivo de implementar el PM o trabajar en el objetivo que propone el mismo. Se las dividió en dos categorías: intervención y difusión.

Impacto: consecuencias que las acciones de implementación del PM generan. El objetivo de esta dimensión es visualizar si los planes y sus acciones están cumpliendo los objetivos propuestos, así como analizar su alcance.

De esta manera, la recolección de datos y posterior análisis se guio por las siguientes dimensiones, categorías e indicadores correspondientes a cada PM. Las mismas se observan en las tablas 2 y 3 respectivamente.

Tabla 2: Indicadores de cumplimiento complementarios del PM 1

Dimensión	Categoría	Indicador
Acciones	Intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Charlas y conferencias para el Curso de Nivelación desde el momento de implementación del PM. • Charlas y conferencias realizadas sobre las modalidades de egreso desde el momento de implementación del PM. • Actividades realizadas para fomentar las estrategias de estudio ante dificultades de aprendizaje y dificultades vocacionales. • Consultas realizadas por estudiantes de los diferentes años de cursado de la carrera desde el momento de implementación del plan. • Modalidades de atención a estudiantes.
	Difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de difusión.
Impacto		<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes regulares o libres/abandonaron en las asignaturas de primer año.

Tabla 3: Indicadores de cumplimiento complementarios del PM 9

Dimensión	Categorías	Indicadores
Acciones	Intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Charlas de difusión y formación realizadas para cada modalidad de egreso. • Encuentros de formación para investigadores y directores de prácticas de investigación.
	Difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de difusión.
Impacto		<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de egreso para estudiantes que recibieron becas de investigación. • Estudiantes que se incorporaron a las diferentes modalidades de egreso. • Grupos de investigación articulados con las prácticas supervisadas de investigación.

Documentos estratégicos y fuente de datos utilizados

En esta investigación los datos recolectados se basaron en una serie de documentos estratégicos. Con esa finalidad se los dividió en dos tipos: documentos generales y específicos a cada plan.

Dentro de los documentos generales, que son aquellos que hacen referencia a todos los PM, se dispone de los siguientes:

- Informe de autoevaluación de la Facultad de Psicología UNC ante la acreditación de la Licenciatura en Psicología (2011): este documento estructuró el trabajo, ya que es el que crea las bases para implementar las mejoras.
- Informes de la Secretaría Académica de la Facultad de Psicología 2012-2015: presenta información sobre el trabajo realizado por la gestión de la Facultad en ese tiempo determinado.

Los documentos específicos son aquellos que hacen referencia a un PM en particular, como por ejemplo las Resoluciones del Honorable Consejo Directivo (RHCD) de diversas temáticas, como reglamentos, concurso de cargos, nuevas estructuraciones de un programa, etc. Por otro lado, las bases de datos de Secretaría Académica, Trabajo Final, Oficina de Convenios y Contratos, entre otros, son origen de datos analizados. En relación a sistemas específicos de gestión académica, se utilizó el sistema guaraní como fuente de datos.

Resultados

Como se describió anteriormente, se analizaron por un lado los indicadores de cumplimiento presentados ante la CONEAU, y por el otro las dimensiones e indicadores propuestos por la presente investigación para cada PM. Se utilizaron tablas y gráficos con este objetivo.

PM 1: Plan de estabilidad estructural del Programa de Fortalecimiento al ingreso y la permanencia

No fue posible recolectar datos del PROFIP previos al 2014, ya que se reestructura y vuelve a poner en funcionamiento el Programa en este año. Es por ello que el análisis detallado a continuación se realiza sobre el año 2014 y 2015.

A) Cargos de designación regular PROFIP-E

En relación a la estructura del PROFIP, la misma se aprobó por la RHCD 41/2008, basándose en modificaciones sobre las experiencias previas de los coordinadores de los servicios que integraron el programa.

Por medio de la RHCD 82/2008 se designaron los miembros del programa, y en el 2012 por RHCD 2014/2012 se lo prorrogó al entonces Coordinador General en su cargo hasta el 2013. En el año 2014 por Resolución Decanal (RD) 1493/2014 y 1582/2014 se suscribieron contratos de profesional independiente para el servicio

del PROFIP, siendo en este mismo año extendida la vigencia del Programa hasta noviembre del 2015. En base a estos cargos de profesional independiente, en el año 2014 a través de las RD 1493/2014 y 1582/2014, se suscribieron a contrato de locación de servicios a dos Licenciados en Psicología como operadores psicológicos. En el 2015, por RD 1779/2015, se ocupó interinamente un cargo de Profesor Adjunto dedicación simple para el PROFIP. Por HCD 273/2015 se ocuparon interinamente 4 cargos de Profesor Asistente dedicación simple. De esta manera se cumplimentan los 5 cargos propuestos en el PM.

B) Cambio de Normativa PROFIP

En relación con el cambio de normativa, la RHCD 96/2015 estableció una nueva estructura para el Programa, el cual pasó a tener dos sub programas:

1) Sub Programa de Asistencia Psico-Educativa: dirigido a estudiantes que presentan problemas para aprender y/o avanzar en distintos momentos de la carrera o bien para aquellos estudiantes que deseen mejorar sus estrategias y competencias de aprendizaje.

2) Sub Programa de Orientación y Reorientación Vocacional: dirigido a estudiantes en las distintas etapas críticas que se requiera la orientación o reorientación vocacional. Las actividades se dirigen a trabajar la construcción de la autonomía en la toma de decisiones y mantener los intereses vinculados al estudio y la profesión, relacionados al ingreso y egreso.

La misma Resolución determinó que el programa siga dependiendo de las cátedras “Problema de Aprendizaje” y “Orientación Vocacional y Ocupacional”, ubicándose institucionalmente en Secretaria Académica. De este modo, se cumplimenta el objetivo de cambio de reglamentación con la finalidad de lograr un anclaje institucional. Además, la Resolución incorporó en el programa funciones en relación con el apoyo y contención a estudiantes en el tramo final de la carrera, pasando a denominarse Programa de Fortalecimiento del Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIP-E), ampliando de esta manera el alcance del programa.

Datos de indicadores complementarios

Indicadores de intervención

Los indicadores de *intervención* consisten en:

A) Charlas y conferencias para el Curso de Nivelación desde el momento de la implementación del plan.

Las actividades para el Curso de Nivelación tuvieron como objetivo establecer un vínculo entre la Facultad y el futuro ingresante; crear espacios de contención y asesoramiento a estudiantes ingresantes en situación de vulnerabilidad y brindar orientación acerca de los aprendizajes a nivel universitario.

Este indicador permitió ver qué acciones fueron llevadas a cabo con estos objetivos y cuál fue el alcance que logró la misma basándose en la cantidad de asistentes.

De los datos obtenidos, se observó que se llevaron a cabo 10 actividades dirigidas al Curso de Nivelación durante el periodo 2014-2015. Las mismas consistieron en charlas de presentación del programa del Curso de Nivelación, talleres acerca de cómo aprender y jornadas de presentación de las áreas de la Psicología. Las actividades fueron abiertas a todo público y dirigidas a interesados en ingresar a la carrera y estudiantes del Curso de Nivelación (Tabla 4).

Tabla 4: Actividades realizadas por el PROFIP-E dirigido al Curso de Nivelación

Título	Fecha	N° de asistentes
Presentación del Programa del Curso de Nivelación y sus objetivos	Febrero 2014	Todos los asistentes a las 3 modalidades de clases teóricas
Presentación del Programa y la carrera. Jornada de información a aspirantes a la carrera.	Octubre 2014	130
1 ^{er} Taller de metodología para aprender	Febrero 2015	50
2 ^{do} Taller de metodología para aprender	Febrero 2015	50
3 ^{er} Taller de metodología para aprender	Febrero 2015	50
4 ^{to} Taller de metodología para aprender	Marzo 2015	50
5 ^{to} Taller de metodología para aprender	Marzo 2015	50
Jornada: Áreas de la Psicología	Marzo 2015	350
Taller de acompañamiento a estudiantes en situación de libre	Abril 2015	40

B) Charlas y conferencias realizadas sobre las modalidades de egreso desde el momento de implementación del PM

Las actividades llevadas adelante sobre las modalidades de egreso tuvieron como objetivo orientar en la elección de asignaturas relacionadas de manera específica con las áreas de ejercicio profesional y en la situación de egreso en la carrera.

Este indicador permitió ver qué acciones fueron llevadas a cabo y cuál fue el alcance que logró la misma basándose en la cantidad de asistentes. Entre las actividades sobre las modalidades de egreso, el PROFIP-E en el 2014-2015 realizó dos jornadas que tuvieron como objetivo la información y orientación sobre las diversas modalidades de egreso. Ambas actividades se llevaron a cabo en conjunto entre el PROFIP-E y la Oficina de Trabajo Final (Tabla 5).

Tabla 5: Actividades realizadas por el PROFIP-E dirigido a las modalidades de Egreso

Título	Fecha	Resumen	N° de asistentes
Jornada de información y orientación para el egreso	Noviembre 2014	Participación de docentes de las tres modalidades de egreso	200
Jornada de información y orientación para el egreso	Octubre 2015	Participación de docentes de las tres modalidades de egreso	250

C) Actividades realizadas para fomentar las estrategias de estudio ante dificultades de aprendizaje y dificultades vocacionales

Dichas actividades tuvieron como objetivo brindar orientación acerca de los aprendizajes a nivel universitario; proporcionar información sobre las diferentes modalidades de estudio y presentación a exámenes parciales y finales; facilitar estrategias comunicativas para con los docentes; suministrar información en relación a la búsqueda de fuentes bibliográficas y el diseño y presentación de trabajos escritos y brindar asistencia profesional a estudiantes con planteos acerca del vínculo con la carrera y sus intereses vocacionales.

En relación con la orientación vocacional y las dificultades de aprendizaje, se llevaron adelante 5 talleres grupales. Los talleres fueron abiertos a todo el estudiantado de la carrera y la asistencia a los mismos varió entre 9 a 50 asistentes (Tabla 6).

Tabla 6: Actividades realizadas por el PROFIP-E sobre orientación vocacional y las dificultades de aprendizaje.

Título	Fecha	Tipo de Actividad	Nº de asistentes
1 ^{er} Taller metodologías de estudio. Herramientas para fortalecer los procesos de aprendizaje	2015	Talleres grupales	50
2 ^{do} Taller metodologías de estudio. Herramientas para fortalecer los procesos de aprendizaje	2015	Talleres grupales	50
3 ^{er} Taller metodologías de estudio. Herramientas para fortalecer los procesos de aprendizaje	2015	Talleres grupales	50
1 ^{er} Taller aprendiendo en grupo	2015	Talleres grupales	7
2 ^{do} Taller aprendiendo en grupo	2015	Talleres grupales	7

D) Consultas realizadas por estudiantes de los diferentes años de cursado de la carrera desde el momento de implementación del PM.

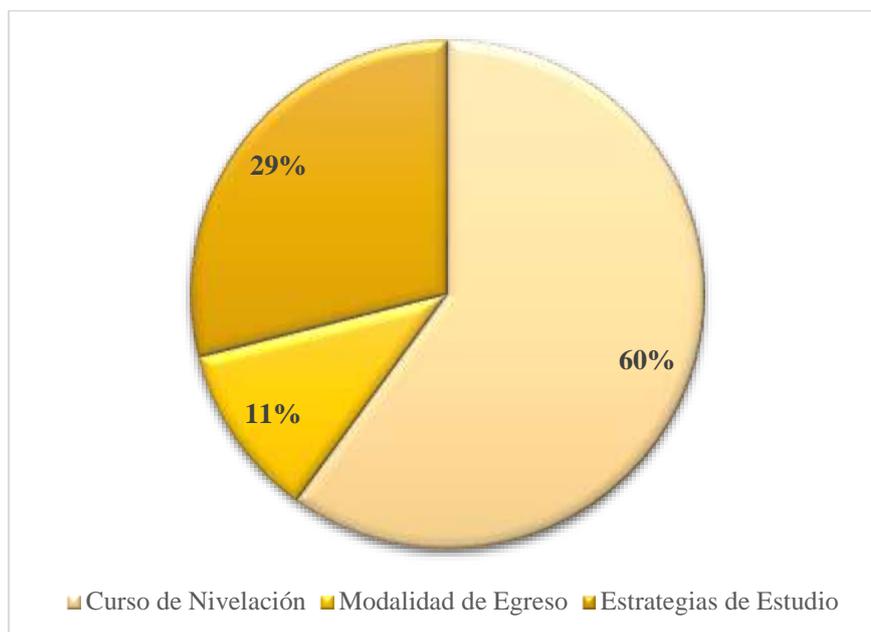
Para el análisis de este indicador es necesario tener en cuenta que el PROFIP-E tiene tres modalidades generales de atención a estudiantes: individual, 1-2 personas; taller, 35 a 70 personas y grupal masivo, 70 a 400 o más personas.

En el caso de las consultas de estudiantes particulares, se realizan trabajos de tipo individual o grupal dependiendo la problemática a trabajar. En el año 2015 se recibieron 90 consultas presenciales, se realizaron 7 talleres de socialización, y se acompañó en 9 casos de reorientación vocacional (Tabla 7).

Tabla 7: Consultas y espacios de asesoramiento del PROFIP-E

Título	Fecha	Tipo de Actividad	Nº de asistentes
Espacio de acompañamiento individual y asesoramiento a lo largo del ciclo lectivo.	Todo el año 2015	Espacio de consultas y de trabajo individual	90 consultas presenciales
Espacio de socialización e intercambio grupal a lo largo del año	Todo el año 2015	Trabajo grupal	7 talleres
Espacios de acompañamiento individual en orientación y reorientación vocacional	Abril- junio Octubre- noviembre	Proceso de orientación Hasta seis talleres por estudiante	9 estudiantes

En relación con las actividades llevadas adelante por el PROFIP-E, se analizó la distribución de las mismas en base a las tres temáticas de trabajo (Gráfico 1). La distribución presentó una marcada tendencia hacia las actividades en el Curso de Nivelación que tiene un 60%, en relación con las de modalidad de egreso son un 11% del total, y las que fomentan las estrategias de estudio con un 29%.

Gráfico 1: Distribución de actividades por temática.*Indicadores de difusión*

Una de las maneras de dar a conocer las actividades fue a través de posters o paneles presentados en la puerta de la oficina del PROFIP-E. Además se creó el mail institucional del PROFIP-E como una herramienta de difusión y comunicación con cada estudiante. También se presentaron los programas y actividades en las aulas al comienzo o final de una clase.

Indicadores de impacto

En referencia al impacto, se tomó como indicador la cantidad de estudiantes libres (no alcanzó la calificación de 4 o más en los parciales), regulares (aquel que adquiera una calificación de 4 o mayor en las evaluaciones parciales, así como aprobar el 80% de los prácticos evaluativos) y que abandonaron (no se presentó a rendir parciales o quedó libre por faltas en los prácticos evaluativos) de las asignaturas del primer año de la carrera en el periodo 2011-2015. El mismo permitió ver el estado de la población sobre la cual impacta el programa, así como si en los últimos dos años ha cambiado la población a causa de la implementación vislumbrando consecuencias de su aplicación.

Los datos analizados corresponden al total de datos cargados a guaraní hasta el 29/12/2015, de manera que es factible que no se corresponda en todas las asignaturas con el total de estudiantes que figuran inscriptos.

A partir de los datos obtenidos se observó que en el año 2011 los porcentajes de regulares de las asignaturas de primer año eran de Problemas Epistemológicos de la Psicología con un 26%, Psicoestadística Descriptiva e Inferencial 48%, Psicología Evolutiva de la Niñez 36% y Escuelas Corrientes y Sistemas de la Psicología Contemporánea 46% (Gráfico 2). En el año 2012 todas las asignaturas de primer año aumentaron el porcentaje de regulares, a excepción de Escuelas Corrientes y Sistemas que disminuyó un punto. En el año 2013 continúa con el aumento en porcentajes de regulares en todas las asignaturas. En cambio, en el año 2014 Problemas Epistemológicos de la Psicología disminuye en su porcentaje de regulares en un 20% y Psicoestadística Descriptiva e Inferencial un 2%. Para el 2015, todas las asignaturas aumentaron los porcentajes de estudiantes regulares. En la misma dirección (Gráfico 3) es posible observar de qué modo se modificaron los porcentajes de estudiantes libres o que abandonaron las asignaturas en este periodo de tiempo.

Gráfico 2: Porcentaje de estudiantes regulares en asignaturas de primer año 2011-2015

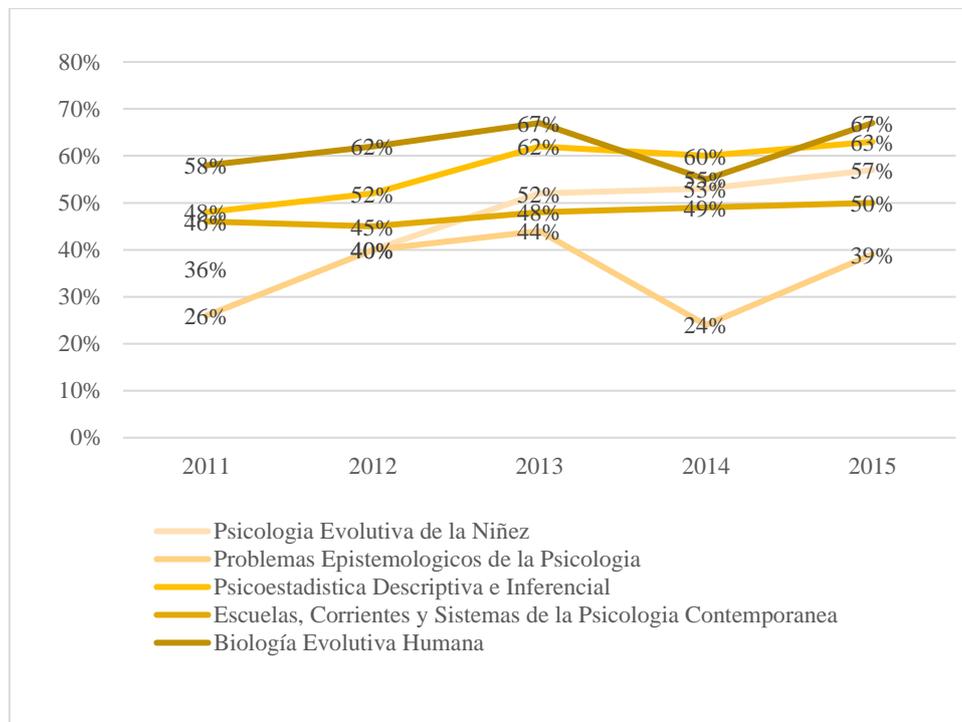
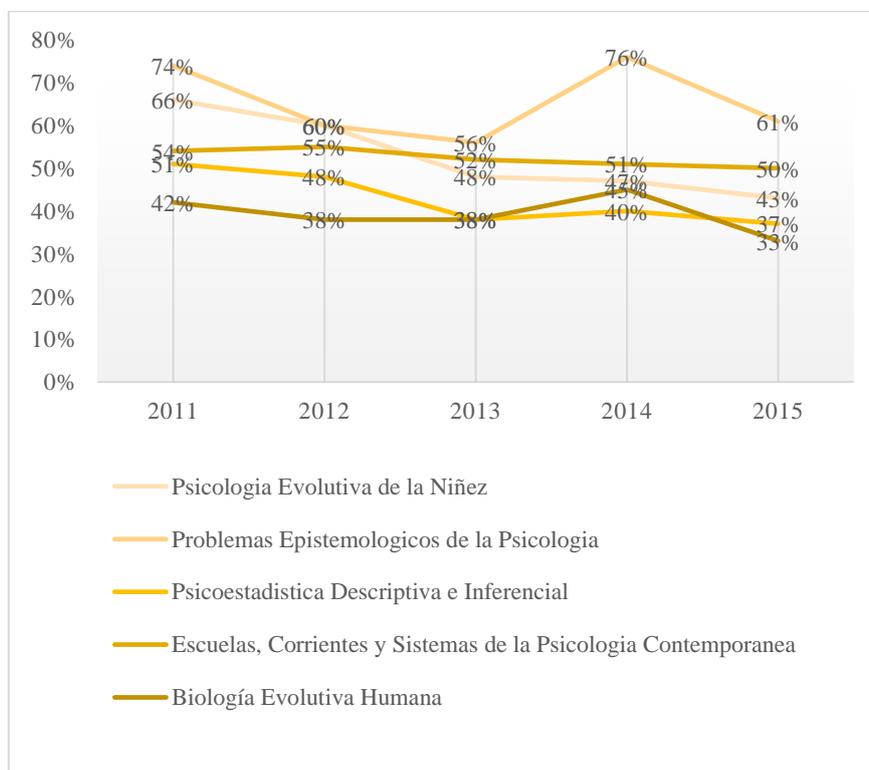


Gráfico 3: Porcentaje de estudiantes libres/abandonaron en asignaturas de primer año 2011-2015



PM 9: Plan de Egreso Supervisado

A) Reducción del 30% tiempo promedio de demora en la realización del trabajo final

La Facultad de Psicología al momento de la autoevaluación contaba con tres modalidades de egreso. Las prácticas pre-profesionales (PPP), las prácticas supervisadas (PS) y la tesis.

El objetivo que presentó la gestión de la Facultad durante el periodo 2011-2015 consistió en garantizar que el 100% de estudiantes del tramo de egreso realicen prácticas bajo supervisión, contando con espacios suficientes de inserción. Dicho objetivo surge ante la realidad que el 50% de estudiantes no cumplimentaban con la instancia de practica bajo supervisión, aquellos que realizaban tesis; y que las modalidades de PPP y PS no disponían una estructura que pudiera absorber este volumen de estudiantes. Por ello, en el año 2013 se aprobaron las modificaciones al Reglamento de Trabajo Final, creando las Prácticas Supervisadas en Investigación (PSI), que reemplazan a la vieja modalidad de tesis. A partir de Junio de 2014 se llevaron adelante diversas reuniones con el HCD, iniciando su implementación mediante la RHCD 213/2014.

El tiempo de egreso promedio en la modalidad de tesis era de 3,5 años y en las PPP de 1,7 años. Finalmente, las PS tienen un promedio de 1,25 años, constante a lo largo de los últimos 5 años.

Dentro del periodo seleccionado, la modalidad tesis inicia en el año 2011 con un tiempo de egreso de 3,48 años, de un total de 191 anteproyectos. Luego en el año 2012 el valor disminuye a 1,98 años de un total de 158 anteproyectos (Tabla 8). La tendencia a disminuir el tiempo continúa en el 2013 (año de implementación de las PSI), alcanzando un promedio de 1,6 años de un total de 139 anteproyectos. En relación con el año 2014, se observaron que el 18% obtuvo su título con un tiempo de 0,98 años.

Tabla 8: Tiempo de egreso por cohortes Tesis/Prácticas Supervisadas en Investigación

	Tesis/ PSI	
Año	Cantidad de anteproyectos	Tiempo promedio
2011	191	3,48
2012	185	1,98
2013	139	1,6
2014	158	18% Egresas (0,98 Años)

En relación con las PPP (Tabla 9), la cohorte que obtuvo su título en el año 2011, utilizó un tiempo promedio de 1,75 años. Al año siguiente el tiempo de egreso disminuyó a 1,6. Quienes obtuvieron su título en el 2013 lo hicieron con un promedio de tiempo de 1,5, continuando con la tendencia a disminuir que se observó en el lapso seleccionado. En relación con las cohortes 2013 y 2014, que obtuvieron su título en junio 2014 y 2015 respectivamente, alcanzaron un tiempo promedio de 1,3 años.

Tabla 9: Tiempo de egreso por cohortes PPP

	PPP	
Años	Última fecha de examen	Tiempo promedio
Cohorte 2010	Nov-11	1,75 años
Cohorte 2011	Sep-12	1,6 años
Cohorte 2012	Ago-13	1,5 años
Cohorte 2013	Jun-14	1,3 años
Cohorte 2014	Jun-15	1.3 años

De este modo se observa como el tiempo de egreso de las tesis disminuyó un 55%, de 3,48 a 1,6 en el 2013 en las PSI. Es factible hipotetizar que en los años siguientes este valor aumente relativamente con los egresos de estudiantes faltantes, pero no alcanzará el valor del año 2011 como consecuencia de los cambios realizados. Las PPP disminuyeron de 1,75 a 1,3 años en tiempo de egreso, lo cual representa una reducción del 26%, mientras que las PS mantuvieron su tiempo promedio durante el tiempo seleccionado.

B) Entrega de 58 becas de iniciación a la investigación, una por equipo consolidado, dirigida a estudiantes en condiciones de finalización de la carrera.

Con el objetivo de reducir los tiempos de egreso en la modalidad de tesis y mejorar el acompañamiento del estudiantado; se implementó el Programa Piloto de Becas e Incentivos para los Trabajos Finales de Investigación, otorgando 28 becas a tesistas, los cuales se incorporaron en 18 grupos de investigación (RHCD 1315/2013). De este modo, se cumplió en parte el indicador, ya que se entregaron becas, pero 28 de las 58 propuestas por el PM.

Datos de indicadores complementarios

Indicadores de intervención

A) Charlas de difusión y formación realizadas para cada modalidad.

Como parte de las acciones llevadas adelante dentro del PM, se realizaron encuentros de formación y difusión (Tabla 10): 3 actividades en relación a las PS en el periodo 2014-2015, 2 talleres de información y formación a estudiantes y 1 jornada de PS.

En relación con las PPP, se realizaron 2 actividades diferenciadas en el 2014-2015, una jornada dirigida a estudiantes de tercer y otra a cuarto año.

Para las PSI se realizaron 14 actividades. Se diferenció entre aquellas dirigidas a estudiantes y aquellas de formación docente o gestión de convenios. La mayoría de las actividades de esta modalidad tuvieron como objetivo otorgarle una estructura firme, así como dar a conocer en qué consiste.

Finalmente, algunas acciones realizadas tuvieron como objetivo formar al estudiante en competencias necesarias para todas las prácticas. Dentro de este grupo se encontró el curso de armado de curriculum vitae y desempeño en la entrevista, los 5 encuentros de ¿Cómo buscar bibliografía para mi anteproyecto? y el encuentro general sobre las tres modalidades de egreso.

Tabla 10: Actividades de difusión y formación. Modalidades de egreso. 2014-2015

Temática	Fecha
Taller de información y difusión de las PS	11 y 12/10/2014
Curso de armado de CV y desempeño en la entrevista	4/11/2014
Charlas informativas de PPP para estudiantes de 3 ^{er} año	21/10/2014
Charlas informativas de PPP por área para estudiantes de 4 ^{to} año	21 al 31/10/2014
Jornada de prácticas de egreso supervisadas	12/09/2014
¿Cómo hago una PSI?	09/2014
Taller de PS	24/08/2015
Reunión Informativa sobre las PSI	18/02/15 y 20/02/15
¿Cómo gestionar una institución para realizar mi PSI?	23/02/15
5 encuentros ¿Cómo buscar bibliografía para mi anteproyecto y	03-04/2015

TIF?	
Charlas información general para estudiantes PSI	08/2014
1 reunión con agrupaciones estudiantiles PSI	08/2014
4 charlas de información general para estudiantes	09/2014
4 encuentros información específica para PSI	09/2014
29 reuniones institucionales	09/ 2014
Encuentro general sobre las tres modalidades de egreso	11/2014
2 encuentros de tutoría y soporte metodológico para estudiantes de las PSI	11/2014
1 charla información general para estudiantes de las PSI	03/2015

B) Encuentros de formación para investigadores y directores de prácticas de investigación

Uno de los eslabones importantes dentro de las PSI son los investigadores. Apuntando a este sector y buscando su formación sobre la modalidad de egreso, la Facultad realizó múltiples actividades, tales como reuniones informativas con investigadores de toda la Facultad, reuniones con grupos de investigación, con la Secretaría de Extensión y conferencias (Tabla 11).

Tabla 11: Actividades de difusión y formación PSI. 2014-2015

Temática	Fecha
1 reunión informativa con investigadores PSI	08/ 2014
10 reuniones con grupos de investigación	09/2014
1 reunión Secretaria de Extensión	09/2014
1 conferencia sobre la inclusión en equipos de investigación para estudiantes	10/ 2014

Indicadores de difusión

Como modalidad de consulta presencial se contó con el espacio de asesoramiento personalizado de PSI. El mismo atendió al público los martes, miércoles, y jueves de 9:30 a 11:30 hs y los miércoles de 13 a 15 hs. Los llamados a las distintas modalidades fueron publicados por medio del boletín virtual de manera que la información se encontró dentro del mismo. En dicho boletín fue posible hallar convocatorias abiertas para PSI, llamados a PS, PPP, fechas y lugar de las entrevistas de admisión a las prácticas, e información sobre talleres y charlas en referencia a estos temas.

La Oficina de Trabajo Final contó con un mail institucional, el cual fue utilizado para comunicar las convocatorias abiertas, el estado de los trámites para cada práctica y responder consultas de estudiantes. Además, contó con un horario de atención virtual.

Las PPP contaron con un espacio personalizado para la resolución de consultas y gestiones. El mismo tuvo un mail institucional por medio del cual se realizan las consultas correspondientes.

Finalmente, por medio del boletín virtual y el email de Trabajo Final, se dieron a conocer diversos aspectos de las PSI y su proceso de creación e implementación (Tabla 12).

Tabla 12: Piezas informativas de las PSI.

Pieza	Fecha
Comunicado informativo para docentes	Agosto 2014
Comunicado informativo para estudiantes	Agosto 2014
Comunicado informativo para investigadores	Agosto 2014
Mailing a investigadores	Agosto 2014
Creación del módulo de PSI en el aula virtual con toda la información y fichas necesarias	Septiembre 2014
Comunicado con los avances de las PSI en los primeros 45 días	Septiembre 2014
Publicación de los grupos de investigación	Septiembre 2014
Comunicación a graduados	Noviembre 2014
Tríptico informativo para las instituciones	Diciembre 2014
Comunicado sobre los avances de las PSI en 2014	Febrero 2015

Indicadores de impacto

A) Tiempo de egreso para estudiantes que recibieron becas de investigación

Del total de estudiantes becados, terminaron de cursar 28 con un tiempo promedio para completar los finales de 6,68 años. Obtuvieron su título 25 estudiantes becados con un promedio de 8,01 años, estableciéndose una demora promedio entre el último final rendido y el egreso de 1,33 años (Tabla 13).

Tabla 13: Tiempo utilizado en recibirse estudiantes becados 2013.

Cantidad de practicantes	Promedio tiempo utilizado para completar finales	N° de estudiantes egresados	Promedio utilizado para completar finales de estudiantes egresados	Promedio Tiempo utilizado para recibirse	Tiempo entre la último final de la carrera y el fin de carrera
29	6,82	25	6,68	8,01	1,33

B) Estudiantes que se incorporaron a las diferentes modalidades de egreso

Este indicador permitió ver de qué modo el PM inicia en su funcionamiento, y cuantas personas serian alcanzadas con las mejoras que propone.

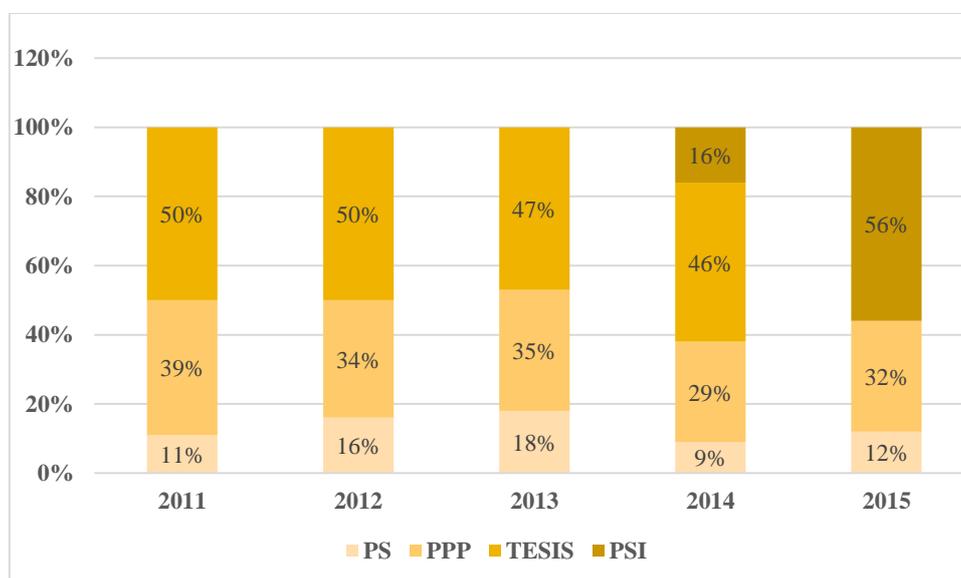
El número de estudiantes de cada modalidad varía a lo largo de estos años y es factible ver como la incorporación de las PSI comienza a tomar más mayor volumen en el 2015 (Tabla 14).

Tabla 14: Distribución de estudiantes por modalidad de egreso 2011-2015

AÑO	PSI		TESIS		PPP		PS		TOTAL
2011	---	---	244	50%	189	39%	55	11%	488
2012	---	---	264	50%	177	34%	87	16%	528
2013	---	---	242	47%	183	35%	93	18%	518
2014	101	16%	299	46%	190	29%	61	9%	651
2015	312	56%	---	---	178	32%	69	12%	559

Como se observa, en el año 2011 la distribución de estudiantes consistía en un 50% en proceso de tesis, 39% realizando PPP y 11% en PSI. En el año 2012 la modalidad de tesis tiene un 50% con 264 casos, las PPP el 34% con 177, y las PS un 16% con 87. Ya en el 2013 el volumen de inscriptos en la modalidad de tesis alcanza los 242 casos que representa un 47%, las PPP los 183 es decir un 35%, y las PS 93 representando un 18%. En el 2014 con el inicio de las PSI el volumen de estudiantes en las tesis disminuye a un 46% de los inscriptos, así como el porcentaje de las PS que llega al 9% y el de las PPP que llega a un 29%. La modalidad PSI llega al 16% de los inscriptos con 101. En el 2015 las PSI alcanzan el 56% total de con 312 estudiantes, superando los valores de tesis existentes en los años anteriores. Las PPP tienen 178, es decir un 32% de los inscriptos en el tramo final, mientras que las PS tienen 68 representando el 12 % del total (Gráfico 4). Así, se logra garantizar que el total de estudiantes de las modalidades de egreso logren tener un espacio de supervisión y de ese modo mayor contención para ese momento en la carrera.

Gráfico 4: Porcentaje de estudiantes por modalidad de egreso 2011-2015



C) Grupos de investigación articulados con las prácticas supervisadas de investigación.

Un total de 68 grupos de investigación se incorporaron a las PSI. Esto generó que más estudiantes tuvieran espacios para realizar sus PSI y el mismo se constituya en un espacio de supervisión y contención. Además, se presentaron multiplicidad de temas, mostrando una oferta heterogénea para cada estudiante y sus intereses.

Discusiones

Análisis general del estado actual de los Planes de Mejora

El objetivo de esta investigación consistió en evaluar el avance de 2 planes de mejora propuestos por la Facultad de Psicología de la UNC al atravesar el proceso de acreditación y analizar el impacto que tienen los mismos sobre la Licenciatura en Psicología, teniendo en cuenta que el presente trabajo pretende constituirse como un puntapié inicial para investigar el impacto de los planes de mejora restantes, en vistas a que la Facultad de Psicología deberá someterse a una nueva instancia de acreditación en el año 2021.

En relación al avance de los planes, se destaca una heterogeneidad dentro de los mismos, pudiéndose dividirse entre aquellos cuyos indicadores que se encuentran totalmente cumplidos, los que están cumplidos en parte y otros que no se cumplieron.

El PM 1 es aquel que se encuentra totalmente cumplido. Los indicadores que se presentaron ante CONEAU se cumplieron por medio de la incorporación de los cargos, el cambio de normativa y el anclaje institucional del Programa. En relación a los indicadores de intervención, se cumplieron todos, ya que se observaron actividades en las distintas áreas de trabajo. Un aspecto positivo es la multiplicidad de maneras de accionar que tiene el Programa, ya sea de manera individual o grupal. Sin embargo es notorio que el eje de trabajo del PROFIP-E ha estado enfocado de un modo más intenso en el Curso de Nivelación, ya que allí se realizaron más actividades y consultas. Es factible que esto se base en la incorporación reciente del área egreso a sus objetivos de trabajo.

Sobre el indicador de difusión es visible la heterogeneidad de modalidades de información y comunicación que presenta el Programa. Es positiva la red comunicacional y el esfuerzo aplicado para que la misma sea más eficiente y presente mayor alcance. Este indicador se cumplió ya que se observa una comunicación estudiante-proyecto facilitada desde numerosos frentes. Con relación al indicador de impacto, permitió observar la variabilidad de cada una de las asignaturas analizadas. No fue posible ver consecuencias directas de la implementación del PM, sin embargo, permitió analizar cuáles son las asignaturas donde la deserción es mayor para presentarlas como un foco de trabajo a futuro. De este modo, las asignaturas de primer año presentan una cantidad importante de estudiantes que abandonan las mismas.

Teniendo como base el análisis de datos realizado, es posible resaltar que los indicadores propuestos para el PM 9 en el año 2011, ha sido cumplido parcialmente. Se logró reducir el 55% del tiempo de egreso en las PSI y un 26% en las PPP, mientras que las PS se mantuvieron estables en el tiempo promedio de egreso durante los últimos 5 años, de manera que se alcanzó la reducción esperada de 30% en total. Por otro lado, de las 58 becas propuestas, se entregaron 28 a estudiantes de 18 grupos de investigación.

En relación con los indicadores de intervención, se cumplieron todos, ya que se observaron actividades de información y formación en todas las modalidades de egreso. Es positivo que las charlas, conferencias, y reuniones se hayan dado en todas las modalidades, pero especialmente y con mayor intensidad en las PSI por su puesta en funcionamiento en el año 2013. Sobre el indicador de difusión, es visible la heterogeneidad de modalidades de información y comunicación que presenta el programa. Es positiva la red comunicacional y las diversas maneras de facilitar las consultas presenciales y no presenciales. Se destaca la existencia de un chat virtual, que facilita la consulta del estudiante al cual se le dificulta el acercamiento al horario de atención presencial. Este indicador se cumple ya que se observa una buena difusión por diversos medios. En relación al indicador de impacto, se cumple el objetivo propuesto por la Facultad que consistió que el 100% de los estudiantes cuenten con espacios de contención y supervisión.

De este modo, el impacto del PM 9 se observa en la distribución por modalidad donde las PSI absorben a estudiantes que antes hacían tesis garantizando la supervisión y el número de grupos de investigación que se incorporaron a las mismas que garantizan la heterogeneidad de temas a trabajar.

Otro elemento destacable del análisis realizado son las modalidades de difusión y de información de las actividades a realizarse, así como el aumento de horarios de atención al público en las diferentes dependencias de la Facultad. Esto posibilita que, más allá de implementarse, se encuentren a disposición de estudiantes y docentes, fomentando su participación y buscando facilitar dudas, que es a quienes están dirigidos los PM.

Una arista que se desprende de la investigación consiste en la importancia de garantizar los espacios participativos en los procesos de evaluación que atraviesa una institución. La evaluación permite una percepción propia de la institución que facilita la toma de decisiones, el armado de propuestas de mejoras y la formación de un plan estratégico institucional que garantiza la mejora continua. Sin embargo, si no se fomenta la participación institucional en dichos procesos, se encuentran espacios poco enriquecidos, parcializados, y con baja capacidad de reflejar la realidad, dejando de lado la heterogeneidad de sujetos participantes.

Es habitual que la causa que fomenta el abandono de los espacios participativos en detrimento de decisiones unilaterales sea una mirada negativa sobre la evaluación, en donde evaluar es vivenciado como un factor externo que viene a sancionar, homogeneizar y eliminar lo propio de cada institución. Sin embargo, es mediante la existencia de espacios participativos que los miembros de una comunidad académica pueden hacer frente a la evaluación, hacer de dicho espacio un proceso enriquecedor, otorgar un sentido y garantizar el crecimiento institucional a lo largo del mismo.

En esta investigación se tuvo como objetivo abordar dicha problemática garantizando la existencia de indicadores construidos por la institución desde su historia, realidad y características, ampliando así los construidos para CONEAU. Esto permitió recoger información de una manera más holística, facilitando una mirada de los PM insertos en una cultura institucional y vivenciando la evaluación como un proceso que aporta aspectos positivos al proceso de crecimiento institucional.

A pesar de las conclusiones obtenidas se observaron ciertas limitaciones dentro de la investigación. En primer lugar, no fue posible obtener el total de datos requeridos, en algunos casos por inexistencia de sistematización previa al 2014, en otros por falta de carga de datos a los sistemas de gestión. En segundo lugar, no se evaluó la totalidad de los PM siendo este un posible punto de investigación a futuro. En tercer lugar, la investigación es cuantitativa, resultaría importante un análisis cualitativo de las percepciones que tiene cada participante en la implementación de éstos PM. Dicha investigación puede partir de los datos cuantitativos que se recolectaron, complementando el análisis realizado. Además, sería efectivo continuar con la implementación de los PM evaluados para lograr concretar el total de los indicadores.

Referencias bibliográficas

Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (2008). *Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias*. Argentina.

Consejo Directivo Facultad de Psicología UNC. (2008). *Resolución N° 41/2008*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Consejo Directivo Facultad de Psicología UNC. (2008). *Resolución N° 82/2008*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Consejo Directivo Facultad de Psicología UNC. (2012). *Resolución N° 2014/2012*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Consejo Directivo Facultad de Psicología UNC. (2013). *Resolución N° 1315/2013*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Consejo Directivo Facultad de Psicología UNC. (2014). *Resolución N° 213/2014*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Consejo Directivo Facultad de Psicología UNC. (2015). *Resolución N° 96/2015*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Consejo Directivo Facultad de Psicología UNC. (2015). *Resolución N° 273/2015*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Facultad de Psicología UNC. (2011). Informe de Autoevaluación ante la Acreditación de la Carrera Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Facultad de Psicología UNC. (2016). Informes de la Secretaría Académica de la Facultad de Psicología. Periodo 2011-2015. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

-
- Facultad de Psicología UNC. (2014). *Resolución Decanal N° 1493/2014*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Facultad de Psicología UNC. (2014). *Resolución Decanal N° 1582/2014*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Facultad de Psicología UNC. (2015). *Resolución Decanal N° 1779/2015*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Hernandez Sampieri, R. (1997). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México.
- Ministerio de Educación de la Nación (1995). *Ley Nacional 24.521 de Educación Superior*. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2004). *Resolución Ministerial N° 136/2004*. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Resolución Ministerial N° 343/2009 Educación Superior*. Argentina
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Resolución Ministerial N° 159/2011*. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Resolución Ministerial N° 1100/2013* Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Resolución Ministerial N° 537/2017* Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria República Argentina.
- Tobón, S. Rial Sánchez, A. Carretero Díaz, A. Fraile Garcia, A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Magisterio Colombia.
- UNESCO (2008) *Conferencia Regional sobre la Educación Superior*. Cartagena de Indias. Colombia.

Fecha de presentación: 19/06/2020

Fecha de aprobación: 26/10/2020

POLÍTICAS PARA LA DEMOCRATIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DEL PROGRAMA DE RESPALDO A ESTUDIANTES DE ARGENTINA (2014-2020)

Policies for democratization in higher education: the case of PROGRESAR program in Argentina (2014-2020)

Natalia Del Campo, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
nataliadelcampo_5@hotmail.com

Del Campo, N. (2020). Políticas para la democratización en la educación superior: el caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (2014-2020). *RAES*, 12(20), pp. 61-77

Resumen

En la masificación de la educación superior de la Argentina se han implementado diversas políticas socioeducativas tendientes a atender la democratización del sistema. Una de ellas es el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR) que surgió en 2014 como una transferencia monetaria con condicionalidad educativa, destinado a jóvenes provenientes de sectores sociales desfavorecidos. Durante su implementación en las alternancias de la gestión nacional sufrió modificaciones, destacándose su viraje en 2018 como beca estudiantil. A partir de una investigación documental, este trabajo se propone analizar los marcos normativos del PROGRESAR en los ciclos 2014-2017, 2018-2019 y 2020 y sus giros programáticos en clave de sus aportes a la democratización educativa. El análisis realizado muestra que los virajes del Programa sobre los modos de conceptualizar las necesidades socioeducativas de los jóvenes en su acceso y permanencia en la educación superior imponen límites para la democratización efectiva del nivel.

Palabras Clave: educación superior/ democratización/ políticas socioeducativas/ programas de transferencia de ingresos/ becas

Abstract

In the massification of higher education in Argentina, different socio-educational policies have been implemented to address the democratization of the system. One of them is PROGRESAR, which was created in 2014 as a conditional cash transfer in education, aimed at young people from 18 to 24 years of age from disadvantaged social sectors. During its implementation, in the alternations of the national government, it underwent modifications, highlighting its turn in 2018 as a scholarship. Based on a documentary research, this work aims to analyze the normative of PROGRESAR in the 2014-2017, 2018-2019 and 2020 periods and their programmatic changes in the key of their contributions to educational democratization. The analysis carried out shows that the changes of the Program on the ways of conceptualizing the socio-educational needs of youth in their access and permanence in higher education impose limits for the effective democratization of the level.

Key words: higher education/ democratization/ socio-educational policies/ conditional cash transfer programme/ scholarship

Introducción

En las últimas décadas, en Argentina se produjo un proceso de expansión de la educación superior, fuertemente ligado —entre otros aspectos— a la obligatoriedad de la escuela secundaria establecida en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional (LEN). Siguiendo esta tendencia, el crecimiento de la matrícula y de las instituciones del nivel superior trae consigo una heterogeneidad y diversidad estudiantil que desafía a las instituciones y las políticas públicas en torno al problema de la democratización educativa.

En este marco de situación, en consonancia con otras políticas destinadas a la democratización de la educación superior, en 2014 surge el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR), dirigido a jóvenes entre 18 y 24 años en situación de vulnerabilidad social. En su origen fue conceptualizado por algunos autores como una política socioeducativa con implicancias en el nivel superior¹. Asimismo, en su implementación se fue configurando en la alternancia de la gestión nacional, teniendo vigencia hasta al presente, en donde hubo un desplazamiento del diseño programático desde una impronta originaria como programa de transferencia condicionada de ingresos (PTCI) hasta convertirse en una beca en 2018.

A partir de lo expuesto, en este trabajo se exponen los resultados obtenidos de uno de los objetivos de investigación², centrado en analizar los diseños programáticos del PROGRESAR, en el período 2014-2020, abordando aquellos presupuestos de continuidad, transformación o ruptura entre y durante las diferentes gestiones nacionales y sus aportes a la democratización en la educación superior argentina.

Para ello, primero se introducirán aquellos aportes conceptuales que problematizan la cuestión de la democratización, contextualizándose el actual sistema de educación superior argentino. Luego, se analizarán los marcos normativos del PROGRESAR en los ciclos 2014-2017, 2018-2019 y 2020 y sus giros programáticos. Por último, se reflexionará sobre las implicancias del Programa en la educación superior y sus procesos de democratización.

Democratización en la educación superior

La cuestión de la democratización educativa y sus límites ha sido discutida en el campo académico principalmente a partir de la última mitad del siglo XX, planteada como estrategia para estimular una mayor movilidad social y actuar sobre discriminaciones históricas.

Antoine Prost (1986, citado en Baudelot y Leclercq, 2008) fue uno de los pioneros en profundizar el estudio sobre la democratización educativa, proponiendo una tipología para distinguir sus formas cuantitativa y cualitativa. Mientras que la primera se mide por la extensión del nivel educativo de una persona, la segunda se hace por las diferencias, a una determinada escala, entre los grupos sociales. De este modo, la categoría de democratización cuantitativa se ubica en el orden del acceso a las instituciones educativas, en cuanto a la ampliación de la representación de los diversos sectores sociales, mientras que la democratización cualitativa, frecuentemente subestimada, incluye el tramo de la permanencia y el egreso.

En lo que refiere a la ampliación de las bases sociales en el acceso de la educación en general, Merle (2000) lo denomina democratización igualadora, que se vincula con la incorporación de aquellos sectores de la sociedad que han estado excluidos del sistema educativo o de algunos de sus niveles (en especial secundario y superior). En la educación superior esta acepción más amplia refiere a la extensión de este nivel educativo a un número mayor de personas, independientemente de los resultados efectivos que esta suponga. Al respecto, Chiroleu (2009) plantea que:

¹ Si bien dentro de las líneas del Programa se abarca la terminalidad de la educación obligatoria, en este trabajo nos enfocaremos en la que corresponde a la educación superior.

² Este trabajo se desprende de mi tesis de maestría, denominada: “Políticas socioeducativas para la democratización y trayectorias en la educación superior: El caso del PROGRESAR en jóvenes que estudian en institutos de formación docente del Conurbano Bonaerense”.

esta perspectiva de análisis parece contener las demandas de la sociedad en su conjunto, en instituciones de nivel superior clásicas, tanto en su estructura y organización como en los requerimientos académicos, desentendiéndose del hecho que grupos sociales con capital económico, escolar y social diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el circuito educativo (pp. 20).

De este modo, la democratización igualadora si bien contribuye al incremento de las tasas de matriculación, no necesariamente elimina exclusiones anteriores ni supone que los diferentes grupos sociales tengan oportunidades equivalentes de obtener resultados similares en el tránsito educativo. Siguiendo a Bayón (2015), en las sociedades contemporáneas los procesos de desigualdad ya no se expresan en individuos que quedan por afuera de las instituciones clásicas de la modernidad, como las educativas, sino a través de la incorporación de vastos sectores sociales que dan lugar a una “inclusión desfavorable”, donde las desventajas derivan —entre otros aspectos— de la diferenciación producida por las propias instituciones estatales. En este sentido, Ezcurra (2011) define a los procesos de masificación en la educación superior como “inclusión excluyente”, es decir, socialmente condicionada para las franjas sociales que se encuentran en una posición desfavorable respecto de la distribución del capital económico y cultural, en el que las universidades configuran un “condicionante primario” para el desempeño académico.

Por lo expuesto, el diseño e implementación de políticas para la democratización adquiere mayor relevancia en la educación superior argentina donde se corrobora un desigual acceso, permanencia y egreso a las instituciones según el origen social de los estudiantes. Asimismo, la apropiación institucional de dichas políticas por parte de las universidades se vuelve un desafío para alterar “los modos de reproducción de los privilegios sociales” (Gluz y Moyano, 2016).

Avances y limitaciones de la democratización en el sistema educativo superior argentino

La estructura binaria en que se configuró el sistema educativo superior argentino, diferenciado en universidades e institutos de educación superior (IES)³ constituyendo en sus inicios el carácter “no universitario” una categoría residual de lo universitario (Cano, 1985), ha dado lugar a que las trayectorias socioeducativas de los aspirantes a ambos circuitos formativos corrieran, en general, por distintos andariveles. Tal como lo plantea Birgin (2000), a diferencia del carácter selectivo y elitista en el que se fundó la universidad nacional, la educación superior “no universitaria”, en especial la formación docente, desde sus orígenes, atrajo a sectores medios y medios bajos de la sociedad.

El mapa actual del sistema muestra una marcada diversificación institucional, promovida por la creación de universidades nacionales e IES; con una presencia dominante de la oferta estatal que cubría en el año 2016 el 75% de la matrícula en educación superior, según los Relevamientos Anuales (2011 a 2016) del DIEE y las estadísticas de la SPU. No obstante, los estudiantes se distribuyen de manera desigual entre los dos subsistemas de la educación superior, y entre el sector estatal y privado.

Asimismo, los datos demuestran que si bien hubo un incremento sustancial en la matrícula, como contracara aún hay un alto nivel de abandono de quienes asisten a este nivel —en especial en los primeros años de los estudios— y bajas tasas de graduación⁴. Más allá de la falta de una dimensión precisa del fenómeno, existe coincidencia en que la deserción en los estudios superiores reviste una especial preocupación.

Además, se siguen presentando brechas sociales significativas entre los jóvenes que asisten a este nivel de enseñanza y aquellos que logran finalizarlo, como también entre los subsistemas entre sí. Tal como lo plantean los estudios académicos (García de Fanelli y Jacinto, 2010; Otero y Corica, 2017, Kaplan y Piovani, 2018), la representación de los sectores de menor nivel socioeconómico si bien se ha ampliado, en especial en el acceso,

³ En este trabajo se ha optado por emplear la distinción conceptual de las instituciones en el nivel superior que establece la LEN en su art. 43.

⁴ García de Fanelli (2005) plantea que, según las estadísticas universitarias, el cociente entre egresados e inscriptos dentro de un periodo equivalente a la duración teórica de las carreras ronda el 20%. Otros indicadores más novedosos, como la tasa de cambio entre ofertas académicas, dan cuenta de los cambios de carreras que hacen los estudiantes en los primeros años de sus trayectorias en el nivel superior, lo cual podría incidir en una baja de lo que representa la tasa de abandono. Entre 2010-2019, el 21,6% de estudiantes optó por una oferta académica distinta uno o dos años después del ingreso a una determinada carrera (SPU, 2020).

sigue siendo inferior que para los grupos de mejores ingresos. Esto puede estar indicando una mayor incidencia del abandono entre los jóvenes de hogares más pobres, como una prolongación de la duración real de sus estudios. García de Fanelli y Jacinto (2010) identifican que estas brechas entre los estudiantes de distintos sectores socioeconómicos son menores en los IES que en las universidades, quienes, también, tienen más posibilidad de graduarse. Inclusive, revelan que en el nivel terciario predominan las estudiantes mujeres, que son primera generación de sus familias que acceden a la educación superior y en su mayoría trabaja y estudia.

Otero y Corica (2017) señalan algunos posibles factores de la inclinación por los estudios no universitarios, tales como: la corta duración, perspectivas de un acceso al mercado laboral más rápido, aspectos de orden institucional —como los formatos pedagógicos estandarizados respecto de las universidades y la organización de la cursada—, una mayor distribución regional de la oferta de establecimientos, entre otros. Inclusive, los problemas en términos de la calidad de los aprendizajes en la educación secundaria son un dato significativo en esta opción, ya que los IES ofrecen una alternativa entre quienes aspiran a continuar estudiando pero no logran acceder a la universidad.

Frente a este panorama, en Argentina, el análisis de las orientaciones de las políticas socioeducativas en las dos últimas décadas lleva a señalar un reposicionamiento sobre la ampliación del derecho a la educación, mediante reformas educativas con marcos normativos⁵ y la ejecución de diversos programas, dentro de los cuales ocupan un lugar especial las denominadas políticas inclusivas y democratizadoras (Marquina y Chiroleu, 2015) en la enseñanza del nivel superior, en cada uno de los subsistemas mencionados.

Una de las políticas con incidencia en la democratización, en consonancia con aquellas implementadas en Latinoamérica, se ha centrado en los PTCI. Este tipo de programas ha surgido para reducir la pobreza y evitar su reproducción intergeneracional, convirtiéndose en una pieza clave de los sistemas de protección social; con particular énfasis en sus componentes relacionados con lo educativo. Desde su comienzo durante la década de 1990, el principal objetivo se basó en la entrega de transferencias en efectivo a familias en situación de extrema pobreza a cambio de condicionalidades en el área educativa (Cecchini y Madariaga, 2011). En Argentina, el avance de los PTCI como modo de intervención estatal fue centrándose cada vez más en franjas de jóvenes en diversas condiciones de vulnerabilidad, esencialmente definidas a partir de los ingresos de sus hogares (Cena, 2018). Si bien en los PTCI la población objetivo en gran parte no ha terminado el nivel secundario, se ha innovado en su ampliación hacia quienes logran ingresar a los estudios superiores. Según Jacinto (2018), estas políticas apuntan a dichos segmentos de la sociedad basados en el supuesto de que *“estos jóvenes precisan ‘apoyos’ especiales, más allá de las políticas universales (en particular de las educativas), para lograr buenos empleos”* (pp. 28).

Por su parte, las becas provistas para apoyar el acceso y continuidad en los estudios de jóvenes de sectores desfavorecidos han sido una de las políticas clásicas en este sector del sistema. Durante la década de los 90, con la implementación de políticas asistenciales focalizadas centradas en la población estudiantil en condición de pobreza se instaló el discurso de la retención como estrategia de contención social y de moratoria laboral (Tiramonti y Suasnábar, 2001) y las becas, ya sea de programas nacionales o jurisdiccionales e incluso de instituciones, se convirtieron en uno de los dispositivos para lograrlo. Tal como lo plantean Marchina y Chiroleu (2015), el actual sistema de becas universitarias se origina a mediados de este período, en sintonía con las reformas de segunda generación impulsadas por el Banco Mundial (BM)⁶. En el nuevo siglo se han ampliado y diversificado las becas en la educación superior, ante la desaparición de los créditos universitarios, impulsándose la búsqueda de orientación de la matrícula hacia carreras consideradas estratégicas para el país a través de programas de apoyo económico diferenciales.

Tanto los PTCI como las becas estudiantiles implementadas durante los últimos años forman parte de la generación de un amplio abanico de políticas sociales y educativas que los Estados fueron configurando a la

⁵ La Ley de Educación Superior (1995) sigue vigente más allá de las instancias de debate para su reformulación.

⁶ En este contexto se creó en 1996 el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) que ha sufrido una sucesión de modificaciones en el devenir de su implementación.

par de la expansión de la educación superior, que ha avanzado de manera sostenida, en términos institucionales y sociales.

Diseño metodológico

La metodología utilizada es cualitativa, mediante la cual se trabajó con la investigación documental (Valles, 1997), con el fin de facilitar la aproximación cognitiva del investigador al contenido de las fuentes de información.

Para caracterizar los diseños programáticos del PROGRESAR entre los años 2014-2020 se hizo un relevamiento bibliográfico, documental y normativo, donde se sistematizó la información proveniente de resoluciones ministeriales, decretos, disposiciones, reglamentos de becas, páginas web oficiales (MEN, ANSES), e informes de resultados de organismos estatales. Asimismo, se consultó documentos elaborados por organismos nacionales e internacionales (SITEAL, BM, CEPA, etc.). Paralelamente, se realizó un análisis bibliográfico mediante la recopilación y lectura de estudios vinculados al objeto de estudio, con la finalidad de actualizar el estado de conocimiento sobre el tema.

A partir de los documentos y el material recabado se elaboró un corpus que permite reconstruir las continuidades y rupturas de los objetivos, perfiles de estudiantes y dispositivos propuestos en el devenir del PROGRESAR y dar cuenta de sus giros programáticos en los modos de conceptualizar las necesidades socioeducativas de los jóvenes para democratizar su acceso y permanencia de la educación superior.

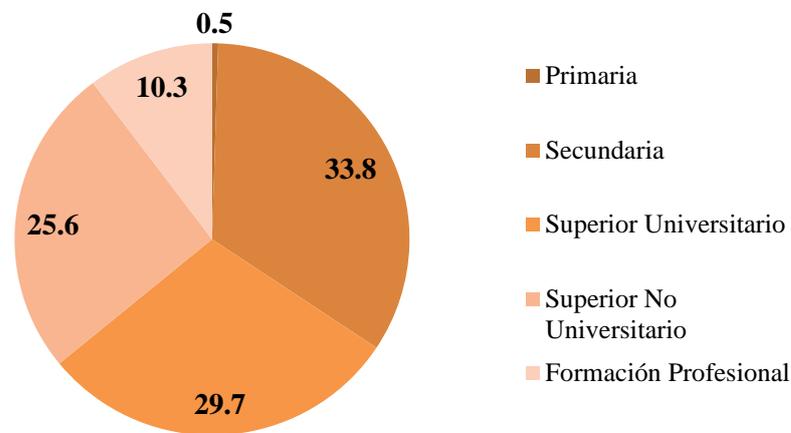
Surgimiento del PROGRESAR

En 2014 surge la implementación del PROGRESAR, mediante el Decreto N° 84, dirigido a jóvenes de 18 a 24 años de edad, en situación de vulnerabilidad social, cuya condicionalidad educativa⁷ requerida para la percepción de la prestación refiere a la asistencia a una institución educativa de gestión estatal, que en el caso del nivel superior supone universidades nacionales o institutos de formación docente o profesional, o a centros de formación acreditados. Su objetivo de base planteó la necesidad de *“generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas que los califiquen en ambientes de trabajo”*.

Cabe señalar que en el momento de su lanzamiento se acababa de vivir una devaluación de la moneda, siendo los jóvenes uno de los grupos que más cuesta insertar en la economía formal, donde la desocupación y subocupación es significativa. En relación con esto, el diseño programático atendió no solo los niveles de escolarización obligatoria, sino también, y de real interés para este trabajo, la extensión de la continuidad escolar hasta la educación superior, *“flexibilizando los criterios meritocráticos que históricamente fortalecieron una lógica selectiva, al tiempo que reconoce a los grupos en desventaja social como legítimos estudiantes de ese nivel del sistema educativo”* (Gluz y Moyano, 2016: 67). Inclusive, PROGRESAR alcanzó un sesgo en los jóvenes que estudian en la educación superior, aun cuando en su origen no fue el objetivo principal. Esto se evidencia en el perfil de estudiantes que accedió al Programa en 2014, tal como lo muestra el Gráfico N° 1, donde el 55,3% estudiaba en el nivel superior, ya sea en universidades o IES.

⁷ Siguiendo una lógica de sanción anticipada, el 80% de la prestación se entregaba mensualmente y el restante 20% se reservaba a condición de cumplir con las condicionalidades sanitarias y educativas.

Gráfico N° 1: Distribución de jóvenes con PROGRESAR según los estudios que cursan



Fuente: Encuesta a Jóvenes con PROGRESAR 2014, Min. Economía

Si bien excede las líneas de este trabajo profundizar los debates que suscitó su creación, es de importancia señalar que se abrió un amplio campo de discusión académica acerca de la conceptualización del Programa, en relación con su carácter difuso entre los PTCI y prestaciones de la Seguridad Social que le precedieron, como también respecto de becas económicas para la escolarización. Por un lado, algunos autores definieron al PROGRESAR dentro de un “clásico PTCI” orientado a los jóvenes (Marzonetto y Aguirre, 2014; D’Alessandre y Duer, 2015), ya sean desocupados, económicamente inactivos o con inserciones laborales precarias y provenientes de sectores sociales vulnerables, mediante un estímulo económico que sostenido dentro de un período de tiempo, muchas veces vinculado con la escolarización, busca movilizarlos a comenzar o retomar sus estudios con el fin de ingresar con mayores capitales al mercado laboral. Por su parte, otros autores lo ubicaron dentro del paradigma de la “protección social ampliada” de la infancia, adolescencia y juventud (Di Giovambattista, Gallo y Panigo, 2014; Mazzola, 2014), en articulación con aquellos procesos más amplios de protección previos, como la Asignación Universal por Hijo y Asignación por Embarazo; al extender hasta el rango etario de 18 a 24 años el alcance de formas universales de reconocimiento o de acceso a derechos a los sectores más vulnerables. Vinculado con esto último, hay quienes asocian al Programa desde un “enfoque de derechos” (Olmedo, 2016; Gluz y Moyano, 2016), por ejemplo, en relación a la inexistencia de “cupos” o “vacantes” en el acceso a la prestación social, como también la eliminación de fechas límites de inscripción, en tanto que todo aquel que cumpliera con las características definidas para la población objetivo podía acceder a la prestación. Gluz y Moyano (2016) hacen hincapié en un cambio en el perfil de los destinatarios, en tanto no se restringe a la pobreza extrema —en especial a partir del tope del SMVyM que se estableció en 2015— ni se ciñe a grupos de bajo capital educativo.

Si bien se definió a la ANSES como organismo ejecutor con fondos del tesoro nacional, del decreto que le dio origen se desprende la propuesta de un programa intersectorial e integral, en estrecha relación con otras políticas sociales de distintos ministerios nacionales, que incluye principalmente acciones del Ministerio Educación (MEN) a través de su cartera educativa, el Ministerio de Desarrollo Social, que pone a disposición servicios de cuidado infantil para aquellos jóvenes con hijos a cargo, el Ministerio de Salud, mediante la inscripción de los participantes al programa SUMAR, que provee de un seguro de salud público a sectores de la población sin cobertura, y el Ministerio de Trabajo, por medio de cursos de formación y capacitación laboral.

Otra particularidad de la versión original del PROGRESAR fue el diseño de una red de tutores para acompañar personalmente el proceso de formación educativa y profesional de los jóvenes, proveer información y orientarlos; y otra red de cuidado infantil para aquellos que sean madres o padres, con el fin de atender “la necesidad de un acceso real y flexible a la oferta educativa” que establecía el decreto. Este carácter novedoso del diseño programático contemplaba barreras que viven los jóvenes en el acceso a la educación superior,

también identificadas en la investigación, entre ellas aquellas vinculadas con la atención de niños a cargo. Estas desigualdades escolares se profundizan por la cuestión de género donde las mujeres con responsabilidades de cuidado de menores se ven más afectadas para iniciar o continuar sus trayectorias formativas. Tal como lo expresan Di Giovambattista, Gallo y Panigo (2014), del total de 1,55 millones de individuos que calificaban inicialmente para el Programa, el 35,5% era responsable del cuidado de niños, de quienes el 56,2% correspondía al sexo femenino. A pesar de esto, la implementación del PROGRESAR marcó un hiato respecto de la propuesta de redes de cuidados infantil y de tutores, sin alcanzar su efectiva realización (Lombardía, 2015), reduciéndose a una transferencia monetaria de ayuda económica, necesaria pero insuficiente.

Con respecto a la flexibilidad de la oferta educativa que enuncia el decreto de origen, para los estudiantes que asistieran a la educación superior el requisito de asistencia se consideró cumplido desde la acreditación de inscripción, en tanto se cumpliera posteriormente con haber aprobado dos materias luego del primer año de recibir la prestación, cuatro, una vez cumplido el segundo año, y a partir del tercer año un porcentaje de las asignaturas de la carrera que iría aumentando a razón de un 10% por año de percepción (Res. ANSES 51/14). Asimismo, en 2015 la condición para percibir la transferencia no contributiva sufrió algunas modificaciones mediante el Decreto N° 505. En lo que refiere a la condicionalidad educativa, se simplificó la acreditación escolar a dos certificaciones anuales en vez de tres y se amplió la posibilidad de asistir a otras instituciones educativas de gestión pública⁸. Por otra parte, se incrementó la percepción a \$900 (\$ 10.800 anuales), coincidente con el monto total otorgado por el PNB, pero inferior al cobro mínimo para carreras de grado del PNB⁹ (\$ 12.960 para estudiantes de primero y segundo año). No obstante, la flexibilidad señalada no se articula con el diseño de otros dispositivos de sostén propiamente pedagógicos, donde la suerte de las trayectorias escolares depende de los méritos individuales y la apertura de los marcos institucionales de las universidades e IES para acompañar a los estudiantes. Esta limitación se hace más visible a partir de lo que expresan los abundantes estudios sobre el perfil de los nuevos ingresantes de la educación superior, quienes son de bajos recursos monetarios y primera generación de la familia que accede a ese nivel educativo, lo cual, en términos de Ezcurra (2014), ese estatus es conceptualizado como un factor condicionante adverso, estructural y crítico para el avance de las trayectorias. A esto se suman otras desventajas vinculadas con el nivel académico con que egresan de la secundaria que habilitan un tipo de escolaridad de “baja intensidad” (Kessler, 2003), lo cual dificulta aún más transitar los primeros pasos por la educación superior.

Con el cambio de gestión nacional a fines del año 2015, hubo una “continuidad” del Programa referido al diseño aunque se identificó un proceso paulatino de mutaciones en otros ejes claves de esta política socioeducativa, como lo es la cobertura¹⁰ y el valor de la transferencia monetaria que no sufrió modificaciones hasta 2018.

PROGRESAR 2018-2019: retorno a las becas clásicas

Luego de más de dos años sin alteraciones al diseño del PROGRESAR (2015-2017), aunque con un declive explícito del mismo, el 30 de enero de 2018 se anunció su relanzamiento, mediante Decreto N° 90, transformándolo en una beca educativa con *“la necesidad de fortalecer el sistema de becas introduciendo nuevas estrategias y condicionalidades que contribuyan al efectivo tránsito y egreso del sistema educativo por parte de los jóvenes en situación de vulnerabilidad que buscan desarrollarse y prosperar”*.

La Resolución 138 fijó las nuevas condiciones de funcionamiento del Programa y en su Anexo estableció la finalidad, universo, requisitos y condiciones, obligaciones y demás características de las tres líneas de becas en que se divide: Fomento de Cursos de Formación Profesional, Finalización de la educación obligatoria (primaria y secundaria), Fomento Educación superior (universitaria y no universitaria), siendo esta última la

⁸ Otro cambio fue que en todos los casos el ingreso que percibiera el titular o el grupo familiar debía ser inferior o igual al valor de 3 SMVyM.

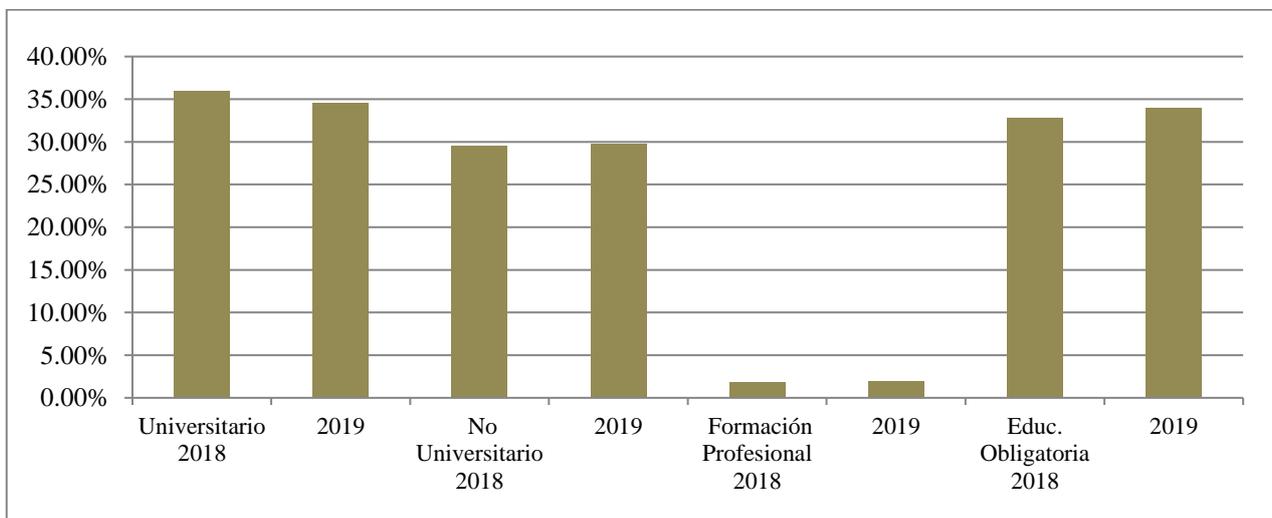
⁹ Programa Nacional de Becas Bicentenario, creado en 2009.

¹⁰ El punto más crítico de la cobertura se evidencia en 2017, año previo al giro programático en su versión de beca, en el que en el primer trimestre se observa la caída más alta respecto del último trimestre de 2016, rondando un 50%.

que se analiza en el presente trabajo. La línea para Fomento de la Educación Superior fusionó en un único programa una serie de becas preexistentes a nivel nacional, como el caso de las becas Formación docente: Compromiso docente y Pueblos originarios¹¹, aunque definiéndose sus propias reglamentaciones. Así, la reversión del PROGRESAR configuró una nueva estratificación de becas en el sistema educativo en general, y en la educación superior, en particular¹².

En comparación con el diseño anterior se visualizan varios elementos de ruptura en la adopción de un modelo de beca educativa, tal como se expresan en la Tabla N° 1. En primer lugar, el Programa se transfirió de la órbita de la ANSES al MEN, para incorporarse inicialmente a la SPU y luego a la Dirección Nacional de Becas Educativas de la Secretaría de Gestión Educativa; reforzando y legitimando, de este modo, su sesgo en los jóvenes que estudian en la educación superior, que ya lo caracterizaba el ciclo anterior. Esto se refleja en la información publicada en los informes de Cuentas Nacionales que dan cuenta que en 2018 el número de inscriptos al PROGRESAR fue de 989.420, de los cuales quedaron adjudicados 581.546, siendo el 69% becarios de la educación superior —30% en carreras definidas como estratégicas—, quienes el 35,9% estudiaba en universidades. En la misma línea, la evaluación realizada por el BM sobre el Programa en dicho año expresa que el 64% de los becarios eran estudiantes avanzados, entre 25 y 30 años de edad, y el 63 % mujeres. En 2019 hubo un leve descenso del número de becas otorgadas, con un total de 571.445, de las cuales el 64,2% correspondía a la línea educación superior, dirigida el 34,5% al nivel universitario.

Gráfico N° 2: Distribución de líneas de becas PROGRESAR, período 2018-2019



Fuente: Cuentas Nacionales 2018-2019

¹¹ En 2016, mediante Resolución 2386, se creó el Programa Argentina Beca, que unificó la gestión en una plataforma única de las líneas de becas, entre las cuales se incluían becas para la Formación Docente y becas para Inclusión de Alumnos de Pueblos Originarios, entre otras.

¹² En educación superior, PROGRESAR coexiste con otros programas de becas universitarias del MEN, como el Programa Nacional de Becas Universitarias que se divide en tres líneas: PNBU (homónima al Programa), PNBB y Programa Nacional de Formación de Enfermería (PRONAFE) que comenzó en 2017.

Tabla N° 1: Cambios del diseño del PROGRESAR, períodos 2014-2017, 2018-2019 y 2020

PROGRESAR PARA EDUCACIÓN SUPERIOR	2014-2017	2018-2019	2020
UNIVERSO	Argentinos de 18 a 24 años nativos, por opción, o residentes legales con residencia no inferior a 5 años.	Se excluye a extranjeros. Extensión hasta 30 años de edad para estudiantes avanzados.	Excepcionalidad para GCVM. Para las mujeres con hijos de hasta 18 años a cargo de un hogar monoparental, la edad admitida es hasta 35 años. Para las personas trans, con discapacidad e integrantes de las comunidades indígenas y/o pertenecientes a pueblos originarios no hay límite etario.
CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS	La suma de los ingresos del joven y los de su grupo familiar ≤ 3 SMVyM, atendiendo situaciones diferenciales del grupo familiar.	No se atienden situaciones diferenciales.	Sin cambios.
COBERTURA	Ilimitada.	Cupos limitados (según presupuesto). Prioridad a estudiantes de carreras estratégicas. 20% del cupo total a ingresantes.	Limitada.
ÓRGANO RECTOR	ANSES	MEN (Dirección Nacional de Becas Educativas de la Secretaría de Gestión Educativa).	MEN (Subsecretaría de Participación y Democratización Educativa de la Dirección Nacional de Becas Educativas).
TRANSFERENCIA MONETARIA	Monto fijo y estandarizado para todos los niveles del sistema educativo y tipos de carreras durante 12 meses.	Varía según tipo de carrera -estratégica o no, universitaria o no universitaria- y mérito individual (año de carrera acorde al plan de estudios, porcentaje de materias acreditadas). Se paga durante 10 meses. Para los nuevos ingresantes en primer año se mantuvo la retención del 20% que se abona al finalizar el ciclo lectivo si cumplen con los requisitos.	Sin cambios.

REQUISITOS ACADÉMICOS	Aprobación de un mínimo de materias, según año de cursado cumplimentado, contado a partir del inicio de gozar la prestación. Acorde a los criterios de condición de alumno regular.	Acreditación > 50% de las materias aprobadas, conforme al plan de estudio y año de cursado. Excluidos: los que exceden ≥ 2 años la duración de la carrera, según plan de estudios. Premio económico: promedio ≥ 8 y aprobación total de materias anuales según plan de estudio.	Los GCVM deben acreditar la condición de regularidad exigido por el plan de estudio correspondiente. Sin premio por la excelencia.
INSCRIPCIÓN	Abierta todo el año. El estudiante se inscribe personalmente en ANSES y la renovación es automática mientras cumpla con las condicionalidades sanitarias y educativas.	Inscripciones online durante un determinado período al año, sin renovación automática.	Sin cambios.
INSTITUCIÓN	En 2015 se habilitaron además de instituciones de gestión estatal otras de gestión pública.	Universidades e institutos universitarios nacionales y provinciales. En 2019 se habilitaron además de los IES de gestión estatal otros de gestión pública.	Gestión estatal y, excepcionalmente, de gestión privada que respondan a ciertos criterios.

Fuente: Elaboración propia según normativas del PROGRESAR

Por su parte, en su relanzamiento, los montos asignados —Tabla N° 2— para las becas dejaron de ser homogéneos y la diferenciación varía según las disciplinas (ya sean carreras prioritarias o no), el año de ingreso a la carrera y el nivel de enseñanza superior donde se curse. En cuanto a este último criterio, cabe decir que la distinción de los estímulos económicos entre carreras universitarias/no universitarias, refuerza viejos dilemas en torno a los dos subsistemas de la educación superior y reactualiza otros. Por un lado, se advierte un sesgo diferenciador “negativo” entre las becas que se les otorgan a estudiantes que avanzan en carreras estratégicas que se dictan en IES en comparación con las universitarias, al establecer montos menores. Por ejemplo, esta diferenciación clásica entre universitario y no universitario, donde este último emerge como una categoría residual del primero (Cano, 1985), supone otorgarle un estatus inferior a las carreras estratégicas de formación docente inicial que no se dictan en instituciones universitarias, y, por ende, ser estudiante de una carrera docente de un IES implicaría tener menos “beneficios” que un estudiante que cursa esa carrera en una universidad. Por el otro, la formación docente aparece, paradójicamente, como una carrera que merece ser diferenciada y promovida de manera “positiva” respecto de otras, a través de la ejecución de una línea de becas específica, denominada “Compromiso docente”, cuya reglamentación establece mayores montos que las carreras universitarias estratégicas, pero también más exigencias para su obtención, continuidad, e inclusive para una vez obtenido el título¹³; además de tener un cupo estrechamente limitado. Tal como lo plantea Birgin (2000), desde fines del siglo pasado se ha puesto en la agenda estatal, de la academia y de organismos nacionales e internacionales la pregunta sobre quiénes eligen ser docentes hoy en Latinoamérica; constatando que dicha carrera no está atrayendo a los jóvenes más talentosos de la sociedad, por lo cual surgen sugerencias de políticas para atraer a los “mejores estudiantes” a la docencia.

¹³ Entre las exigencias se establece que el estudiante debe firmar un compromiso al finalizar la carrera para cubrir un cargo docente en caso de que la autoridad jurisdiccional lo solicite para atender aquellas vacancias prioritarias.

Tabla N° 2: Estipendio mensual y anual del PROGRESAR por línea de beca, tipo de carrera, nivel superior y año de cursada. Período 2018-2020¹⁴

	Nivel superior	Tipo carrera	Año	2018		2019-2020	
				\$ mensual	\$ anual	\$ mensual	\$ anual
Becas PROGRESAR Superior	Universitario	estratégica	1°	\$ 1.800	\$ 18.000	\$ 2.550	\$ 25.500
			4°	\$ 3.800	\$ 38.000	\$ 5.350	\$ 53.500
		no estratégica	1°	\$ 1.600	\$ 16.000	\$ 2.250	\$ 22.500
			4°	\$ 1.900	\$ 19.000	\$ 2.700	\$ 27.000
	IES	estratégica	1°	\$ 1.800	\$ 18.000	\$ 2.550	\$ 25.500
			4°	\$ 2.600	\$ 26.000	\$ 3.650	\$ 36.500
		no estratégica	1°	\$ 1.600	\$ 16.000	\$ 2.250	\$ 22.500
			4°	\$ 1.900	\$ 19.000	\$ 2.700	\$ 27.000
	Compromiso docente (IES)		1°	50% del salario mínimo docente			
			4°	70% del salario mínimo docente			

Fuente: elaboración personal en base a resoluciones ministeriales

Asimismo, el pago del estipendio de las becas se reduce de 12 a 10 cuotas, continuando con la lógica de sanción anticipada que tenía la versión original del Programa pero solo en el caso de los estudiantes de primer año, quienes cada mes cobran el 80% de la prestación y el restante 20% se reserva a condición de cumplir con los requisitos establecidos¹⁵.

En cuanto al universo de estudiantes del PROGRESAR, se verifican algunos cambios. Por un lado, el nuevo diseño incorporó la posibilidad de extender la prestación hasta los 30 años de edad, más cercana a las trayectorias educativas reales de los jóvenes en el nivel superior, aunque solo se amplió en aquellos que se encontraran en un estadio avanzado. Asimismo, se excluyó a los estudiantes extranjeros con residencia legal inferior a 5 años que se contemplaba originalmente. A estas modificaciones, cabe agregar los cupos máximos que se establecieron, ya que la asignación y reasignación de la beca se define por condiciones de mérito. De algún modo este giro programático expresa un retroceso del principio de universalidad del derecho a garantizar, en lugar de continuar asegurando la protección a todos quienes cumplan con los requisitos.

Al mismo tiempo, se incrementaron los requisitos académicos para obtener y sostener la beca, reglamentándose como criterio de regularidad la acreditación del 50% de las materias aprobadas, según plan de estudios y año de cursada. Otro cambio que se incorporó fue la exclusión de aquellos jóvenes que excedieran 2 años o más en el tiempo la duración de la carrera¹⁶. También, se reconoció un “premio por la excelencia académica” a la trayectoria del becario que haya aprobado el 100% de las materias, y a su vez alcance un promedio de 8 o superior, mediante la entrega de un estímulo monetario extra¹⁷. Respecto de esto último, Cecchini (2015) plantea que la incorporación de premios económicos medidos por la variable de desempeño académico en

¹⁴ El 14 de agosto de 2019 se anunció un aumento del 40% del monto de las Becas PROGRESAR, que no se actualizaba desde su relanzamiento, cuyos valores siguen vigentes en agosto de 2020.

¹⁵ Además, los estudiantes por participar del PROGRESAR tienen el beneficio de la tarifa social del Sistema Único de Boleto Electrónico para sostener los gastos de la movilidad escolar. Tal como se evidenció en la investigación, la posibilidad de contar con este subsidio supone un paliativo y una ayuda extra para solventar los estudios, en especial, en aquellos estudiantes de IES que en algunas jurisdicciones, como la provincia de Buenos Aires, no tienen el mismo derecho de los estudiantes universitarios para acceder al boleto estudiantil.

¹⁶ En la modificatoria del reglamento de 2019 se agregó la exclusión de aquellos becarios del 2018 que decidan cambiar de carrera en 2019, debiendo esperar al menos un año para solicitar nuevamente la beca, aunque luego fue eliminada en 2020.

¹⁷ En 2019, mediante Res. 7, se elevaron estas exigencias: la acreditación debe ser mayor del 50% y el plus económico solo se otorga en el caso de los becarios de carreras prioritarias.

contextos con brechas de calidad de la oferta educativa en muchos casos agudiza los procesos de desigualdad en educación.

De lo anterior se desprende que las Becas PROGRESAR en la educación superior otorgan mayores estímulos de dinero cuanto más se avance en la carrera, desentendiendo los datos señalados que demuestran que el mayor porcentaje de desgranamiento se produce en los primeros años de los estudios, siendo el factor económico una de las principales razones de la exclusión. De este modo, no solo los requisitos de ingreso sino los que definen la continuidad de gozar la beca desatienden la diversidad de las trayectorias educativas de los jóvenes, según las condiciones de posibilidad que las delimitan, ya sean laborales, tareas de cuidado, si han retomado sus estudios luego de algunas interrupciones, etc. Esta reestructuración devuelve la clásica mirada de las becas meritocráticas que parten desde una perspectiva individualizante de las trayectorias formativas, donde el valor está puesto en el éxito académico del becario en la carrera abierta al talento. En este sentido, las modificaciones realizadas dan cuenta de una pretensión del programa de que sus becados se aproximen en mayor medida a lo que Terigi (2007) define como “trayectorias escolares teóricas”, es decir, aquellos recorridos lineales y continuos ajustados a los tiempos pautados por la cronología del sistema, en detrimento de quienes tengan “trayectorias reales” o “no encauzadas”. A esto se suma que en la nueva conceptualización del Programa se elimina la participación interministerial, lo cual marca otra ruptura en cuanto a lo definido en su normativa original sobre el reconocimiento de la multidimensionalidad de los procesos de exclusión educativa.

Otro elemento comparativo entre ambos modelos del PROGRESAR se vincula con las condiciones socioeconómicas que deben cumplir los estudiantes para acceder al mismo. Si bien continúa vigente el requisito de que la suma de los ingresos del joven y los de su grupo familiar no superen el valor de tres SMVyM —aun cuando hubo una fuerte pérdida del valor adquisitivo con el incremento de los índices inflacionarios—, no se atienden situaciones diferenciales, como por ejemplo la de los jóvenes con hijos, que conforman un grupo familiar diferenciado de sus padres; los cuales eran contemplados por el anterior Decreto 505.

Por último, otra diferencia respecto del modelo original se advierte en el momento de la inscripción al Programa y que su modalidad es online. En sus orígenes podía llevarse a cabo en cualquier etapa del año y, tal como ya se señaló, no existía ningún tipo de cupos. En el PROGRESAR versión 2018, según Resolución 19-E, se estableció un primer período de inscripción online durante los meses de febrero y marzo, luego ampliándose el mismo hasta el 30 abril, con el fin “*de favorecer a aquellos jóvenes que ya hubiesen sido beneficiarios durante el año 2017*” (Res. 84/18). En 2019, se redujo la inscripción únicamente al mes de marzo, estableciéndose, tal como en el año anterior, que en caso de que la cantidad de becas adjudicadas no superara el presupuesto asignado para el ejercicio vigente, el Programa podía abrir un segundo período de inscripción a mediados de ese ciclo lectivo.

PROGRESAR 2020: ¿una beca focalizada en grupos de estudiantes con derechos postergados?

En el marco de la nueva gestión nacional, el 28 de febrero de 2020 se dicta la Resolución 70 que introduce ciertas innovaciones al diseño de la Beca PROGRESAR, a la vez, que se da continuidad a otros aspectos de aquella versión modificada en 2018.

En primer lugar, el Programa continúa bajo la órbita de la Dirección Nacional de Becas Educativas del MEN, aunque pasa a formar parte de la Secretaría de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias, cuyas acciones a desarrollar, entre otras, son: entender en el desarrollo de políticas de democratización del sistema educativo, la ampliación del derecho a la educación y la promoción de la justicia y equidad en el ámbito educativo, mediante la implementación de acciones y programas especiales e intersectoriales. Dentro de este ámbito, el PROGRESAR se implementa en la Subsecretaría de Participación y Democratización Educativa.

Luego, en cuanto a las principales modificaciones del nuevo diseño programático se destaca la definición operativa de una porción de estudiantes sobre la que se busca focalizar e intervenir, categorizada como “grupos

en condición de vulnerabilidad multidimensional” (GCVM). Estos representan a “*aquellos que históricamente han sufrido exclusiones y/o violencias (simbólicas, materiales o de otro tipo), independientemente de las socioeconómicas*” e incluyen: mujeres con hijos de hasta 18 años de edad encargadas de un hogar monoparental, personas trans e integrantes de las comunidades indígenas y/o pertenecientes a pueblos originarios.

En relación con la incorporación de la noción de vulnerabilidad multidimensional, subyace el reconocimiento de otras desigualdades de origen de los jóvenes, que producen limitaciones materiales y simbólicas en el acceso a la educación superior, y no solo incluyen aquellas socioeconómicas, sino de género e identidad de género¹⁸ y étnicas, procurando reducir los efectos de la discriminación a que han sido sometidos estos grupos. La identificación de derechos postergados a una franja de jóvenes madres con hijos, personas trans e integrantes de las comunidades indígenas y/o pertenecientes a pueblos originarios se trasluce a través de la flexibilidad de los requisitos máximos de edad y los resultados académicos para sostener las becas. En este sentido, quedan exceptuados de la exigencia etaria¹⁹ en la línea de fomento de la educación superior, aunque marcando una diferenciación para las jefas de hogares monoparentales con hijos de hasta 18 años, a quienes se les establece que la edad máxima admitida es de 35 años. Asimismo, la normativa atiende las dificultades de estos grupos para avanzar en sus trayectorias educativas, por lo cual se simplifican las exigencias de aprobación, habilitándose como condición de la acreditación la regularidad exigida por el plan de estudio correspondiente. En este sentido, se advierte una continuidad con aquellos requisitos que estableció la versión original del PROGRESAR 2014-2017 y una ruptura con el modelo de la beca implementado en 2018, centrado más en la lógica de las trayectorias “teóricas”.

En el caso específico de los integrantes de las comunidades indígenas y/o pertenecientes a pueblos originarios, cabe decir que en 2018 se habilitó en PROGRESAR una línea de Becas de educación superior dirigida a este grupo de estudiantes —la cual que fue absorbida en la modificatoria del Programa de 2020—, que tampoco establecía requisitos etarios²⁰, aunque sí los igualaba a otros becarios respecto del cumplimiento de las condiciones académicas de acreditación mayor al 50% de materias por año. También, aquella beca difiere de la actual ya que solo contemplaba carreras de formación docente en IES y no otras del nivel superior.

En relación con lo expuesto, aparece un elemento novedoso en el diseño del PROGRESAR que difiere de otros programas de becas, que refiere a la inclusión de criterios de excepcionalidad para atender las particularidades de ciertos grupos de estudiantes que históricamente han quedado en desventaja frente a los marcos excluyentes que dominan en los circuitos de escolarización de la educación superior. Claro está que estos sectores de la población en los que se busca focalizar están ligados por la desigualdad de oportunidades en el campo educativo, aunque los procesos de exclusión que experimentan no encierran las mismas lógicas o problemáticas, lo cual supone profundizar en las diversas particularidades y limitaciones que viven cada uno de estos grupos en sus tránsitos escolares para atender a un verdadero enfoque multidimensional. En relación con esto, la ausencia de la nueva reglamentación de dispositivos específicos para el acompañamiento de sus trayectorias educativas, al igual que en la versión de beca 2018-2019, puede constituir un obstáculo para los becarios, toda vez que quede como prerrogativa de las propias instituciones del nivel superior de proveérselos.²¹

Por último, si bien para aquellos becarios que no están conceptualizados como GCVM continúan los mismos requisitos meritocráticos, en el reglamento de 2020 se elimina el “premio por excelencia académica”. Dicha

¹⁸ La población trans refiere a un conjunto de identidades travestis, transgéneros y transexuales.

¹⁹ En el Reglamento de becas si bien se exceptúa a la personas con discapacidad del requisito etario, no están incluidas dentro de la definición de grupos en condición de vulnerabilidad multidimensional.

²⁰ En tanto se cumpliera con una edad menor a cinco años de la establecida por la jurisdicción para el ingreso a la docencia al momento de la convocatoria de la beca.

²¹ En junio de 2020 se aprobó la Resolución 470 que admite, excepcionalmente, aquellas instituciones educativas de gestión privada que cumplan con estos requisitos: emitan títulos oficiales, brinden un servicio gratuito u otorguen becas a estudiantes o los subvencionen de manera que la cuota o contribución voluntaria a abonar no supere por todo concepto un monto anual equivalente a un SMVyM, y estén localizados en una zona donde no exista oferta equivalente en las instituciones de gestión estatal.

modificatoria puede leerse como producto de razones presupuestarias o un viraje respecto de reducir las propias diferenciaciones que promovía el modelo de beca anterior mediante estímulos económicos que premiaban el mérito pero sin reparar en las desigualdades de un sistema educativo con prácticas y prejuicios más acordes a *“la tradición de una educación superior diseñada y vivida por y para una élite”* (Birgin y Charovsky, 2013: 33), que refuerza el privilegio de aquellos estudiantes en ventaja respecto de la distribución del cultural.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo se ha intentado analizar la cuestión de la democratización en la educación superior, examinando inicialmente el alcance de ciertas categorías conceptuales que permiten su aproximación; para luego reflexionar sobre los avances y limitaciones de dicha democratización en los subsistemas de la educación superior argentina. Este marco ha contribuido a situar el estudio particular del PROGRESAR, que para los fines del trabajo se ha optado por recuperar aquellas conceptualizaciones que desde su surgimiento la enfocaron como una política socioeducativa con implicancias en el nivel superior.

El análisis del PROGRESAR, centrado en sus diseños programáticos en el período 2014-2020, da cuenta de las retóricas del programa en las distintas gestiones nacionales sobre la construcción de un tipo de joven que tiene que “progresar” y un determinado modo para lograrlo, con el fin de acceder y/o continuar los estudios en la educación superior y ser “respaldados” — tal como se define en la propia denominación del Programa— por el Estado. En este sentido, cada uno de los marcos normativos analizados de algún modo cristaliza conceptualizaciones heterogéneas, y hasta en ciertos casos discordantes, sobre los perfiles de estudiantes que inician y avanzan en el nivel superior, desde aquellas altamente individualizadas hasta las que abordan una multiplicidad de dimensiones que exceden las socioeconómicas y académicas. Sobre esto cabe preguntarse en qué medida estos cambios logran reducir o bien ampliar y profundizar las desigualdades de los jóvenes que participan en el Programa, dado que sus propias trayectorias socioeducativas se construyen en el devenir de los giros programáticos.

En términos de democratización igualitaria (Merle, 2000), el Programa favorece la representación social de aquellos sectores que históricamente han sido obstaculizados en el acceso de la educación superior —en especial universitaria—, reafirmando esta tendencia con la incorporación en el reglamento de becas del PROGRESAR 2020 de grupos definidos como de vulnerabilidad multidimensional, por ejemplo las personas trans, que procura reducir los efectos de la discriminación a que han sido sometidos. No obstante, las condicionalidades y/o condiciones establecidas sin la presencia de otros dispositivos de sostén —que incluye pero no se restringe a lo pedagógico—, en articulación con las instituciones del nivel superior, dan cuenta de las limitaciones de la inclusión de estos estudiantes, relegando la suerte de sus trayectorias socioeducativas a los méritos individuales o a la apropiación institucional del Programa, que en muchos casos se basan en “innovaciones periféricas” que transcurren en los márgenes del sistema académico (Ezcurra, 2011). Esto habilita a abrir interrogantes sobre las particularidades de la implementación del PROGRESAR en las universidades, en las cuales persisten “mecanismos selectivos implícitos” (Sigal, 2003) que se expresarían en una discriminación diferida que cobra materialidad en el desgranamiento en los primeros años de las carreras condicionado por la procedencia socioeconómica (Gluz y Moyano, 2016) y el menor “capital cultural esperado” (Ezcurra, 2011).

Con la extensión de la implementación del PROGRESAR en el tiempo, aun con las mutaciones sufridas, da cuenta de un incremento de los “programas de financiamiento estudiantil” (Marquina y Chiroleu, 2015) para la educación superior, lo cual se considera un avance para la democratización en este nivel del sistema. No obstante, cabe reflexionar si la coexistencia con otros programas de becas del MEN, como PNBB y PNB, con reglamentaciones en muchos casos superpuestas, contribuye a una desigual estratificación, en especial en términos de montos asignados a los estudiantes de universidades e IES, pudiendo generar nuevas tensiones entre los subsistemas y más diferenciaciones entre los estudiantes.

Por el último, el estudio de los diseños del PROGRESAR a través del tiempo como sus giros programáticos si bien constituyen un acercamiento inicial e imperioso para comprender sus aportes a la democratización

educativa, su análisis resulta limitado, por lo cual surge la necesidad de incorporar otras dimensiones analíticas que profundicen su abordaje. En este sentido, los escenarios de implementación son una lente para mirar cómo los procesos de inclusión y exclusión son construidos y significados por los actores e instituciones que intervienen en su devenir. Esto habilita a preguntarse sobre los aspectos subjetivos de la vinculación entre los diseños programáticos del PROGRESAR y las trayectorias formativas en el nivel superior de los jóvenes a los cuales se dirige, como otro modo de echar luz sobre sus aportes a los procesos de democratización en la educación superior.

Referencias bibliográficas

Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Bayón, M. C. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: Bonilla Artigas Editores.

Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. y Frigotto, G: *La Ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. (221-239). CLACSO.

_____ y Charovsky, M. M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes* (39), 33-48.

Cano, D. (1985). *La Educación Superior en la Argentina*. CRESALC/UNESCO. Grupo Editor Latinoamericano.

Cecchini, S. y Madariaga, A. (2011). *Programas de Transferencias Condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*, Cuadernos de la CEPAL N° 95. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27854/S2011032_es.pdf

_____ (2015). *Programas de Transferencias Condicionadas: panorama regional y su impacto en la población joven*. SITEAL, IPE-UNESCO.

Cena, R. (2018). Políticas sociales desde un abordaje de la complejidad: Programas de Transferencias Condicionadas de Ingresos, juventudes y trabajos en cuidados sociales en la provincia de Córdoba. En Cena, R. (comp.) *Políticas sociales y cuestión social en la Argentina del siglo XXI*. (157-183). Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades* (40), Organismo Internacional, 19-28.

D'Alessandre, V. y Duer, C. (2015). *Programas de Transferencias Condicionadas orientados a Jóvenes. El caso del PROG.R.ES.AR*. Buenos Aires: Cuaderno N° 22 SITEAL.

De Giovambattista, A. P.; Gallo, P. y Panigo D. (2014). El impacto distributivo del PROG.R.ES.AR en Argentina. Una primera aproximación en base a microsimulaciones. En *Empleo, desempleo y políticas de empleo* (17) (primer trimestre). Buenos Aires: CEIL CONICET.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC-Universidad Nacional de General Sarmiento.

García de Fanelli, A. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina, SITEAL, UNESCO, ILPE, OEI, *Debates* (5).

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 12 / Número 21 / junio 2020-noviembre 2020 / ARTÍCULOS

- _____ y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, I(1). 58-75.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2016). Jóvenes y universidad. El PROG.R.ES.AR y la democratización del nivel superior. *Revista del IICE* (39), 67-82.
- Jacinto, C. (2018). Los “mundos del trabajo” en los procesos de inserción: tránsitos y quiebres entre educación, formación profesional y trabajo. A modo de introducción. En: Jacinto, C. (Comp.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, J. I. y Salvia A. *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social. (247-252). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Lombardía, M. L. (2015). ¿Quiénes son los jóvenes que quieren PRO.G.R.ES.AR. en la Argentina?” Encuesta a titulares de derecho del PRO G.R.ES.AR. 2014: resultados y análisis. Documento de trabajo N° 12. Secretaría de política económica y planificación del desarrollo, Min. de Economía. Disponible en: https://www.economia.gob.ar/wp-content/uploads/2015/11/DT_radar_N12.pdf
- Marquina, M., y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, (43), 7-16.
- Marzonetto G. y Aguirre, J. (2014). Sin estudio y sin trabajo. El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos: PROG.R.ES.AR. Serie Análisis de Coyuntura n° 25, CIEPP.
- Mazzola, R. (2014). PROG.R.ES.AR. Juventudes, bienes públicos y justicia distributiva. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (2), 91-113. Buenos Aires: FLACSO.
- Merle, P. (2000). El concepto de democratización en la institución educativa: su tipología y su puesta en práctica. *Revista Population* (1).
- Olmedo, G. (2016). El PROG.R.ES.AR. desde el enfoque de derechos humanos. *Revista administración pública y sociedad*, N° 2, 24-37.
- Otero, A. y Corica, A. (2017). Agenda joven en Argentina. El caso del "Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina" PROG.RE.S.AR. *Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud* (6), 62-75.
- Sigal, V. (2003). *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. Documento de Trabajo N° 113*. Universidad de Belgrano. Disponible en: <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00129.pdf>
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*, Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Disponible en: http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios_de_flavia_terigi.pdf
- Tiramonti, G. y Suasnábar, C. (2001). La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación. En Tiramonti, G. *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO/TEMAS Grupo Editorial.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Documentación consultada

Decreto 84/2014, Boletín oficial, 27/01/2014. Disponible en: <http://www.boletinoficial.gov.ar/Inicio/Index.castle>

Resolución ANSES 51/2014, Boletín oficial, 17/03/2014.

Disponible en: <http://www.saij.gob.ar/procedimiento-aprobacin-validacin-registracin-puesta-al-pago-prestacin-progresar-procedimiento-aprobacin-validacin-registracin-puesta-al-pago-prestacin-progresar-nv7353-2014-02-20/123456789-0abc-d35-37ti-lpsedadevon>

Decreto 505/2015, 06/04/2015. Disponible en: <http://www.boletinoficial.gov.ar/Inicio/Index.castle>

Decreto 90/2018, 30/01/2018. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/305000-309999/306422/norma.htm>

Resolución 138-E/2018, Boletín oficial, 1-02-2018. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNormaBusquedaAvanzada/anexos/178310/20180201>

Resolución 2534/18, Boletín oficial, 30-08-2018. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNormaBusquedaAvanzada/anexos/190591/20180830>

Resolución 07/2019, Boletín oficial, 05-02-2019. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNormaBusquedaAvanzada/201179/20190205>

Resolución 70/2020, Boletín oficial, 28-02-2020. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226165/20200303?busqueda=1>

Fecha de presentación: 12/08/2020

Fecha de aprobación: 27/10/2020

¿QUÉ SABEMOS DE LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA CARRERA DE VETERINARIA EN URUGUAY?

What do we know about the students that enter university in Uruguay?

Claudia Borlido, Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República, Uruguay
claudiaborlido@gmail.com

Vanessa Lujambio, Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República, Uruguay

Solana González, Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República, Uruguay

Angelina Porro, Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República, Uruguay

José Passarini, Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República, Uruguay

Borlido, C., Lujambio, V., González, S., Porro, A., Passarini, J. (2020). ¿Qué sabemos de los estudiantes que ingresan a la carrera de veterinaria en Uruguay? *RAES*, 12(21), pp. 78-96

Resumen

La Universidad de la República de Uruguay, gratuita y de ingreso libre, nuclea el 85% de los estudiantes universitarios del país cuyo total supera los 100.000. La Facultad de Veterinaria, única que forma veterinarios en el país, cuenta con alrededor de 3.000 estudiantes y ha concretado una variedad muy importante de acciones de apoyo. Para caracterizar a los estudiantes que ingresan se realizó un diagnóstico inicial referido a: características individuales y familiares, la motivación para el ingreso a la carrera, la utilización de dispositivos móviles, los conocimientos de matemática y química y la comprensión lectora del idioma español. Se encontró que la población ingresante es mayoritariamente femenina, proviene del interior del país, con una comprensión lectora aceptable, pero con bajos conocimientos de matemática y química. La elección de la carrera veterinaria se debe mayoritariamente al gusto por la profesión. El principal medio de comunicación que usan los estudiantes es el WhatsApp. Frente a esta realidad la institución emprendió medidas de apoyo para nivelar los conocimientos específicos y debe instrumentar mecanismos para aprovechar los nuevos medios de comunicación. Este estudio es un antecedente para realizar diagnósticos similares en otras carreras de la propia Universidad de la República, así como en otras de la región.

Palabras Clave: Udelar/ Facultad de Veterinaria/ Diagnóstico al ingreso/ Estudiantes de ingreso/ Educación Veterinaria.

Abstract

The University of the Republic of Uruguay, free of charge and free admission, gathers 85% of the university students in the country whose total exceeds 100,000. The Faculty of Veterinary Medicine, the only institution in the country that trains veterinarians, has about 3,000 students and has completed a very important range of

support actions. To characterize the incoming students an initial diagnosis based on: individual and family characteristics, motivation for entering the career, use of mobile devices, knowledge of chemistry and mathematics and reading comprehension of Spanish was made. It was found that females were in the majority, most students did not come from the capital city of the country, their reading comprehension was acceptable but their knowledge of mathematics and chemistry was not. The choice of the veterinary career was mostly due to a taste for the profession. The main media used by students was WhatsApp. Faced with this reality the institution undertook support measures to level the expertise and should implement mechanisms to take advantage of new media. This study is a precedent for similar diagnoses in other careers of the University of the Republic as well as others in the region.

Key words: Universidad de la República/ Facultad de Veterinaria/ Incoming Students Diagnosis/ University Drop-out/ Veterinary Education.

Introducción

En el Uruguay la Universidad de la República (Udelar) fue la única institución universitaria hasta la década de los 80. Actualmente coexiste con Universidades e Institutos Universitarios de origen privado, manteniendo casi el 85% de los estudiantes de grado del país (Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2018). Entre las principales características de la Udelar se encuentra su sistema de ingreso ya que el único requisito que tienen los aspirantes es haber culminado el ciclo de enseñanza media. No existe examen de ingreso ni cobro de arancel alguno para realizar los estudios superiores. Estas características se han transformado en una herramienta de equidad para la sociedad uruguaya, sin embargo, también supone algunos desafíos muy importantes para la gestión de la Institución, entre ellos se destacan: la incertidumbre sobre el número de estudiantes que ingresan cada año y un número importante de rezagos o de abandono de los estudios.

La recuperación económica del país en las últimas dos décadas, los impulsos para mejorar la eficiencia terminal de la enseñanza media y las propias transformaciones de la Udelar han repercutido significativamente en el incremento de la matrícula en las carreras. Se evidencia un sostenido aumento de los ingresos, por lo que el tamaño de la institución se ha vuelto un elemento a considerar. Actualmente cuenta con más de 135.000 estudiantes y más de 12.500 docentes (Udelar, 2019). Esta nueva realidad es un desafío para quienes trabajan para favorecer la permanencia y la inserción plena de los estudiantes en la institución. Es así que se vuelve fundamental tener en cuenta la heterogeneidad creciente de la población estudiantil, en lo que respecta a los aspectos socio-económicos y culturales, la historia familiar y la formación previa al ingreso, entre otros. Asimismo, se debe considerar el elevado porcentaje de estudiantes de la Udelar que trabajan, el cual asciende al 60% (Udelar, 2013) y los que migran del interior del país para realizar sus estudios terciarios en la ciudad capitalina. En algunas facultades representan entre un 40 y un 50% del total de los estudiantes. Sin embargo, esta situación no es para nada homogénea entre carreras y mucho menos a lo largo de ellas.

Los principales factores que inciden en la permanencia del estudiante en la institución educativa “*se vinculan con los propósitos y el compromiso de los estudiantes, y con el grado de integración social académica que el estudiante logre tras sus vivencias en la institución*” (Custodio, 2010: 156). Según Aguilar Rivera (2007), la transición a la Universidad, constituye un período donde los ingresantes aprenden a ser universitarios. Deben pasar de su condición de estudiantes de educación media a ser estudiantes de la universidad.

Particularmente, este trabajo se centrará en la Facultad de Veterinaria (FVet), única formadora de profesionales en esta disciplina para todo el Uruguay. El eje agropecuario impulsa la economía del país por lo que la responsabilidad que cae sobre esta institución es muy grande y la preocupación por la mejora de la enseñanza es un tema en debate continuo. La FVet, como parte de la Udelar, también tuvo un cambio cuali y cuantitativo muy importante en su ingreso, su titulación no ha aumentado significativamente. Hay diferentes posturas entre los docentes sobre las posibles explicaciones a este fenómeno, principalmente dirigidas a la posición indiferente de los estudiantes frente a: la carrera, el aprendizaje, las propias clases, su futuro como profesionales o bien respecto a la responsabilidad en general al afrontar la vida adulta. Sin embargo, este no es un tema investigado, pero sí parece existir un cierto consenso respecto a que estos estudiantes son diferentes a los que ingresaban hace una o dos décadas atrás.

Para conocer algunas características de los estudiantes ingresantes desde el año 2015 a la fecha la FVet se encuentra realizando un diagnóstico general que abarca: una encuesta personal, pruebas diagnósticas de Química, Matemática e Idioma Español y una encuesta sobre el uso de dispositivos móviles. En este trabajo se exponen los principales resultados del diagnóstico y se realizan algunas reflexiones sobre las características de esta nueva generación de futuros veterinarios del Uruguay. A partir de esta información la Institución se plantea la realización de cambios y propuestas de acompañamiento que se adecuen a la población universitaria actual. También se establece un modelo de diagnóstico posible de aplicar en otras Facultades de la propia Udelar, así como en otras instituciones de la región.

Fundamentación

La Udelar se rige desde 1958 por su Ley Orgánica (Ley N°. 12.549). Dicha ley atribuye a la Udelar la personería jurídica pública, autónoma, y define sus fines. Los fines y cometidos de la universidad son: ser responsable de la enseñanza pública superior “en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende”, así como “defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno”. Además, se explicita el carácter de libre opinión como un “derecho inherente a los miembros del personal docente de la Universidad” y su autonomía en el sentido más amplio (Udelar, 2020). La Udelar se enmarca en el modelo Latinoamericano, basado en el Manifiesto de Córdoba a partir del cual se conciben las tres grandes funciones universitarias, pilares de su estructura y misión: la Enseñanza, la Investigación y la Extensión.

Todas estas características que hacen a la particularidad de la Udelar siguen vigentes y activas en la construcción diaria del modelo de universidad que forma la mayoría de los profesionales en el Uruguay. Como todo modelo, pensado para su época, debe ser revisado y adaptado a las nuevas realidades sociales y culturales del país, en su contexto regional y mundial. En este sentido a partir del año 2007 la Udelar ha emprendido un camino de Reforma, llamado *Segunda Reforma Universitaria*, con el objetivo de mirar al futuro centrando sus objetivos en aspectos fundamentales e interconectados:

- emprender un conjunto de cambios orientados a revitalizar aquel ideal en las condiciones sociales del siglo XXI, con especial atención a la nueva centralidad del conocimiento.
- contribuir a la transformación educativa vertebrada por la generalización de la enseñanza avanzada y permanente
- realizar las modificaciones legales asociadas.

Para avanzar en la Reforma Universitaria el mismo año se aprueba un documento que contiene las nueve líneas de trabajo de la Udelar, sintetizadas de la siguiente manera:

- Enseñanza activa: aumento del acceso, diferentes modalidades de enseñanza, TIC, tutorías, etc.
- Investigación para el desarrollo integral: postgrados en innovación, atención a urgencias y problemas de relevancia nacional, radicación de investigadores en el interior, etc.

La implementación de esta Reforma llevó a la creación de nuevas sedes en el interior del país y de nuevas carreras. Estas nuevas sedes y la economía floreciente del país tienen como consecuencia un incremento sostenido del ingreso de estudiantes a la Universidad

En la medida que la población estudiantil aumenta, hay una diversificación de los perfiles de los estudiantes que ingresa. Para llevar adelante la orientación y acompañamiento de los estudiantes, principalmente en los primeros años de la carrera se crea el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)¹, a nivel central de la Udelar.

Desde la creación del PROGRESA, en el año 2007, a nivel central de la Udelar, se diseña e instrumenta un conjunto de propuestas de orientación y acompañamiento a los estudiantes para favorecer su inserción plena en la vida universitaria. El mismo tiene como objetivo aportar a la generalización de la enseñanza avanzada, abordando el pre-ingreso, el ingreso y la permanencia y el egreso de la formación de grado. Así, “*las estrategias de apoyo y orientación a los estudiantes que desarrolla, procuran tomar en cuenta la heterogeneidad de la población estudiantil, en lo referente al acompañamiento y potenciación de sus trayectorias educativas y las necesidades que los mismos presentan en cada momento de su tránsito por los estudios*” (PROGRESA, 2014).

¹ El Programa de Respaldo al Aprendizaje (ProgresA) tiene la finalidad de contribuir a la democratización de la educación superior. En este sentido, busca aportar a la inserción plena de los estudiantes a la vida universitaria, potenciar sus trayectorias educativas y acercar los recursos que la Universidad posee. https://www.cse.udelar.edu.uy/progresA/?page_id=2

Entre las líneas conceptuales y de acción más importantes del PROGRESA se encuentran: las Tutorías entre Pares (TEP, de estudiantes para estudiantes)², el apoyo y la orientación a los estudiantes. De estas dos líneas se despliegan una diversidad de estrategias y dispositivos que apuntan a acompañar y sostener al estudiante universitario, previo, durante y próximo al egreso. Cada Facultad cuenta con una política propia de apoyo a los estudiantes que se articula con el PROGRESA. La forma en que se traduce la política de apoyo a los estudiantes y el impacto que tiene es muy variable, de acuerdo a cada carrera. Particularmente la FVet presenta una variedad de acciones que ha desplegado para apoyar a los estudiantes.

La Facultad de Veterinaria

La FVet de la Udelar es la única institución que forma Médicos Veterinarios en el Uruguay. Con más de cien años de existencia, alrededor de 3000 estudiantes y más de 300 docentes, cuenta con un importante prestigio y reconocimiento en la región. Al igual que en casi toda Latinoamérica, desde fines del siglo XX ha existido un marcado incremento de jóvenes que acceden a la Educación Superior, este fenómeno se acentúa en el siglo XXI y en la Udelar estos efectos son significativos debido a sus características de libre ingreso (sin prueba de ingreso, ni cobro de arancel de algún tipo). En menos de veinte años, la FVet duplica su ingreso, pasando de 250 estudiantes en 1998 a alrededor de 550 en la presente década. Este incremento de ingresantes, se acompaña de una mayor diversidad de estudiantes, que provienen de todo el territorio nacional, con variadas historias académicas, familiares y sociales.

El informe de Autoevaluación Institucional (Facultad de Veterinaria, 2016a) evidenció el alto número de rezago y desvinculación que tenía la carrera, pero lo más importante fue que la Institución no estaba tomando medidas para subsanar esta problemática. Esta situación se comprobó a partir de las encuestas a estudiantes y el análisis de las diferentes alternativas de apoyo que ofrecía la Facultad, que principalmente dependían de iniciativas esporádicas del Departamento de Educación Veterinaria (DEV) o de programas centrales de la Universidad a los que la institución deriva a sus estudiantes. Por otra parte, esto ya se evidenciaba para toda la Udelar en un trabajo sobre esta problemática (Boado, 2005), donde se relaciona la desvinculación universitaria con causas personales, familiares e institucionales, dejando claro que constituye un fenómeno multifactorial, que sólo se puede enfocar desde la perspectiva de los estudiantes. En este marco, se entiende necesario visualizar el papel fundamental que cumple la institución, de cara a la integración e inserción de los estudiantes, principalmente durante los primeros años de su tránsito por la vida universitaria. Esta perspectiva supone un enfoque vincular de esta problemática, donde ambos componentes (institución-estudiante) están involucrados en el proceso. En oposición al uso de términos como la deserción, fracaso o abandono para nominar este fenómeno que, más allá de las connotaciones de su surgimiento, ubican al estudiante como principal responsable, tal como plantea Diconca (2011) *“preferimos apelar al término desvinculación que alude explícitamente a la relación de por lo menos dos componentes, ubicando el problema en un campo relacional, adelantando así su complejidad”* (Diconca, B. 2011:17).

Sin embargo, un aspecto fundamental que impide a la Institución contar con herramientas adecuadas para desarrollar una enseñanza de la veterinaria de mayor calidad y un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, es que se desconoce las características de los estudiantes que ingresan a la carrera. Fundamentalmente a partir del importante número de ingresantes y la obvia diversificación de perfiles, es que se vuelve necesario contar con instrumentos para caracterizar a la población, ya sea desde los aspectos personales como los cognitivos.

La percepción generalizada de que los estudiantes ingresan mal preparados a la Educación Superior no ha sido respaldada empíricamente en la FVet, lo que también abre un espacio de investigación en este sentido. Tampoco ha sido reportada para otras carreras de Uruguay, por lo que es necesario aportar información en esta área particularmente.

² Las Tutorías Entre Pares (TEP) son una estrategia en la cual estudiantes universitarios acompañan y apoyan a otros estudiantes en su trayectoria educativa en la Universidad de la República (Udelar), así como a estudiantes de reciente ingreso apuntando a la inserción en la vida universitaria. https://www.cse.udelar.edu.uy/progresal/?page_id=431

Los estudiantes que ingresan a las instituciones universitarias, llegan con un bagaje muy variado de conocimientos, motivaciones e intereses. Las pruebas diagnósticas tienen como propósito básico la obtención de información acerca de estas características, “*conocer la situación de partida*” (Fiore, E. y Leymonié, J.; 2014:166)

Por otro lado, también aparece otra duda por parte de los docentes y autoridades sobre aquellos aspectos que llevan a que el estudiante opte por la formación en Ciencias Veterinarias. En este marco es necesario conocer y recorrer aquellos procesos identificatorios por los cuales el estudiante atraviesa y a través de los cuales llega a tomar decisiones, sobre todo en lo referente a una formación académica. En este sentido, la identificación se define como un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste (Laplanche & Pontalis, 1971). La historia de cada uno de los estudiantes, es la que determina estos procesos identificatorios, los procesos de socialización juegan un rol fundamental en el mismo, constituyéndose en el marco de las dinámicas familiares, grupo de pares que integran, adultos referentes.

Según Mosca y Santiviago (2010), debe considerarse al estudiante universitario, como un sujeto activo, protagonista de su proceso de elecciones y constructor de futuro, cuyo proceso está atravesado por la coyuntura socio-cultural en la que se encuentra. Este concepto de vocación es un quiebre, con lo que históricamente se ha considerado como tal, remitiendo su origen etimológico a Vocatio (ser llamado). Esta concepción coloca al sujeto fuera del proceso de construcción de su proyecto vital, este llamado viene desde afuera, es otro el que determina para lo que se ha nacido, sin ofrecer la posibilidad de cambio, ese mandato es fijo, no hay posibilidad de otras opciones.

Actualmente aún permanece a nivel cultural, la concepción de la vocación como algo oculto a develar, se traduce en la palabra “descubrirla”, cuya búsqueda el sujeto, habitualmente realiza por fuera de sí, recurriendo a expertos o pruebas que den solución a eso. Sin embargo, al definir la vocación como construcción continua a lo largo de la vida, como anteriormente se menciona, deben tenerse en cuenta todos aquellos aspectos que intervienen en este proceso, que van desde lo subjetivo, la autopercepción hasta lo social y las concepciones y/o valoraciones que se tienen en relación a las carreras u oficios. Sobre este camino de construcción, habitualmente el sujeto no se permite el margen de error, pero es una dimensión fundamental y necesaria, debe darse en el marco de este proceso siendo un ensayo permanente.

Otro espacio a explorar desde las nuevas concepciones de aprendizaje es la oportunidad que brindan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), dado su uso cuasi-generalizado en todos los estratos socio-económicos. El acceso y uso de internet en la población mundial y particularmente en Uruguay ha crecido de forma significativa en los últimos años, pasando a formar parte de las actividades diarias de los ciudadanos (Encuesta RADAR, 2012). Esto lleva aparejado la necesidad de la Universidad y de toda la educación, de adaptarse a este nuevo tipo de usuarios – estudiantes, también llamados “nativos digitales”³.

La universalización de los dispositivos móviles posibilita la comunicación interpersonal ubicua y la realización de actividades ligadas a los equipos informáticos que antes sólo se podían llevar a cabo en lugares y momentos dedicados específicamente a ello. Esto los convierte en una buena oportunidad para que docentes y estudiantes trabajen juntos, aprovechando mejor los tiempos de la presencialidad.

La UNESCO (2013) publicó el documento “Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil” donde nos dice que “*Hay cada vez más datos que indican que los omnipresentes dispositivos móviles, en particular los teléfonos móviles y, más recientemente, las tabletas, son utilizados por educandos y docentes de todo el mundo para acceder a información, simplificar la administración y facilitar el aprendizaje de una forma nueva e innovadora*”.

³ Los nativos digitales son los niños y jóvenes nacidos a partir de 1990, que son expertos con las computadoras, tienen destrezas y formas para comunicarse con los otros que los mayores no pueden entender. Son consumidores y productores de casi todo lo que existe en la red y han provocado una nueva brecha, esta vez alfabeto-generacional (Vásquez, 2019)

Según Castell (2011) la telefonía móvil tiene gran importancia en el desarrollo del ser humano y en el sujeto social, *lo novedoso es que solo en América Latina se llegó a contar con más de 5.500 millones de teléfonos móviles.*

Es así que a nivel del país (en Uruguay) han surgido políticas de estado, tendientes a la generalización en el acceso a internet (Plan Ceibal)⁴ con el fin de acortar la brecha digital existente. En lo que refiere a la Udelar específicamente, como referente en educación superior, en 2009 comienza la implementación del proyecto “Generalización del uso educativo de TIC en la Udelar” (Proyecto TICUR), que se plantea la generalización de las TIC en la enseñanza de grado, fundamentalmente con la inclusión del Entorno Virtual de Aprendizaje (plataforma EVA) basada en Moodle, para el apoyo de los cursos en los distintos servicios de la Udelar y la formación de docentes en el uso de la TIC.

En una institución como la FVet que ha mantenido tradicionalmente una actitud resistente a los cambios metodológicos comienza a visualizarse una tendencia innovadora en lo que hace al uso de las TIC en la enseñanza. En los últimos años la FVet ha dado algunos pasos en la incorporación de las TIC a la enseñanza. El DEV ha promovido el uso de las TIC para la renovación de los procesos de enseñanza y la elaboración de materiales didácticos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de veterinaria. Los cursos de formación didáctica y los asesoramientos a los equipos docentes representan los principales antecedentes de apoyo a la metodología de enseñanza, mientras el proyecto “Métodos Alternativos de Aprendizajes” (MEAAP) ha cooperado con la elaboración de videos didácticos, tutoriales CD-ROM y páginas web.

En el año 2008 se instala en el servidor de la FVet la plataforma virtual Moodle (EVA-FVet) la que representa un avance significativo ya que muchos docentes se han capacitado en su uso y posteriormente la comenzaron a utilizar con los estudiantes como apoyo a las actividades presenciales. Actualmente la plataforma EVA-FVet es utilizada en cursos de grado, cursos de posgrado, talleres de formación didáctica y cursos para profesionales.

Para que los docentes y los estudiantes aprovechen estas tecnologías para el trabajo de clase, es necesario contar con información sobre los estudiantes que recibe la FVet en este momento, y las tecnologías con que cuentan para poder realizar una oferta educativa de calidad que contemple esta nueva realidad.

Objetivo General

Caracterizar la población de estudiantes que ingresan a la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República del Uruguay.

Objetivos Específicos

- Indagar las características sociales de los estudiantes al ingreso de la carrera de veterinaria.
- Analizar cuáles son las diferentes motivaciones vocacionales que tienen los estudiantes para ingresar a la carrera de veterinaria.
- Describir el grado de comprensión lectora del idioma español y los conocimientos sobre matemáticas y química que poseen los estudiantes al ingreso.
- Analizar cuál es el uso de internet y de los dispositivos móviles que realizan los estudiantes de la FVet.

Preguntas a responder

¿Qué características sociales tienen los estudiantes al ingreso a la carrera? ¿De dónde provienen? ¿Qué los motiva a ingresar a la carrera?

¿Cuál es el nivel de conocimientos de matemáticas, química y lenguaje que tienen los estudiantes?

⁴ Plan Ceibal se creó en 2007 como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo. Además, Plan Ceibal provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender. <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>

¿Cuál es el nivel de conectividad a internet de los estudiantes al ingreso a la carrera? ¿Desde dónde se conectan? ¿Qué usos hacen de internet? ¿Qué tipo de dispositivos móviles utilizan?

Metodología

La población objetivo de este estudio fue la generación de ingreso a la carrera de Doctor en Ciencias Veterinarias de la Facultad de Veterinaria de la Udelar. Esta es la única carrera que ofrece la institución, además de ser la única carrera de veterinaria que existe en el país. Se realizó un estudio exploratorio descriptivo. A partir de un trabajo conjunto, que lidera el DEV y apoyado por los docentes de las asignaturas de primer año de la carrera y profesores del último año de enseñanza media, se aplicó al ingreso a la carrera de veterinaria una prueba diagnóstica, con seis componentes principales:

- Encuesta: Información personal de la población de ingreso
- Encuesta: Motivación para ingresar a la carrera.
- Prueba: 20 Preguntas sobre comprensión lectora del idioma español.
- Prueba: 20 Preguntas sobre matemáticas.
- Prueba: 22 Preguntas sobre química.
- Encuesta: Preguntas sobre la utilización de dispositivos móviles.

Esta prueba fue realizada durante la primera semana de clases, en el curso introductorio a la carrera, mediante la plataforma EVA-Fvet de manera que los estudiantes podían ingresar en cualquier momento durante ese período. La prueba no era de carácter obligatorio, pero se obtuvo la respuesta de 425 estudiantes, lo que constituye el 65% de los estudiantes que ingresó a la carrera en el año 2015.

Las encuestas fueron anónimas y las preguntas fueron de respuesta cerrada con opciones predeterminadas (ver Anexos). Las pruebas de matemática, química y comprensión lectora fueron nominadas, y las preguntas fueron de múltiple opción con 4 opciones de respuesta de las que 1 sola era la correcta.

Los datos fueron procesados realizando el cálculo de la media para cada uno de los valores y comparándolos con datos estadísticos de la universidad y del país en los casos en que se disponía de esa información.

Resultados y Discusión

Información personal de la población de ingreso

De acuerdo a los datos relevados con respecto a la información personal de los estudiantes al ingreso a la carrera, se obtuvieron los siguientes datos:

- Género: El 69% de los ingresantes son mujeres, marcando una clara feminización de una carrera que fue tradicionalmente masculina.
- Edad: Se evidencia una población joven, en la que el 66% son menores de 20 años de edad (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la cantidad de estudiantes (%) según la edad

<i>Años de Edad</i>	<i>Porcentaje de Estudiantes</i>
17	8%
18	39%
19	19%
20	10%
21	8%
22	3%
23	5%
24 o más	8%

Fuente: Elaboración propia

- Tipo de Institución en la que realizaron el Bachillerato: El 76% de los estudiantes realizaron el bachillerato en una institución pública, con la diversidad y características que esto implica.
- Origen Geográfico: El 33% de los estudiantes proviene de Montevideo, si se tiene en cuenta que Uruguay concentra el 40% de sus habitantes en la capital (INE, 2011) se observa, como es esperable dada la importancia de la producción agropecuaria, hay mayor proporción de estudiantes del interior del Uruguay.
- Trabajo y otros estudios: Un importante número de estudiantes no se dedica exclusivamente al estudio de la veterinaria, observándose que el 14% realiza simultáneamente otros estudios y un 20% trabaja al mismo tiempo que realiza la carrera.
- Auto percepción sobre la formación: Los estudiantes no se visualizan con fortalezas en la formación con la que ingresan en las áreas consultadas (Biología, Química, Matemáticas y Lenguaje) pero se identifica una mejor auto percepción en las áreas de mayor contenido descriptivo y memorístico (Biología y Lenguaje) que en aquellas de contenidos más ligados al razonamiento (Matemática y Química) (Tabla 2). Particularmente existe mayor confianza en lo que refiere al uso adecuado del idioma español (Tabla 3) respecto a la resolución de problemas. Si se toma en cuenta que las dos principales asignaturas del primer semestre de la carrera de Veterinaria son Bioestadística y Bioquímica es previsible que parte de la población presente dificultades con sus contenidos.

Tabla 2. Percepción de Conocimientos en cada materia al ingresar a la facultad.
Escala: desde 1 (totalmente insuficiente) hasta 5 (totalmente suficiente)

<i>Respuestas</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Biología</i>	1%	5%	39%	43%	12%
<i>Química</i>	6%	21%	50%	20%	3%
<i>Matemáticas</i>	5%	22%	46%	22%	4%
<i>Lenguaje</i>	2%	10%	37%	37%	15%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Opinión sobre las afirmaciones, presentadas en la tabla escala: desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo)

<i>Respuestas</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Estoy seguro/a de poder comprender y asimilar todos los conceptos de los cursos</i>	1%	9%	44%	33%	13%
<i>Soy bueno/a en matemáticas</i>	11%	28%	39%	17%	4%
<i>Cometo pocos errores al resolver problemas</i>	6%	32%	47%	13%	2%
<i>Tengo buena comprensión lectora</i>	3%	10%	36%	36%	16%
<i>Tengo pocas faltas de ortografía</i>	6%	12%	18%	31%	32%

Fuente: Elaboración propia

- Nivel Educativo de la Madre: En el entendido de que el nivel educativo alcanzado por los padres y principalmente las madres, es interesante observar que un 22% de los estudiantes tiene una madre con formación terciaria o universitaria completa, mientras que la madre del 65% de los estudiantes logró culminar un estudio secundario (Tabla 4). Es de suponer que este aspecto también influye significativamente, ya que por una parte probablemente el estudiante no cuente con una experiencia universitaria cercana que lo guíe respecto al esfuerzo y hábito de estudio que requiere, pero por otra

parte muchas veces es depositario de las expectativas del entorno en la medida de que es el primer universitario en la familia.

Tabla n. 4. Nivel educativo de la madre.

<i>Nivel Educativo de la Madre</i>	<i>Porcentaje de Estudiantes</i>
Educación secundaria o técnica incompleta	34 %
Educación terciaria o universitaria completa	22 %
Educación secundaria o técnica completa	17 %
Educación primaria completa	13 %
Educación terciaria o universitaria incompleta	11 %
No responde o desconoce	2 %
Educación primaria incompleta	1 %

Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis, la población estudiantil de ingreso a la FVet en el año 2015, está constituida por un 70 % de mujeres, lo cual viene imprimiendo una clara tendencia a la feminización de una formación que históricamente ha sido masculina.

El 33% de los estudiantes proviene de Montevideo, ciudad capital, que concentra la mayor oferta educativa universitaria a nivel público. Si bien el proceso de descentralización de la oferta educativa universitaria hacia diferentes departamentos del interior del país, en el marco de la creación de los Centros Universitarios Regionales (CENURES)⁵, ha tenido un crecimiento exponencial en esta última década, aún no cubre a todas las demandas de formación que buscan los jóvenes.

Si bien la formación veterinaria se ofrece en algunos de esos centros, no se ha logrado convocar gran parte de la población estudiantil del interior que opta por esta carrera.

La incorporación interna, a nivel cultural y social, de que se puede estudiar en el lugar del cual se proviene o en zonas cercanas, que no impliquen movimientos migratorios tan marcados, es un proceso que se viene incorporando lentamente. El lugar del saber sigue aún colocado en la capital y este proceso de deconstrucción también se viene manifestando paulatinamente.

En relación a las elecciones que realizan los estudiantes como formación, se observa que el 14% realiza estudios paralelos que pueden o no corresponderse directamente con la carrera. En este sentido puede señalarse que los procesos vocacionales se encuentran en varias direcciones, revisando y conociendo otras opciones que generen interés en esa búsqueda y construcción permanente del proyecto vital.

En cuanto a la inserción laboral, el Censo Web de Estudiantes de Grado 2012⁶ (Udelar, 2013), aporta los siguientes datos: un 60,1% de los estudiantes de la formación de grado de la Udelar trabaja y de éstos, un 60% cumple con una carga horaria semanal superior a las 30 horas. Los datos de la encuesta a estudiantes de Veterinaria de primer año, muestra otra realidad, ya que es el 20% de la población la que trabaja al momento de la inscripción.

⁵ La Universidad de la República ha orientado su accionar en los últimos años hacia el interior del país y la búsqueda de la equidad geográfica y social, la pertinencia y la inclusión social han señalado el proceso. Los resultados de la política aplicada son la creación de los Universitarios Regionales ubicados en el Litoral Norte (Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro), el Este (Maldonado, Rocha, Treinta y Tres y Lavalleja) y el Noreste (Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo) <https://www.litoralnorte.udelar.edu.uy/index.php/es-es/institucional/cenur-litoral-norte/que-es-el-cenur>

⁶ El formulario del censo es una aplicación web que se está en el sitio www.censo.udelar.edu.uy.

Motivación para el ingreso a la carrera

Tabla 5. Razones de elección de la carrera de veterinaria.

<i>Carrera Veterinaria</i>	<i>Porcentaje de Estudiantes</i>
Siempre me gustó esta profesión	55%
Es una carrera fácil y relativamente corta	1%
Tengo familiares y/o amigos veterinarios que me inspiraron y/o motivaron a realizarla	8%
Acceder rápidamente a un trabajo	2%
Acceder a una posición socioeconómica mejor	5%
Me permite relacionarme con chicos/as	1%
El esfuerzo que realice será productivo en mi formación como persona	3%
Para profundizar en temas como mejoramiento genético, producción, salud animal, etc.	17%
Me gustan los animales	1%
Otros	7%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las razones que los llevan a optar por esta formación, el 55% responde que siempre le ha gustado esta formación y esto sumado al 8% que manifiesta que algún referente cercano (familiar/amigo) lo ha inspirado en seguir este camino, se corresponde a la concepción de la vocación como construcción. Esto se traduce en que ese 63% de estudiantes viene construyendo un proceso de elecciones, planteando que le gusta más esto en relación a otras opciones, por tanto, la decisión es formarse en esta carrera, lo cual también permite habilitar y brindar espacio a otros estudios. El lugar de los referentes cercanos es fundamental, ya que se constituyen en esas figuras transferenciales claves, en el marco de esta construcción del proyecto formativo y vital.

Preguntas sobre comprensión lectora del idioma español

Al observar los resultados de la prueba de lenguaje, se encuentra que la amplia mayoría (77%) supera la mitad de las respuestas respondidas correctamente, si bien no es despreciable el número de estudiantes que no logra este nivel y que seguramente encontrará dificultades al enfrentarse a los textos de estudio. Por otra parte, hay que destacar que esta prueba se centra en la comprensión lectora, pero podría suponerse que si se hubiera enfocado en producción de textos escritos seguramente las dificultades aumentarían considerablemente.

Tabla 6. Porcentaje de estudiantes que alcanzan una calificación en la prueba de lenguaje

Porcentaje	Nº de respuestas correctas
4%	Menor que 7
19%	de 7 a 10
63%	de 11 a 16
14%	de 17 a 20

Fuente: Elaboración propia

Preguntas sobre matemática

En la prueba de matemática los puntajes son más diversos. La mayoría de los estudiantes contestan correctamente entre 8 y 16 preguntas, aunque solo un 4% logra contestar 17 o más preguntas correctamente. Es de destacar que un 42% de la población responde correctamente la mitad o menos de las preguntas correctamente, por lo que se plantea como un desafío importante para ellos y para la Institución alcanzar un buen nivel en las asignaturas que necesitan los conocimientos matemáticos como cimientos, como sería el caso del curso de Bioestadística, el cual forma parte del primer semestre de la carrera de veterinaria.

Tabla 7. Porcentaje de estudiantes que alcanzan una calificación en la prueba de matemáticas

Porcentaje	Nº de respuestas correctas
5%	Menor que 7
37%	de 7 a 10
54%	de 11 a 16
4%	de 17 a 20

Fuente: Elaboración propia

Preguntas sobre química.

En relación a la prueba de Química, la mayoría de los estudiantes obtuvo entre 10 y 18 puntos, siendo pocos los que resolvieron correctamente más de 18 preguntas. Existe un 28% de la población que no logra responder correctamente más de la mitad de la prueba. Particularmente estas preguntas guardan una estrecha relación con el curso de Bioquímica, curso central en el primer semestre de la carrera, por lo que el desempeño de los estudiantes de bajo rendimiento en la prueba puede verse comprometido en este curso y por ende ponerlos en riesgo de rezago.

Tabla 8. Porcentaje de estudiantes que alcanzan una calificación en la prueba de química

Porcentaje	Nº de respuestas correctas
5%	Menor que 8
23%	de 8 a 11
39%	de 12 a 15
26%	de 16 a 18
7%	de 19 a 22

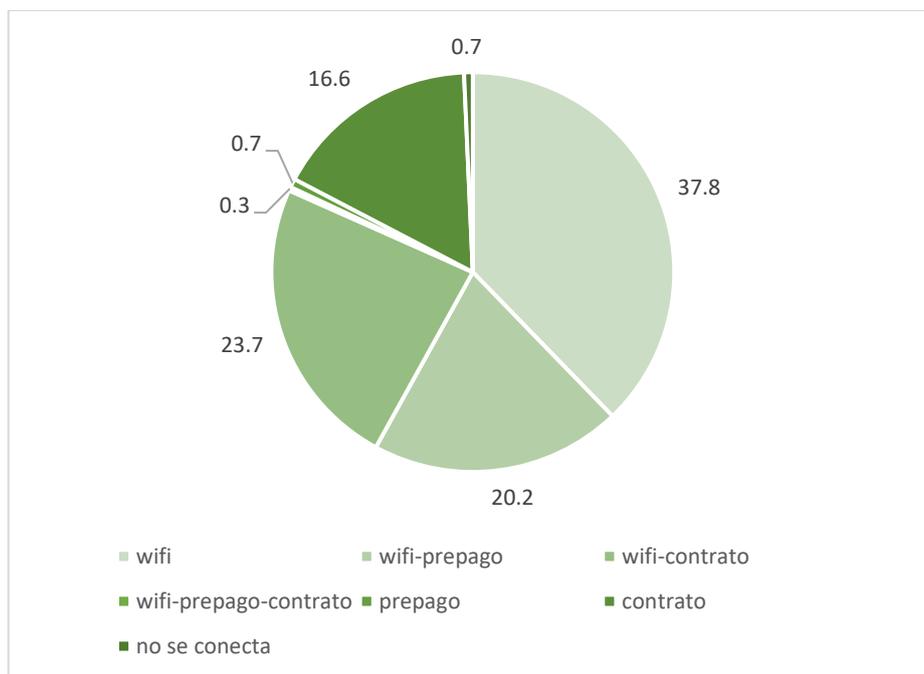
Fuente: Elaboración propia

Preguntas sobre utilización de dispositivos móviles.

Con respecto a la disponibilidad de Dispositivos Móviles (DM), el 98% de los estudiantes afirma que posee algún tipo de DM (iPhone – iOS, iPad – iOS, Blackberry-RIM, Tableta con Android, Smartphone con Android, Tableta con Windows, Smartphone con Windows u Otro) mientras el 2% restante dice no tener ningún tipo de DM. De estos dispositivos, el 45% son Smartphone con Android.

En cuanto a la conexión a internet, el 99% de los estudiantes que poseen algún DM se conecta a internet, fundamentalmente mediante wifi y su asociación con sistemas prepago o contrato.

Gráfico 1. Tipos de conexión a internet desde el celular según el número de estudiantes expresado en porcentaje.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al uso que realizan de sus DM, se puede observar que mayoritariamente son utilizados para la transferencia de datos (45%), y fundamentalmente para acceder a internet, consultar el correo y redes sociales (74%).

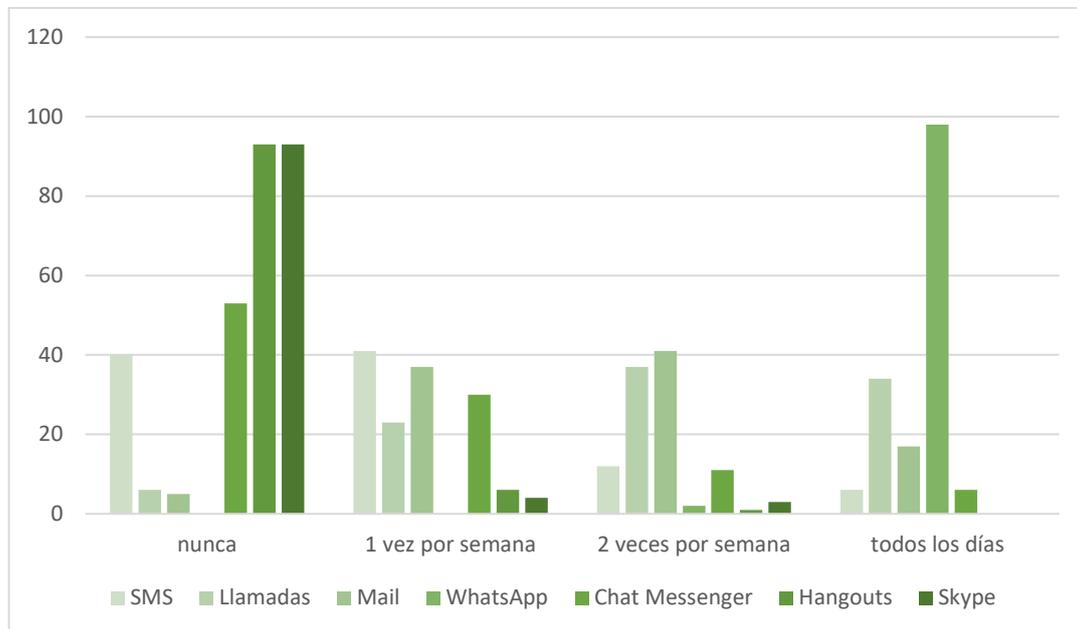
Tabla 9. Utilización del dispositivo móvil, de acuerdo con la escala Likert: 1= ninguna y 4= muy alta

Grado de utilización de los DM/ Escala Likert: 1= ninguna y 4= muy alta	1	2	3	4
Ocio (ver películas, escuchar música o podcast, sacar fotos, juegos)	7%	20%	28%	45%
Comunicación (acceder a internet, consultar el correo, redes sociales)	0%	4%	23%	74%
Productividad (crear presentaciones, documentos, videos)	16%	38%	30%	16%
Aprendizaje fuera del aula (apps educativas de idiomas, arte, historia, ciencias)	22%	36%	27%	16%
Aprendizaje dentro del aula (como sistema de acceso a archivos, consultas, a la plataforma)	4%	18%	41%	37%
Gestión (calendarios, anotaciones)	9%	25%	36%	30%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los medios de comunicación que más utilizan, se observa que el 98% de los estudiantes indican que el WhatsApp es la herramienta que utilizan todos los días, siguiendo en importancia las llamadas (34%) y en tercer lugar el mail (17%).

Gráfico 2. Frecuencia de utilización de los medios de comunicación según la siguiente escala: 1. No lo utilizo nunca, 2. Lo utilizo 1 vez por semana, 3. Lo utilizo 3 veces por semana, 4. Lo utilizo todos los días.



Fuente: Elaboración propia

De los resultados de la encuesta sobre uso de dispositivos móviles se puede observar que los estudiantes que la FVet recibe actualmente al ingreso de la carrera, son estudiantes que disponen de tecnología, en general de smartphones y con conexión a internet fundamentalmente por wifi y la combinación de wifi con prepago y/o contrato. Asimismo, observamos que la gran mayoría de los estudiantes se conectan a Internet mediante el celular (el 99% de quienes poseen DM). Mientras que la media nacional corresponde al 74% de la población que posee celular se conecta mediante este a Internet (Radar, 2015).

En cuanto al uso de estos DM, se observa que son utilizados fundamentalmente para acceder a las redes sociales (mayoritariamente Instagram) como para comunicarse mediante WhatsApp. Esto nos da la pauta de que cualquier medio de comunicación que se utilice desde la institución, debería tener en cuenta estos usos porque si no la información probablemente no llegue a destino o lo haga en forma tardía.

Consideraciones Finales

A partir del presente trabajo se pudo aproximar una caracterización de la población estudiantil que ingresa a la FVet de la Udelar. Se encuentra que los estudiantes son principalmente jóvenes, con buena comprensión lectora, con una alta motivación por la carrera y altamente conectados a internet mediante el uso de los dispositivos móviles, fundamentalmente smartphones. Los rendimientos en matemática y química son en general bajos por lo que es necesario tomar medidas para que los estudiantes logren alcanzar el nivel necesario para afrontar los estudios de la carrera de veterinaria.

Se entiende que la información de los estudiantes que ingresan a la carrera y sus características, obtenidas en este estudio, nos dan algunas pautas para ajustar y mejorar los programas de apoyo que implementa la FVet para los estudiantes. Una de las limitantes de este tipo de estudio es la posibilidad de obtener datos de toda la población en tan poco margen de tiempo.

Frente a estos resultados, la FVet desarrolló diferentes estrategias para acompañar a los estudiantes de menor rendimiento en las tres pruebas de conocimientos. Es así que los docentes de los cursos de Bioestadística y de Bioquímica ofrecieron un curso paralelo de apoyo y diseñaron materiales escritos apuntando principalmente a la resolución de ejercicios. Mientras que los docentes del Departamento de Educación Veterinaria, la Secretaría

Estudiantil Veterinaria (SEVet), el Servicio de Orientación Psicopedagógico (SOP) y PROGRESA impartieron un curso de Comunicación oral y escrita para las ciencias veterinarias, centrado en el ejercicio de lectoescritura y técnicas de estudio. Un paso siguiente para este trabajo sería la realización del seguimiento de los estudiantes que pasaron por estos programas de apoyo.

Este estudio aporta información valiosa para mejorar los planes de apoyo (cursos paralelos, centros de información a estudiantes, etc.) y para otras Facultades que quieran conocer y comparar las características de ingreso de los estudiantes en la Udelar y en la región.

Referencias Bibliográficas

Aguilar Rivera, M. C. (2007). *La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono*. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina.

Boado, M. (2005). *Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay*. Recuperado de: <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319076894Desercion%20Boado.pdf>

Castell, M. (2011). *El móvil ayuda a crecer a América Latina*. Recuperado de: <http://www.madrimasd.org/informacionidi/noticias/noticia.asp?id=49929&origen=RSS>

Custodio, L. (2010). Caracterización de los desertores de Universidad de la República en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. En Fernández, T. (Coord. & Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay* (pp.153-168). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

Diconca, B. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo: Tradinco, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Facultad de Veterinaria. (2016). *Autoevaluación Institucional, para la Acreditación ARCU-SUR*. Montevideo: Universidad de la República.

Fiore, E., y Leymonié, J. (2014). *Didáctica Práctica para enseñanza básica, media y superior*. (3a ed.). Montevideo: Grupo Magro.

Grupo Radar. (2015). *El perfil del internauta uruguayo*. (9a ed.). Recuperado de: <http://www.gruporadar.com.uy/01/wp-content/uploads/2017/12/Informe-El-perfil-del-Internauta-Uruguayo-2015-Grupo-RADAR.pdf>

Laplanche, J., y Pontalis, J. B. (1971). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay (2018). *Panorama de la Educación 2017*. Montevideo: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2019-12/panorama-2017.pdf>.

Mosca, A., y Santiviago, C. (2010). *Conceptos y herramientas para aportar a las elecciones vocacionales ocupacionales de los jóvenes*. Montevideo: Universidad de la República.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] (2013). *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2013). *Uso de tic en educación en América latina y el caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article11772>

Programa de Respaldo al Aprendizaje. (2014). *Líneas de intervención*. Recuperado de: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Lineas%20prgesa%202014.pdf>

Universidad de la República. (2019). *Estadísticas Básicas 2018*. Recuperado el 9 de agosto de 2020 de: https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicacion_generica/estadisticas-basicas-2018/

Universidad de la República. (2013). *Datos Básicos del VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República.

Universidad de la República. (2020). *Ley Orgánica de la Universidad de la República*. el 9 de agosto de 2020 de: <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/>

Vásquez, D. (2019). Nativos Digitales: Aportes para problematizar el concepto / Digital Natives: Contributions to problematize the concept. *Revista de Educación*, 0(16), 127-135. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2874/3309

Anexo

Encuesta Personal

LEE CON ATENCIÓN :

Los datos que se solicitan a continuación son de mucha importancia para conocer algunas características de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Veterinaria. Los mismos son confidenciales y serán utilizados para mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte en esta casa de estudios.

Antes de responder cada pregunta léela cuidadosamente considerando todas las opciones de respuesta, luego señala la opción elegida con letra de imprenta o rellena donde corresponda

Página 1

1 * Sexo
 Femenino
 Masculino

2 * Edad
 Elegir...

HISTORIA EDUCACIONAL

3 * ¿Qué Bachillerato realizaste?
 Bachillerato Opción Ciencias Biológicas
 Bachillerato Opción Ciencias Agrarias
 Bachillerato Técnico Agrario de UTU
 Otro

Página 2

4 * Especifique cual bachillerato:

5* ¿En qué departamento?

Elegir...

6* ¿En qué tipo de Institución?

Pública

Privada

7* Marca como percibes tus conocimientos en cada materia, al ingresar a la facultad, desde 1 (totalmente insuficiente) hasta 5 (totalmente suficiente).

	1	2	3	4	5
Biología	<input type="radio"/>				
Química	<input type="radio"/>				
Matemáticas	<input type="radio"/>				
Lenguaje	<input type="radio"/>				
Comprensión lectora del idioma inglés	<input type="radio"/>				

8* Marca tu opinión en las siguientes afirmaciones desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

	1	2	3	4	5
Estoy seguro/a de poder comprender y asimilar todos los conceptos de los cursos	<input type="radio"/>				
Soy bueno/a en matemáticas	<input type="radio"/>				
Cometo pocos errores al resolver problemas	<input type="radio"/>				
Tengo buena comprensión lectora	<input type="radio"/>				
Tengo pocas faltas de ortografía	<input type="radio"/>				

9* ¿Estás cursando otros estudios paralelos? (Idiomas, Otra carrera, Otros Cursos)

Sí No

ágina 4

10* En caso de cursar estudios paralelos, ¿cuáles son?

ágina 5

TRABAJO

11* ¿Trabajas actualmente? ¿Cuántas horas por día?

No trabajo

Trabajo menos de 4 horas diarias.

Trabajo más de 4 hs pero menos de 6 hs.

Trabajo más de 6 pero menos de 8

Trabajo más de 8

DATOS SOCIO - EDUCATIVOS

12* El nivel educativo alcanzado por tu madre es

Ed. Primaria incompleta

Ed. Primaria completa

Ed. Secundaria o técnica incompleta

Ed. Secundaria o técnica completa

- Ed. terciaria o universitaria incompleta
- Ed. terciaria o universitaria completa
- Otro: ¿Cuál?:
- Desconozco
- No contesta

13* El nivel educativo alcanzado por tu abuela materna es

- Ed. Primaria incompleta
- Ed. Primaria completa
- Ed. Secundaria o técnica incompleta
- Ed. Secundaria o técnica completa
- Ed. terciaria o universitaria incompleta
- Ed. terciaria o universitaria completa
- Otro: ¿Cuál?:
- Desconozco
- No contesta

14* El nivel educativo alcanzado por tu abuelo materno es

- Ed. Primaria incompleta
- Ed. Primaria completa
- Ed. Secundaria o técnica incompleta
- Ed. Secundaria o técnica completa
- Ed. terciaria o universitaria incompleta
- Ed. terciaria o universitaria completa
- Otro: ¿Cuál?:
- Desconozco

15* El nivel educativo alcanzado por tu padre es

- Ed. Primaria incompleta
- Ed. Primaria completa
- Ed. Secundaria o técnica incompleta
- Ed. Secundaria o técnica completa
- Ed. terciaria o universitaria incompleta
- Ed. terciaria o universitaria completa
- Otro: ¿Cuál?:
- Desconozco
- No contesta

16* El nivel educativo alcanzado por tu abuela paterna

- Ed. Primaria incompleta
- Ed. Primaria completa
- Ed. Secundaria o técnica incompleta
- Ed. Secundaria o técnica completa
- Ed. terciaria o universitaria incompleta
- Ed. terciaria o universitaria completa
- Otro: ¿Cuál?:
- Desconozco
- No Contesta

17* El nivel educativo alcanzado por tu abuelo paterno

- Ed. Primaria incompleta
- Ed. Primaria completa
- Ed. Secundaria o técnica incompleta

- Ed. terciaria o universitaria incompleta
- Ed. terciaria o universitaria completa
- Otro: ¿Cuál?:
- Desconozco
- No Contesta

18 * ¿Dónde vivirás mientras cursas la Facultad este primer semestre?

- Hogar estudiantil
- Pensión
- Vivienda propia
- Vivienda alquilada
- Otro: Otra (especifique):

CARRERA VETERINARIA

19 * Selecciona la/s razones por las que elegiste esta carrera:

- Siempre me gustó esta profesión
- Es una carrera fácil y relativamente corta
- Tengo familiares y/o amigos veterinarios que me inspiraron y/o motivaron a realizarla
- En mi casa me pidieron que estudiara esta carrera
- Acceder rápidamente a un trabajo
- Acceder a una posición socioeconómica mejor
- Me permite relacionarme con chicos/as
- Porque me gustan los animales
- Para profundizar en temas como mejoramiento genético, producción, salud animal, etc.
- Otro: Otra:

20 * Como te informaste sobre la carrera

- Por familiares o amigos
- En Secundaria / UTU
- Visita a la Facultad
- Actividad desarrollada por la Facultad en la que participaste
- Por los medios de comunicación (TV, radio, prensa escrita)
- Por la Web de Facultad
- Por la Web de la Universidad de la República
- Por algún folleto, boletín o revista
- Otro: Otra (especifique):

21 * ¿En qué área de la profesión veterinaria te imaginas trabajando luego de graduarte? (Marque hasta 3 áreas)

- Medicina de Pequeños Animales (Caninos y Felinos)
- Medicina de Equinos
- Medicina y Producción de Rumiantes (Bovinos, Ovinos y Caprinos)
- Medicina y Producción de Animales de Granja (Suiños, Aves, Conejos, Abejas, etc.)
- Medicina y conservación de Animales Silvestres y Exóticos
- Tecnologías de los Alimentos (E): Frigorífico, Planta pesquera, Planta Pasteurizadora)
- Investigación en ciencias veterinarias
- Docencia en la Facultad u otros centros educativos
- Salud Pública (Bromatología, control de zoonosis, educación sanitaria)
- Laboratorio Veterinario
- Otro: ¿Cuál?:

22 * Solicitó o solicitaré beca para cursar estudios universitarios:

- No solicitó beca
- Solicitó o solicitaré Beca al Fondo de Solidaridad
- Solicitó o solicitaré Beca a Bienestar Universitario
- Solicitó o solicitaré Beca a otra institución

Página 6

23 * Especifique la institución:

Fecha de presentación: 15/08/2020

Fecha de aprobación: 12/11/2020

LA NUEVA ADULTEZ: EL DESAFÍO DE REINVENTARSE¹

The New Adulthood: The Challenge of Reinventing Oneself

Irma De Felippis, Universidad Nacional de La Matanza/ Universidad Nacional de Tres de Febrero/
Universidad de Palermo, Argentina.
idefelippis@yahoo.com.ar

De Felippis, I. (2020). La nueva adultez: el desafío de reinventarse. *RAES*, 12(21), pp. 97-112.

Resumen

El motivo de este trabajo es interpretar los incentivos que inducen a los adultos mayores de 40 años que ingresan a la universidad, las motivaciones, las angustias y el esfuerzo de una tarea comprometida con la familia, el trabajo y el estudio. Realizado con una metodología cualitativa, el análisis temático permitió por medio de entrevistas comprobar el proceso de construcción de ciudadanía participativa en la universidad. Se buscaba una relación con la calidad educativa que se cumplió de manera indirecta ya que se advierte en la calidad de los contenidos ofrecidos por los profesores, en la criticidad y en la apertura a la participación. Un empoderamiento de una persona madura para afrontar la vejez es no sentirse aislado y comprender el mundo que le rodea.

Palabras Clave: adulto maduro/ universidad/ ciudadanía/ calidad/ estudio.

Abstract

The aim of this paper is to interpret the incentives that induce adults over 40 years old who enter university, the motivations, the anxieties and the effort of a task committed to family, job and study. Carried out with a qualitative methodology, the thematic analysis allowed by means of interviews to observe the building process of a participatory citizenship in the university. A relationship with an educational quality, which was indirectly fulfilled, was looked for since it can be seen in the quality of the content offered by the professors, in the criticality and in the openness to participation. An empowerment of a mature person to face old age is to not feel isolated and to understand the world around oneself.

Key words: mature adult/ university/ citizenship/ quality/ study

¹ El presente trabajo se inscribe en el Programa de Calidad de vida que dirige la Dra. Graciela Tonón, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, que tiene como antecedentes proyectos de Investigación acreditados en el Programa Nacional de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación.

Introducción

Este escrito propone, describir y explicar el ingreso a las universidades argentinas de personas mayores de cuarenta años, que inician o prosiguen los estudios superiores, para dedicarse a actividades relacionadas con la educación o con los menores en riesgo. El lugar elegido fue la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, porque ofrece dos carreras en relación con el tema: la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la Tecnicatura en Minoridad y Familia.

Ahora bien, el tema educación lleva escritos numerosos textos, acerca de sus continuidades y rupturas. Constituye un problema central para el desarrollo de una sociedad. Muchas preguntas han sido contestadas, reafirmadas y reformuladas, nosotros preguntamos: ¿Hay una edad para estudiar? La mayoría de las veces al hablar de estudios universitarios nuestro imaginario va dirigido a los jóvenes ya que la finalización de los estudios secundarios es aproximadamente entre los 21 y 22 años.

Los datos estadísticos nacionales suministrados en el documento *Síntesis de Información Universitaria 2014-2015* producida por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación presentan un cuadro que clasifica a los estudiantes universitarios según la edad. En el citado cuadro se observa que el 8,1 % del total general de la población bajo estudio corresponde a personas mayores de 40 años y de ese total 62,5 % son mujeres y el 37,5% son varones.

La universidad es un lugar de referencia para una comunidad.. Estar en una universidad lleva implícito la responsabilidad de cuestionar todos los días qué se está haciendo, por qué y para qué. En este aspecto, este escrito comenzó con innumerables preguntas, algunas con respuestas, otras quedaron suspendidas en la retórica, y al fin se eligió una de esas dudas y se la cuestionó.

¿Qué significa para una persona mayor de 40 años el ingreso a la universidad?

¿Existe relación entre la elección de la formación universitaria y la construcción de ciudadanía habiendo otras ofertas educativas?

La investigación que realizamos para responder a estas inquietudes formó parte de una Tesis Doctoral, para el PIDE², defendida en el 2018. Su objetivo fue analizar las opiniones de los estudiantes universitarios mayores de 40 años que cursaban la licenciatura en Ciencias de la Educación y la tecnicatura en Minoridad y familia respecto del porqué el inicio de una carrera universitaria en esta franja etaria, la importancia de la calidad y su incidencia en el proceso de construcción de ciudadanía.

Nos centramos en:

I-Identificar las distintas experiencias vividas por los estudiantes universitarios mayores de 40 años en el espacio universitario.

II. Describir las características de la universidad como espacio de construcción de ciudadanía.

III Describir las opiniones de los estudiantes universitarios mayores de 40 años acerca de las relaciones existentes entre la construcción de ciudadanía en la universidad y la calidad educativa.

² PIDE-Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación UNTREF (Universidad de Tres de Febrero) UNLa (Universidad de Lanús) y UNSAM (Universidad de San Martín). Acreditado por la CONEAU, Resolución N°: 329/13

Estado del arte

Deseamos aclarar que nos centraremos en una etapa previa a la vejez propiamente dicha, es decir, la que comprende entre los 40 y los 60 años. La misma no ha sido objeto de estudio específicamente en su relación con la formación universitaria. En este caso, profundizaremos la posibilidad que tiene este grupo etario para capacitarse profesionalmente y así afrontar la senectud con autoestima y generatividad. Para ello los textos de Miquel Martínez Martín (2006) y Erickson Erik (1965) son de suma relevancia.

Miquel Martínez Martín (2006) considera que la universidad es el lugar donde se aprende el conjunto de saberes que permiten ejercer al titulado una profesión, pero manifiesta su duda respecto de ser el lugar donde se aprendan saberes éticos y ciudadanos, sosteniendo que no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore sistemáticamente saberes éticos y de formación ciudadana. Y Erik Erickson detalla los ciclos vitales de una persona.

Respecto del tema Donaldson (2007) aporta una categorización sobre el sistema de valores de las personas en relación, con sus vivencias con las experiencias, la motivación para continuar estudiando, la confianza en sí mismo, la familia y la comunidad.

Maier publica en 1965 “*Tres estudios sobre el desarrollo del niño*” en donde Erickson escribió junto con Piaget y Sears. Erickson es el único autor que analiza ocho etapas o fases del *ciclo vital* o estadios psicosociales (crisis o conflictos en el desarrollo de la vida). Para este escrito son de relevancia las siguientes etapas: la del adulto - joven que enfrenta la crisis de intimidad versus aislamiento, la del adulto de mediana edad en donde la crisis se manifiesta entre la *generatividad* frente a *estancamiento* (40 a 60 años), insistimos en la *generatividad*, no quedar estancado, detenido en los tiempos, para alcanzar la que considera la última etapa, la octava en la cual la integridad se enfrenta a la desesperación al avizorar el fin de la vida. La vejez, senectud o edad senil comprende a la persona que supera los 70 años de vida y sin embargo esa franja etárea en su mayoría siguen siendo activas.

En el Espacio Europeo se ha experimentado un fuerte incremento de alumnos adultos mayores en las Universidades, hacia fines de la década de 1980 y en la siguiente. Se ha planteado a nivel internacional una preocupación creciente en la educación permanente (life-long education), entendida ésta como proceso constante de actualización y reentrenamiento, no limitado a un segmento de la trayectoria vital de los sujetos y que se ha extendido extramuros del aula. El concepto de Educación permanente (EP), se relaciona y resignifica con el de Aprender sin Fronteras (*Learning without Frontiers*).

Como expresan Manuel Vázquez Clavijo y Cristina Fernández Portero (1999), la aparición de la primera universidad española propiciada por el profesor Pierre Vellas, en un primer momento para los no alfabetizados, luego se proyectó como centro de formación continua.

La UNESCO, durante las últimas seis décadas, ha organizado seis conferencias internacionales sobre la Educación de Adultos, conocidas como CONFINTEA, (del francés: Conférence Internationale sur l'Education des Adultes), conferencias que registran las distintas formas que adopta cada país para encarar los procesos educativos a lo largo de la vida. Desde la Primera Conferencia en Elsinor, Canadá, (1949) le siguieron seis más: Montreal, Canadá (1963); Tokio, Japón (1972); París, Francia (1985); Hamburgo, Alemania (1997) y en Belem, Brasil, en el año 2009. En ellas se discuten prácticas de educación. En el 2015 se organizó en torno a tres estrategias: los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los Objetivos de Educación para Todos (EPT). En el año 2015 se llevó a cabo en Incheon República de Corea, el Foro Mundial de Educación 2015, cuyo objetivo fue: “Educación de calidad, equitativa e inclusiva; así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación”. En ese Foro Mundial se ratificaron los deseos y aspiraciones que se vienen acuñando año a año y reconocen a la educación como motor de desarrollo para “transformar” vidas, revitalizando el Acuerdo de Mascate, elaborado mediante amplias consultas y aprobado en la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) en 2014.

Los datos estadísticos relativos al desarrollo de los Recursos Humanos indican que, en la Unión Europea, en el 2009, alrededor de 76 millones de adultos no habían alcanzado el nivel secundario superior, finalizar ese nivel es el requisito mínimo para una actividad laboral y dentro de este grupo se incluyen 23 millones sin ningún tipo de educación formal más allá de la educación primaria. Europa posee grandes contrastes entre sus habitantes al igual que América.

García Rodríguez, Meseguer Martínez, González Losada y Pozo Muñoz (2012) analizan y presentan los sistemas diseñados por las Universidades Españolas para ambos tipos de acceso, empleando el análisis de documentos y los resultados de la convocatoria analizando el número de presentados, aprobados y matriculados. Los resultados muestran diseños heterogéneos en el sistema de 40 años y homogéneo en los de 45, con una exitosa acogida de esta primera convocatoria. En mayores de 40, se presentaron 2169 personas, de las que aprobaron un 72.5%. En mayores de 45, fueron 1.121 candidatos superando las pruebas un 51.3%. Ello significa que más de 2000 adultos podrán completar su formación en el nivel universitario, dando oportunidades de formación para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En España la universidad ha flexibilizado por primera vez el acceso a sus aulas a mayores sin titulación habilitante, estableciendo un sistema de acceso para mayores de 40 años que acrediten una determinada experiencia laboral, y una segunda vía para quienes hayan alcanzado la edad de 45 años, y no puedan acreditar dicha experiencia³.

En los últimos años en distintos países y en la Argentina específicamente, se produjo una doble apertura: la creación de las nuevas universidades y la posibilidad de cursar carreras cortas. Esto facilitó e impulsó a los adultos de 40 o más años a emprender o retomar sus estudios de nivel superior de universidades.

La Universidad de Lomas de Zamora ofrece para la Tercera Edad (UniTE), es un programa gratuito destinado a los Adultos Mayores de 60 años) favoreciendo el desarrollo personal, interpersonales e inter-generacionales, garantizando el derecho a la educación. Así mismo posibilita el ejercicio de y ejercer un derecho de ciudadanía plena, el acceso a un bien social llamado educación Como se puede observar una brecha sin cubrir entre los 40 y 60 años.

La Ley de Educación Superior N° 24.521, en su art. 7, permite el ingreso de las personas mayores de 25 años que no acrediten los estudios previos (sin título secundario), exigidos para el resto de los ingresantes En el Capítulo IX, de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) de la República Argentina, bajo el Título de *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*, se reafirma la educación a lo largo de toda la vida. El artículo N° 46 postula que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad

En el 2015 la Ley 27.204 sustituye el art. 7 por el 4 ampliando la posibilidad de que los mayores de 25 años pueden ingresar mediante una evaluación, a continuación, citamos el artículo:

Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de

³ Real Decreto 1393/2007. en el Art.6 A los efectos previstos en este Real Decreto, se entiende por reconocimiento la aceptación por una universidad de los créditos que, habiendo sido obtenidos en unas enseñanzas oficiales, en la misma u otra universidad, son computados en otras distintas a efectos de la obtención de un título oficial. Asimismo, podrán ser objeto de reconocimiento los créditos cursados en otras enseñanzas superiores oficiales o en enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de otros títulos, a los que se refiere el artículo 34.1 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. La experiencia laboral y profesional acreditada podrá ser también reconocida en forma de créditos que computarán a efectos de la obtención de un título oficial, siempre que dicha experiencia esté relacionada con las competencias inherentes a dicho título. En todo caso no podrán ser objeto de reconocimiento los créditos correspondientes a los trabajos de fin de grado y máster.

educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador.

Svampa (2005), en *La sociedad excluyente*, expone la situación de países como el nuestro denominados emergentes donde los efectos son dramáticos. La fuerte desregulación económica sumada al debilitamiento de las funciones estatales, suman nuevos y más agudos focos de exclusión social. La educación sufre esos embates., frente a esto se consolida una ciudadanía patrimonialista, en detrimento de la calidad educativa.

En relación al tema de la calidad educativa en la universidad, Fernández Lamarra y Coppola (2008), analizan la relación entre la universidad y el aseguramiento de la calidad en la educación superior, considerándola un bien público y un factor determinante de la competitividad de un país.

Marco teórico

La ciudadanía desde una perspectiva de comunidad

Al hablar de ciudadanía, se precisa exceder lo respectivo al mero estatus legal (compuesto por el cúmulo de derechos y obligaciones individuales) subrayar el valor sustantivo de la identidad y la pertenencia de los sujetos a una comunidad política.

Aristóteles, en su obra *Política*, definía al ciudadano por su participación en la justicia y en el gobierno, es decir, en el poder supremo que implicaba participar en la asamblea (2007: 167). Un formato de participación que los griegos llamaron *isonomía*, en tanto categoría que implicaba, aunque sea esta definición demasiado escueta, la igualdad de derechos civiles (Balibar, 2012).

Aristóteles agregaba que cada ciudadano no se pertenecía a sí mismo, sino a toda la ciudad. Esta idea griega originaria, entonces, definía al ciudadano (*polites*) como aquel que tomaba entidad solamente entre otros; con los demás en la Polis: entre muchos y variados.

De esta forma, la cosmovisión griega consideraba la ciudadanía como una actuación casi simbiótica entre el individuo y su Polis, pero reunía una característica distintiva importante a ser mencionada: la ciudadanía no podía ser comprendida sino por la conexión entre la procedencia, la pertenencia a un colectivo social y finalmente, la ubicación territorial del sujeto-ciudadano.

Wolin (2012), por su parte, servirá para completar este panorama delineado por el pensador griego en Política, al hacerse eco de la sentencia aristotélica de que los hombres que viven en la asociación, desean conservar su vida pero también lograr la vida buena. Es decir, los humanos – parafraseando a Aristóteles- también tienen aspiraciones superadoras como la paz interior, la protección de su vida o las posesiones personales.

Arendt (1993) resalta aquella esencia de la vida en la Polis donde la esfera política se caracterizaba por el actuar juntos y el vivir unidos. Compartir palabras y actos era la raíz del poder real de la Ciudad-Estado, la que mantenía la existencia de la esfera pública.

Aunque la cultura romana haya hecho referencia, más tarde, a la ciudadanía como el status de persona libre en la República (*civitas*), a partir de un núcleo de derechos y deberes específicos (Pérez Luño, 1989), se podría decir que el concepto conservó - hasta buena parte de la edad moderna y por lo menos para Occidente- el rasgo fundamental del “sentirse parte” como un mecanismo de inclusión-exclusión, o bien, como refugio e identificación por parte de los sujetos con respecto de una comunidad política. Lechner (1990:93), escribe que “el individuo aislado tiene dificultades de verificar su subjetividad”, por lo cual solo por medio de una unidad pre-constituida se podría asegurar la existencia de un “nosotros” frente un “otros”.

Al hablar de un fenómeno de inclusión-exclusión, se torna ineludible referirse a la definición de identidad. Giménez (2003), por ejemplo, precisa el término refiriéndose a ella como la cultura interiorizada en forma concreta y distintiva por parte de ciertos actores sociales con respecto a otros terceros sujetos. Sintéticamente, la identidad opera como un fenómeno de reconocimiento frente a un “otro”, al que se lo rotula como ajeno en un proceso relacional y analógico frente a esa alteridad.

En palabras de Lechner (1990:139), la sola sedimentación histórica de ciertas pautas culturales trae aparejado cierto grado de similitud entre las personas, sobre las cuales ellas cimientan la pertenencia a una comunidad.

La condición de ciudadano se vuelve, de esta forma, “escurridiza” (Cullen, 2007) y, por ende, bastante más inconstante. Lo que obliga a una mayor sensibilidad y creatividad de los científicos sociales para advertir los espacios por los cuales se activa y se (re)construye la ciudadanía en la actualidad.

Revisando autores nuestra idea se apoya en la relación entre inclusión-exclusión, entendiendo que el sujeto puede sentirse incluido, pero sin sentido de pertenencia a esa cultura.

Construcción de ciudadanía y apoyo social en las universidades

El término construcción de ciudadanía contempla todas aquellas dinámicas sociales en las que se delinea cierto entramado simbólico de referencias a través del cual los sujetos enuncian (o se identifican con) alguna comunidad de pares. Por medio de esa participación, los sujetos obtienen beneficios como puede ser prestigio y contención. Y de alguna forma, esos contactos que los sujetos logran dentro de sus comunidades implican, en palabras de Cortina (2005: 98), una especie de “ser con otros”, entre iguales.

La materialización de estos intercambios que pueden derivar en un proceso de construcción de ciudadanía, se llevan a cabo mediante redes sociales tejidas a través de las relaciones interpersonales, de acuerdo a entornos sociales específicos de los que participan. (Guzmán et. al., 2003).

Para Dabas (en Guzmán et. al., 2003), las redes de apoyo social se podrían gestar también alrededor de una institución, ya sea motivada o como producto de su influencia.

Las organizaciones alrededor de las cuales se tejen redes sociales grupales suelen ser las que regulan el tránsito de la vida en sociedad, como por ejemplo la universidad.

Reiseberg y Watson (2011), por otro lado, reflexionan sobre lo complejo que resulta combinar el amplio acceso a la universidad a partir de un mayor ingreso de diversos segmentos poblacionales que desean obtener un título universitario. La participación amplia e inclusiva en la educación superior se ha transformado, en los últimos tiempos, en un elemento clave del imaginario ciudadano en términos de justicia social e igualdad de oportunidades.

Desde el punto de vista de la psicología del desarrollo, la irrupción en los entornos universitarios de las personas adultas -ubicadas en el séptimo estadio de desarrollo del ciclo biológico humano según Erikson (2000)- puede vincularse con el dominio de la *generatividad* que caracteriza la experiencia vital del hombre adulto.

La generatividad tiene como correlato el afán por dar sentido a la propia identidad frente a un posible estancamiento producido por el avance del deterioro físico, la independencia de los hijos o la estabilidad laboral y económica. Para esto, el sujeto adulto se ve impulsado a la autogeneración de nuevos productos e ideas que ponen foco en la tarea generacional de cultivar el poder de la próxima generación y en brindar un repositorio de la vida de la especie. En este sentido, una segunda característica de este ciclo biológico es el impulso casi instintivo por brindar cuidado y cobijo: hacerse responsable de los otros y pretender cuidar a los demás (Erikson, 2000).

Podría decirse, entonces, que además de lo dicho previamente, sobre la potencia de las redes sociales, configuradas en torno a organizaciones como la universitaria, se suma este afán propio de los grupos etarios adultos que acceden a la universidad y que, desde su impulso generacional, se predisponen en -ese entorno universitario- a la tarea de cultivar apoyos sociales como repositorios para las futuras generaciones (Erikson, 2000).

Los tiempos y las edades han cambiado. Ford, Chrysler y Boeing, fueron hombres del siglo pasado vinculados con la industria. Cuando Henry Ford fundó Ford Motor Company, tenía 40 años; Walter Chrysler también con 40 años desarrolló su industria del automotor; William Boeing tenía 35 años al iniciarse en la carrera

aeronáutica con el Boeing. Era impensable que alguien como Bill Gates o Steve Jobs, con sólo 20 años, fundaran sus empresas.

Aunque parezca obvio, no es lo mismo haber nacido en 1960, que, en el año 2000, tampoco es lo mismo si se trata de una mujer o de un hombre. Todo puede ser diferente más allá de haber nacido en la misma época. Las diferencias con el mundo de hoy son profundas, ha cambiado todo de forma radical, las formas de familia, las relaciones sociales. Este cambio de cultura es también el cambio de una generación. “No es sólo un cambio biológico, sino la aceptación de la capacidad empresarial y de innovación en las generaciones más jóvenes; el siglo XX estableció entre sus inicios y su fin un acortamiento de edad entre sus cargos decisorios” (Melamed, 2010: 173).

¿De qué adultos se habla? Los nacidos entre 1964 y 1979 han tenido el impacto de la llegada del televisor y determinaron patrones sociales de comportamiento, instalando símbolos comunes que unen a todo el grupo, opuestos a quienes escuchaban las noticias por la radio sin “la visión del mundo”. Vivieron una etapa analógica en su infancia y digital en su madurez. Nacieron en épocas de Posguerra, con depresiones económicas acostumbrados a vivir con poco y ahorrar para su “jubilación o el futuro” con una fe en demasía en las instituciones y con un trabajo esforzado que no permitía las ausencias, con una lógica del sacrificio y de un compromiso basado en el respeto, en un sentimiento de patria, reconocimiento a la autoridad y a los mayores, que no era cuestionada, sino obedecida. Había que recorrer un camino en el mismo lugar de trabajo, son los adictos al trabajo, considerados escépticos, que siguieron las normas de sus padres y abuelos (Melamed 2010).

Opuestos a estas formas de vivir nació la generación de los baby boomers más optimista, que vivió la revolución de mayo del '68, que pregonaba la paz y el amor; el movimiento hippie con su aceptación del divorcio, el aborto, la píldora anticonceptiva y la explosión del consumo. Cada generación se enfrenta a diferentes cambios.

Más tecnología para el entretenimiento: Internet, SMS, reproductor de CD, MP3; MP4, DVD, USB, almacenamiento masivo externo, Smartphones lo que para esos adultos era un artículo de lujo hoy es de uso masivo.

Sin mencionar que esos adultos se encontraran con los “nativos digitales prosumidores”; estos son consumidores compulsivos, participantes de redes sociales con códigos propios y productores de contenidos, que muchas veces los adultos no comprenden.

La tercera Revolución Industrial, la de las TIC, ha dado origen a un nuevo analfabetismo, que lleva a dos caminos: uno al desconocimiento, el otro a la incapacidad de manejo y de comprensión de la cultura digital. Son los adultos los perjudicados en este aspecto, generando un factor de desigualdad económica política y social. Analfabeto, significaba no saber leer y escribir, hoy ha pasado a ser analfabeto funcional el que no maneja adecuadamente las TICs y no conoce el latín del mundo moderno, el inglés (Segrera y Gumucio, 2008).

Un ciudadano del Siglo XXI no puede considerarse alfabetizado si no sabe localizar una información, interpretarla críticamente, comunicarse y trabajar en red, con imágenes, sonidos e hipertextos. La alfabetización tradicional tenía como objetivos “formar ciudadanos cultos, con capacidad crítica y poder para transformar la realidad” (Freire, 1994: 50).

Ante los cambios culturales, económicos, políticos, tecnológicos y sociales en donde el adulto se siente un extraño y las experiencias vividas no se adecuan a las exigencias del mundo actual, algunos comienzan a empoderar su existencia, o bien se acercan a espacios que antes les eran extraños. Sienten que la autoestima se va perdiendo y hay que recuperarla. Resulta difícil entender a los jóvenes, muchas veces no escuchan las voces adultas. La vida dejó de estar cerrada a determinadas edades, la familia dejó de ser el espacio que los anidaba. Aparecen “otros lugares” en donde habitar; en plazas, con otros de la misma edad, en clubes, en organizaciones voluntarias, en agrupaciones religiosas, en donde afirman un sentido de pertenencia (Tonon. 2009).

En los '90 las universidades pasan a ser también un lugar de estudio y un lugar de cobijo, “la universidad amplía su tradicional rol de productora y reproductora de conocimiento científico para convertirse en un espacio de contención afectiva y social” (Tonon, 2005: 89).

En *La condición social. Consumo y poder y representación en el capitalismo tardío*, Del Percio (2010) se cuestiona a las ciencias sociales, planteando que es necesario volver a pensar y repensar la sociedad, hoy agitada por el consumismo, la apropiación de bienes materiales, la pérdida de valores morales y el deseo de un poder ilimitado. La necesidad está en pensar en una sociedad participativa, comprometida, que supere las discriminaciones de carácter étnico y disminuya las desigualdades sociales.

La superación de la ignorancia es la que permite a los pueblos poder crear los vínculos que componen una verdadera democracia. Sujetos alfabetizados que completen su formación intelectual que pueden analizar las variables de un problema, llegar a objetivos diferentes tendientes al fin común; la educación no es una mercancía, es un bien público y como tal es un derecho y un deber del Estado sostenerlo y defenderlo.

Una misión trascendental de la universidad es generar conocimientos nuevos y de creación intelectual, mediante la investigación, la reflexión teórica y el aspecto estético (...). Las instituciones de educación superior deben entonces promover la solución de problemas de los diferentes ámbitos de la vida (Villa Sanchez, Escotet y Goñi Zabala, 2007, p. 13)

Sobre el concepto de calidad educativa

Resulta complejo definir el concepto de calidad educativa o educación de calidad, a pesar de que es tema con mucha presencia en los discursos o en la agenda educativa. Y si es difícil definir el concepto, lo es también identificar los referentes para establecer el nivel de la calidad educativa (Miranda Esquer y Miranda Esquer, 2012).

Por otro lado, conviene recordar que calidad no es un concepto estático, es una característica de las cosas que indica perfeccionamiento, mejora, logro de metas. Calidad no es igual a perfección. Ninguna acción humana y, por lo tanto, ningún sistema educativo puede ser perfectos, pero sí puede aspirar a mejorar.

La Unesco define a la calidad como un valor asignado a un proceso educativo en términos comparativos. Se compara la realidad observada con un modo deseable. Ahora bien, los criterios de calidad son fijados por medio de un arbitrario cultural e implican posicionamientos acerca de la sociedad, el sujeto y la educación. (Edwards Risopatron, 1991).

La calidad en educación es un criterio complejo, determinado por: “a) los intereses personales; b) los propósitos institucionales; c) el entorno social; d) los procesos educativos; e) los actores que componen el sistema educativo, los logros alcanzados tanto a niveles individuales, institucionales como comunitarios” (Nicoletti 2011:91).

En 1998, se crea la Agencia Nacional CONEAU, (Ley 24521) con el objetivo de coordinar y llevar adelante la evaluación externa de las instituciones universitarias como así también acreditar las carreras de grado y de posgrado.

Diseño y Metodología

Nuestro trabajo es un estudio descriptivo desde la perspectiva cualitativa y al respecto diremos que los métodos cualitativos se han utilizado generalmente en temas inexplorados a fin de profundizar en la comprensión de los mismos y un acercamiento a la interpretación del fenómeno (Denzin y Lincol, 2012). Por lo tanto, no se ha elaborado hipótesis, pero cuenta con ideas generadoras, un núcleo temático y claves iniciales de interpretación.

Las expresiones vertidas por los entrevistados permitieron alcanzar los objetivos propuestos: la opinión de los que han ingresado a la universidad en busca de una titulación, y si en ese recorrido advierten procesos de reconstrucción de la ciudadanía y cómo es percibida, entendida y definida la calidad educativa⁴.

Podemos definir que la opinión según el diccionario, es: parecer, dictamen formado acerca de una cosa que no es incontrovertible (Diccionario Sopena, 1977: 3044). La palabra proviene de raíces latinas de la palabra “opinari” que quiere decir, formar un juicio (Allport, 1937) consideraba que las opiniones tenían que verbalizarse.

Las opiniones como algo meditado deben ser consideradas un juicio consciente, generalmente visto como más racional y menos afectivo. Las opiniones son adaptaciones de las actitudes ante asuntos específicos: las actitudes son la materia prima para formar las opiniones.

Seleccionamos como técnica de investigación, la entrevista semi-estructurada.

En la codificación de la información de la investigación cualitativa el objeto es “fracturar los datos” para reorganizarlos en categorías que faciliten tanto la comparación entre las mismas como la comprensión dentro de cada una de ellas accediendo a los desarrollos teóricos para construir las categorías (Maxwell, 2005).

Se trabajó con fases:

- 1) Familiarización con los datos (información).
- 2) Generación de códigos iniciales;
- 3) Búsqueda de temas;
- 4) Revisión de temas;
- 5) Definición y denominación de temas;
- 6) Redacción del informe final.

El total de la muestra abarcó 20 adultos mayores de cuarenta años: 10 de la Licenciatura de Ciencias de la Educación y 10 de la Tecnicatura de Minoridad y Familia.

El proceso de selección se organizó según la técnica de bola de nieve (Taylor y Bogdan, 1994) por las redes sociales naturales, compañeros de cursada, contactos personales. Posteriormente, se aplicó el principio de pertenencia (Morse y Field, 1995).

Las entrevistas estuvieron organizadas a partir de ejes temáticos de reflexión. (Braun y Clarke, 2006)

1. Datos socio demográficos.
2. Elección del lugar de estudio
3. Incidencia de la familia en la formación profesional.
4. Significado de la posibilidad de estudiar. El valor de una formación permanente
5. Las experiencias de vida- la calidad de vida
6. Relación: universidad – ciudadanía. La universidad como espacio de construcción de la ciudadanía

⁴ No olvidando que las definiciones suelen ser tautológicas, o bien describen una situación que se relaciona con la cultura de cada grupo en un tiempo determinado.

7. Calidad educativa. La opinión acerca de la calidad educativa de cada uno de los entrevistados.

Discusión de resultados

En el **primer eje** se abordó la **dimensión socio demográfica**, el lugar donde viven y trabajan. Se trata de distintas localidades de los partidos de Lomas de Zamora y de La Matanza.

Lomas de Zamora tiene una población de más de 600.000 habitantes y La Matanza de dos millones de habitantes. Se advierte en las expresiones de los actores la fragilidad social de las zonas: *“Lugares de difícil acceso”, “calles de barro imposible de transitar”; ...” Trabajo en Villa Albertina, Camino Negro, a nueve cuadras de barro”*. Se trata de docentes y trabajadores de organizaciones no gubernamentales en zonas marginales cercanas al Río Matanza, donde las condiciones precarias los afecta tanto a ellos como a los que ayudan.

“Soy la primera que estudia en la universidad, dentro de la familia, mi papá es albañil y mi mamá, empleada doméstica, una familia donde el título mayor era el de la secundaria, soy la primera que eligió una carrera universitaria, y aunque sea grande, ese es el orgullo de la familia, mi esposo habla de su mujer universitaria”. (E.N ° 12. M + de 40 años)

El **eje 2** permite observar **la elección de la institución educativa** para culminar o proseguir sus estudios. El lugar elegido para estudiar es la Universidad Nacional de Lomas de Zamora por la cercanía a sus hogares y por contar entre las ofertas educativas con una carrera corta como es la Tecnicatura de Minoridad y Familia, y otra con nivel de Licenciatura como es la carrera de Ciencias de la Educación.

Según Zygmunt Bauman (2000) hoy, en el mundo líquido, hay multiplicidad de identificaciones (parciales, lacunarias) que se reemplazan, se desplazan de manera desigual y combinada en la búsqueda de lo auténtico, de ser uno mismo, de atrapar la solidez, re- construida en cada momento, y a lo largo de una vida. En palabras de nuestros actores:

“Tenía dos caminos, quedarme o salir. Fui a la UNLZ (E.N ° 10, 50 años)

“... me separé, empecé de nuevo a los cuarenta y elegí lo cercano” (. E.N ° 8. M 42 años)

Quería algo cerca, me había separado. Quería tener la cabeza ocupada y seguir con lo que me gustaba. (E.N ° 11. Mujer.+ de 40 años)

Podemos leer en esas expresiones que hay rupturas y, a la vez, un deseo de superación. Un recomenzar a los cuarenta años una nueva forma de vida, es el deseo de ocupar los tiempos en pensar, estudiar “algo que conozco o aquello que pienso me falta” que sea “para mí”. Y “Que a su vez me puede dar independencia”. La elección de un lugar de estudio” nos remite a las categorías teóricas del poder como estructurante de la propia identidad.

El **eje 3** identifica al estudiante mayor de 40 años y **la relación con su familia**; sin apoyo se dificulta la posibilidad de afrontar estudios superiores.

Pesan sobre la mujer varios mandatos a cumplir. Se puede expresar luego del análisis temático de las opiniones que se produjo en un encuentro intergeneracional que ha extendido los lazos entre las generaciones jóvenes y la que se analiza, colaborando tanto en las actividades académicas como en las hogareñas.

“se han generado lazos de amistad” (E.N ° 2.M ,50 años)

“fue el entusiasmo de mis hijos siempre me apoyaron.” (E.N ° 9. M.53 años)

“Mi familia fue un factor importante, no sé si sola...” (E.N ° 4.M.45 años)

“Puedo tener una charla distinta con mis hijos”. (E.N ° 17 .M 50 años)

“Todos me apoyan con mucho esfuerzo a pesar de no entender la dinámica del estudio. No es lo mismo que vos te encierres a estudiar que mientras estas cocinando, trabajando cuando un nieto te golpea la puerta porque la abuela se encerró y está estudiando... Que la familia comprenda la dinámica del estudio no es fácil tampoco” (E.N ° 12.M + de 40 años)

“No, yo me siento cansada, contenta, estoy feliz, porque me gusta, sarna con gusto no pica, dice mi marido, sigamos.” E.N ° 6 M (+ de 40 años)

“Mis hijos me preguntan cómo me va” E.N ° 13. V (55 años)

“No hay reclamos, mi pareja, obvio” E.N ° 8.M (42 años)

Relacionado íntimamente con el eje anterior, el **eje 4** analiza **la posibilidad de estudiar después de los cuarenta años** y es allí donde aparece como tema el valor de la autoestima, y con ella la revalorización personal.

“Una profesora de economía me enseñó a estudiar (...) lo que pasa es que corre la edad y yo quisiera ser un granito en esta sociedad tan corrompida.” (E.N ° 17 M, 50 años)

El valor del estudio y el valor del trabajo en grupos fue señalado como determinante:

“Fue de gran ayuda, ya que al avanzar la carrera y a su vez mi edad, me ayudó como algo ‘terapéutico’, ya que me encuentro transitando la menopausia. Los grupos humanos, distintos según las materias, fueron de gran sostén en los momentos en que ya casi claudicaba. Me sacó de la depresión.” (E.N ° 18 M ,45 años)

¡Rendí concurso y gané! Estudiar me rejuveneció, fue una experiencia fenomenal.” (E.N ° 9 M.53 años)

“Una vieja que no quería hacer el ridículo. (...); mis hijas me dicen todavía te das tiempo, tenés ganas...” (E.N ° 14.M 47 años)

En el **eje 5** se trabajó **con las experiencias vividas tanto personales como profesionales**. Se obtuvieron opiniones que permitieron a los entrevistados el análisis de nuevas experiencias universitarias, hablar temas tal vez nunca discutidos, tal vez nunca visualizados, por temor o por “sentirse fuera de tiempo”.

“y la edad, (...) y mi experiencia, fabulosa. (E.N ° 15 M más de 40 años)

“la asimetría en la edad te permite ver” (EN 14, M ,47 años)

“Mi cara cambia todos los días, es de alegría por lo que hago, ver lo dicho de manera diferente”
“Una acredita, me di cuenta de cosas que hice mal” (E.N °.8. M, 42 años)

“Me siento bien, es difícil entender a los veinte que el otro es distinto, antes no hubiera entendido, ahora sí” (Pongo toda la carne en el asador”. (E.N °.20. M. 40 años)

El **eje 6** se planteó una realidad como **ciudadano** que tiene como punto fundante el hecho de que la educación es un derecho. Pensar la universidad solo como un lugar donde se recibe información y conocimiento es una visión muy limitada. Parafraseando a Tonon (2009) permite crear una identidad y tener un sentimiento de pertenencia dentro de una comunidad política (Deviene entonces un valor agregado que es el de la participación, una participación activa, comprometida con el otro, es decir, con el “nosotros”. Dentro de los

entrevistados encontramos que su participación es “ad honorem”, la formación universitaria les permitirá un ingreso económico siempre y cuando no superen los cincuenta años. No obstante, pudimos observar que la motivación no era principalmente económica, sino que se trataba de incorporar nuevos saberes y herramientas que les permitieran re-enunciar una nueva discursividad, que reordena los modos socio-culturales de nombrar, decir, pensar. Es decir, tener la posibilidad de construir la próxima etapa de la vejez como un proyecto y un destino personal.

“Se aprende la tolerancia, el bajarse de los caballos de la soberbia, de la honradez y de la lectura que desenmascara los artilugios del poder de turno cuando oprime.” (E. N°2,50 años)

“Sí, creo y siempre creí que todos los derechos que tenemos como ciudadanos pueden ir evolucionando y desarrollándose a lo largo de toda nuestra vida (E.N °. ” 9 M 53 años)

“Más aún cuando seguís estudiando, cuando a cierta edad podés ir participando en debates, sosteniendo tu postura de pensamiento, esto lo pude desarrollar mucho más dentro de la facultad.” “Me parece que nuestros derechos y obligaciones se pueden plasmar más eficazmente cuando siguen abriéndose mundos desconocidos, esto personalmente, lo viví dentro de la universidad.” (E.N °. 8.M 42 años)

“Me inclino a ayudar en un voluntariado, esto te hace mejor persona” (E.N °.19. M.45 años)

“Cambió mi mirada en referencia a la alteridad, despertó un sentimiento de compromiso y responsabilidad hacia el otro” “Uno sabe que este lujo se lo debe a todos los demás ciudadanos del país que financian con sus impuestos” (E.N ° 2. M 50 años)

El **eje 7** estuvo dedicado al tema de la **calidad educativa**. Se pudo observar en un 50 % del total de los entrevistados que no fue algo que buscaran encontrar y es un dato que llama la atención siendo que provienen del ámbito educativo.

“Calidad, de tanto estudiar, calidad, es vuelvo a las bases, calidad es, en la primaria que se aprenda a leer y escribir, a sumar y a restar, tan básico, es tan básico, que se hace tanta palabra tanta cuestión política” (E.N ° 5.M.49 años)

*“En cuanto a calidad educativa, todo lo que sea mejorar la educación de los niños, el trato con la familia, creo que la escuela es el único ámbito en donde **se escucha a la familia, que trata, si bien la parte social, estatal se está recuperando, un poco, la escuela estos años fue el sostén de los barrios, el referente de lo público** (E.N ° 13.V 55 años)*

“Cátedras de mucho peso con entrega” (E.N ° 20.M ,40 años)

Conclusiones

El ingreso al ámbito universitario se vuelve hoy una experiencia interesante ante los múltiples y variados vínculos y relaciones por medio de los cuales, no solamente se establecen conexiones interpersonales (amistades duraderas), sentido de camaradería, sino también enlaces grupales, e intergeneracionales que les permiten a los sujetos elaborar un relato colectivo acerca de una amplia variedad de cuestiones como pueden ser: la posibilidad de lograr un mejor futuro, la oportunidad de acceder a un mejor empleo, el hecho de poder sentirse útil y activo o la alternativa de poder cumplir sueños pendientes.

La universidad, dicho de otro modo, se ha convertido progresivamente en un escenario de referencia desde donde se tejen redes de apoyo social que nutren aquella idea integradora del “sentirse parte” como una

renovada estrategia de identificación por parte de una comunidad de sujetos que maneja nuevas coordenadas de referencia frente a las nuevas formas de sociabilidad contemporánea,

El interés de grupos etarios adultos por ingresar al ámbito universitario parece vincularse no solo a la extensión del período vital, en algunos casos asalariado, sino al aumento de la esperanza de vida, sino también a la valorización positiva que reúne el ser graduado universitario y al sentido democrático que implica, en la Argentina, el ingresar irrestrictamente a la universidad como una forma de participación activa frente a los grupos de menores en riesgo, faltos de educación al servicio del delito. Lo que dicen los entrevistados en sus respuestas parece pivotar en la acción misma (aunque sea voluntaria) como una iniciativa concreta frente a los otros. ¿Estarán tal vez decididos a estudiar ante el temor de ser desplazados totalmente por la sociedad?

La calidad educativa fue relacionada con el compromiso del cuerpo de profesores valorando la profesionalización y las enseñanzas, entendiendo a ésta como un grado de superación constante. La participación ciudadana exige valores éticos, construir con el “otro” para ser un “nosotros” en la verdad, la justicia, la libertad y la responsabilidad.

El adulto tiene una mirada y una posición ética en el ámbito social donde se desempeña enfrentándose a la violencia física y emocional, a la creciente adicción y distribución de las drogas.

Cabe preguntar entonces, ¿si la universidad tiene la intencionalidad de formar ciudadanos que ejerzan la ciudadanía mediante la participación basada en conocimiento científico o lo hace desde su formación específica o ideológica?

Prospectiva

Con las afirmaciones de sentirse parte, de construir junto a otros y aceptar a otros podemos pensar que éste sea el inicio de una forma de trabajo colaborativo. Formando una red entre esos adultos, la universidad, las escuelas, las autoridades del municipio e instituciones de la sociedad civil.

La importancia de este punto se resignifica si consideramos que es una práctica que aún no está incorporada en la cultura de nuestro país, aquel que accede a un beneficio jubilatorio, es desplazado por un Estado que no valora experticia. La posibilidad de iniciar o re iniciar estudios universitarios permite resignificar la adultez. No todo lo viejo es malo, ni todo lo nuevo es bueno.

Referencias bibliográficas

Allport, F. (1937). Towards a Science of Public Opinion. *Public Opinion Quarterly*, 1(1), 7-23. Disponible en: <http://www.uvm.edu/~dguber/POLS/Articles/aalport.pdf>. [Última consulta: 26/07/2020]

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Aristóteles (2007). *Política*. Buenos Aires: Losada.

Balibar, E. (2012). Los dilemas históricos de la democracia y su relevancia contemporánea para la ciudadanía. En *Enahonar. Quaderns de Filosofia* 48. Pp. 9-29.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Braun, V & Clarke. V. (2006). *Análisis temático*. Disponible en: https://www.google.com/search?q=Braun+y+clarke.analisis+tem%C3%A1tico+&tbm=isch&ved=2ahUKewict6n1-OnqAhVNLLkGHY7BDnkQ2cCegQIABAA&oeq=Braun+y+clarke.analisis+tem%C3%A1tico+&gs_lcp [Última consulta: 26/07/2020]

CONFINTEA. *Conferencia Internacional de Educación de Adultos* (documentos). Disponible en: https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Colombia.pdf [Última consulta: 26/07/2020]

Cortina Orts, A. (2005). *La misión de la Universidad: Educar para la Ciudadanía en el Siglo XXI*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Fundación Isabel Caces de Brown.

Cullen, C.A. (comp.) (2007) *El malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires: la Crujía.

Del Percio, E. (2010). *La Condición Social Consumo, poder y representación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Jorge Baudino Editores.

Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena. (1977) España, Barcelona: Gráficas Ramón Sopena, Tomo 4.

Donaldson, J. (2007). Best Practices in Adult Learning. *The Review of Higher Education*, 30 (3). Disponible en: <https://muse.jhu.edu/article/211483> [Última consulta: 15/06/2020]

Denzin, N. y Lincoln, Y. (coord). (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631> [Última consulta: 25/07/2020]

Edwards Risopatron, V. (1991). *El concepto de calidad de educación*. Chile: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088452> [Última consulta: 25/07/2020]

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.

Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). Aproximaciones a la evaluación de la docencia universitaria en algunos países iberoamericanos, Una perspectiva comparada entre similitudes y diferencias. *Perspectivas en Políticas Públicas/Belo Horizonte*, 1(2), 131-163/jul-dez.,. Disponible en: [Dialnet-LaEvaluacionDeLaDocenciaUniversitariaDesdeUnAborda-3693113.pdf](http://dialnet-LaEvaluacionDeLaDocenciaUniversitariaDesdeUnAborda-3693113.pdf).

Freire, P (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta.

García Rodríguez, M., Meseguer Martínez, L., González Losada, S. y Pozo Muñoz, C. (2012). ¿Cómo acceden los mayores a la universidad de España? Nuevas oportunidades para la formación a lo largo de la vida. *Revista española de Pedagogía*, LXX(253), 513-535.

Giménez, G. (2003). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Instituto de Investigaciones Sociales. Disponible en <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf> [Última consulta: 26/07/2020]

Guzmán, J.M., Huenchuan, S. y Montes de Oca, V. (2003). Redes de apoyo social de las personas mayores: marco conceptual. *Revista Notas de Población. Publicación del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía*, XXIX(77).

Lechner, R. (1990). *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006. República Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> [Última consulta: 27/7/2020]

Ley de Educación Superior N° 24.521. República Argentina Disponible en: <http://ftu.unsl.edu.ar/pags-ftu/normativa/reglamentos/ley-24521-ed-sup.pdf> [Última consulta: 27/7/2020]

Ley de Educación N° 27.204. República Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27204-254825> [Última consulta: 27/7/2020]

López Segrera, F. y Gumucio, C. P. (2008). Alfabetismo científico, Misión de la universidad y Ciudadanía: ideas para su construcción en los países en vías de desarrollo. *Avaliacao Campinas Sorocaba*, 14 (2), 267-290. Disponible en https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000200003&script=sci_arttext&tlng=es [Última consulta: 27/7/2020]

Maier, H. (1965). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu.

Melamed, A. (2010). *Empresas (+) humanas, Mejores personas, mejores empresas*. Buenos Aires: Planeta.

Miquel Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2259860> [Última consulta: 27/7/2020]

Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Públicas *Síntesis de Información Universitaria 2014-2015*. Disponible

Miranda Esquer, J.F. y Miranda Esquer, J.B. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16, 43-52. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538006.pdf> [Última consulta: 27/7/2020]

Morse, J. & Field, P. (1995). *Qualitative researchs methode for health professionals*. Thousand Oaks: Sage.

Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach* (2nd. Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Nicoletti, J. (2011). *La calidad en la educación superior*. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.

Pérez Luño, A. (1989). Ciudadanía y definiciones. *Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 25. Departamento de Filosofía del Derecho. Universidad de Alicante.

Reiserberg, E. y Watson, D. A. (2011). Acceso y equidad. En P.A (Ed), *Liderazgo para universidades de clase mundial: desafíos para países en desarrollo* (Pp.:337-368). 1ra ed. Cátedra UNESCO-ONU "Historia y futuro de la Universidad, Colección de Educación Superior. Buenos Aires. Palermo.

Swampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: la argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tonon, G. (2005). Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integración social para los/as estudiantes. *HOLOGRAMÁTICA*, (3), 89-99. Disponible en: www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica [Última consulta: 27/07/2020]

Tonon, G. (comp.) (2009). *Comunidad, Participación y Socialización Política*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Vazquez Clavijo, M, y Fernández Portero, C. (1999). Aprendizaje universitarios y personas mayores: el aula de la experiencia de Sevilla. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*, 3, 33-54. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28142900_Aprendizaje_universitario_y_personas_mayores [Última consulta: 26/07/2020]

Villa, Sanchez, M. A., Escotet, J.J. y Zabala J.J. (2007). *Modelo de innovación de Estudios Superiore*. España: Universidad de Deusto. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=739415> [Última consulta: 26/07/2020]

Wolin, S. (2012). *Política y perspectiva: continuidad e innovación en el pensamiento político occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fecha de presentación: 25/3/2019

Fecha de aprobación: 18/8/2020

INICIAR EL CAMINO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHÉ: LA ACCESIBILIDAD Y SENTIDO DE PERTENENCIA COMO CLAVES DE LA PERMANENCIA

Starting the academic path in the Arturo Jauretche National University: accessibility and sense of belonging as keys drivers of permanence

Bárbara Trzenko, Universidad de Buenos Aires/ Universidad de San Andrés, Argentina.
btrzenko@gmail.com

Trzenko, B. (2020). Iniciar el camino académico en la Universidad Nacional Arturo Jauretche: la accesibilidad y sentido de pertenencia como claves de la permanencia. *RAES*, 12(21), pp. 113-125.

Resumen

Los cuestionamientos a las universidades nacionales creadas en el Conurbano bonaerense entre los años 2009 y 2011 no perdieron vigencia. En la medida en que la problemática de la deserción universitaria no cesa, las voces críticas sostienen que inaugurar nuevas instituciones se torna un gasto público espurio, además de generarse una democratización a medias en la que se garantiza el acceso, aunque no la graduación. En el marco de esta problemática en torno a cómo deberían pensarse o planificarse las políticas universitarias en una u otra dirección, el presente artículo, desde un enfoque biográfico y a partir de la realización de entrevistas en profundidad, concentra su análisis en la relación establecida entre las estrategias institucionales orientadas a la retención estudiantil y las tácticas y apropiaciones que ponen en marcha los estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, creada en el 2011 en el Partido de Florencio Varela, para lograr su permanencia en la institución. Se analizan los modos en los que se configura en ese ámbito universitario la experiencia del ingreso, la permanencia, la interacción con las estrategias de retención desplegadas por la institución y la posibilidad de graduación más allá de las expectativas igualitarias del nivel.

Palabras Clave: universidades del conurbano/ experiencia universitaria/ estrategias institucionales/ tácticas estudiantiles/ enfoque biográfico.

Abstract

The creation of new national universities between 2009 and 2011 - most of them located in the suburbs of Buenos Aires - together with free and unrestricted admission represent a democratization process of the public system of higher education in Argentina. However, these institutions do not escape the problem of enrolment reduction or the high dropout rates that have affected this education level for decades. Conversely, this situation has been more pressing due to the social and economic vulnerability of the student population. Therefore, this research will focus, from the perspective of the university experience and the voice of the students of one of these universities (the Arturo Jauretche National University, UNAJ), on the ways in which the experience is configured in that university in terms of admission, permanence, the interaction with the retention strategies developed by the institution and the possibility of graduation beyond the level's expectations of equality.

Key words: universities in the suburbs of Buenos Aires/ university experience/ institutional strategies/ student tactics/ biographical method.

Planteamiento del problema y antecedentes

El presente artículo expone algunos de los resultados de una investigación más amplia¹ que tiene por objetivo ahondar en la problemática vinculada al derecho a la educación superior que forma parte del debate público en general y de la política educativa en particular desde hace más de tres décadas. Desde el retorno de la democracia, se impulsaron diferentes políticas educativas tales como el ingreso irrestricto y la expansión de la oferta con el propósito de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso al nivel. Esta expansión se vio materializada, entre otras cosas, en la creación de universidades nacionales situadas en su mayoría en el Conurbano bonaerense² (CB) en dos etapas diferenciadas. La primera se extiende desde 1988 a 1995 y en ella fueron creadas las universidades de La Matanza (UNLaM), Quilmes (UNQ), General Sarmiento (UNGS), General San Martín (UNSAM), Tres de Febrero (UNTREF) y Lanús (UNLa). La segunda etapa comprende a las universidades creadas en el 2009 en Avellaneda (UNDAV), del Oeste (UNO), Moreno (UNM), Arturo Jauretche (UNAJ) y José C. Paz (UNPAZ), todas ellas ubicadas en el segundo cordón del CB, con excepción de la UNDAV. Sin embargo, a pesar de esta expansión, la bibliografía especializada indica que la gratuidad y el ingreso irrestricto no garantizan por sí mismos la retención del estudiantado en la universidad y por lo tanto su posibilidad de graduación, hecho que pondría en tensión el derecho a la educación (Chiroleu, 2009; Chiroleu et al., 2012; Cuenca, 2014; Ezcurra, 2011; Sigal, 1993; Tedesco et al., 2014) en especial de aquellos que históricamente han sido excluidos del nivel superior de enseñanza. Si bien el desgranamiento y el abandono son problemas que atraviesan transversalmente a la educación superior, diversos estudios han señalado que el estudiantado de menor capital económico y social, suele estar más afectado frente a sus pares de mayores recursos (García de Fanelli, 2005, 2012, 2014; Di Gresia et al., 2002). En este sentido, algunos autores sostienen que en la medida en que el problema de la deserción universitaria no cesa (García de Fanelli, 2019) inaugurar nuevas instituciones en zonas desfavorables genera una democratización a medias en la que se garantiza el acceso, aunque no la graduación (Ezcurra, 2011). En el marco de esta problemática que caracteriza al sistema público de educación superior, en este artículo tomamos a la UNAJ como caso de estudio por tratarse de una universidad cuestionada no sólo por su emplazamiento, sino por verse asociada a demandas más partidarias que sociales (Chiroleu, Iazzetta, 2012). En el presente trabajo, indagamos los modos en que se configuran los itinerarios estudiantiles tanto en los inicios como en la permanencia por el camino universitario en esta institución. Asimismo, damos cuenta de la tensión que se produce entre la integración de la población estudiantil a una cultura universitaria más general y su inserción a una institución que presenta elementos específicos, por su apuesta a un estudiantado que se constituye como primera generación de universitarios en sus trayectorias familiares.

Fundamentación teórica

Para alcanzar nuestro propósito, partimos del supuesto propuesto por Enríquez (1989) según el cual las instituciones educativas se encuentran centradas en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y cuya tendencia es a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón específico. Asimismo, siguiendo la línea trabajada por Carli (2012), entendemos que la universidad pública no es sólo un espacio en el que tiene lugar una formación de índole científico-profesional sino por, sobre todo, una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales.

Para comprender más cabalmente el modo en que se configura la experiencia estudiantil en la UNAJ, es menester realizar un análisis de aquello que la institución prescribe. En este sentido, el concepto de cultura institucional de Eduardo Remedi Allione (2004: 27) nos resultó de utilidad para estos fines. Según el autor, esta se plasma en las interacciones significativas que materializan una serie de valores, normas, formas de vivir

¹ Tesis de Maestría en Educación por la Universidad de San Andrés, Dirigida por la Dra. María Mercedes Di Virgilio y el Dr. Rafael Blanco. La misma se inscribe en el marco del Seminario interno: "Transformaciones de la intimidad y experiencia universitaria. Procesos de politización, demandas de formación y respuestas institucionales en las universidades metropolitanas" desarrollado en el Instituto de Investigación Gino Germani y coordinado por el Dr. Rafael Blanco.

² Se denomina Conurbano bonaerense (CB) a la franja de territorio que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El CB tiene una superficie de aproximadamente 2.480 km² lo que representa un 1% de la superficie total de Argentina y en él se concentra una cuarta parte de toda la población nacional (9.916.715 habitantes según el censo nacional de 2010).

y modos de socialización que dejan su marca en las biografías de los actores. Para Remedi, existen rasgos comunes que modulan las experiencias biográficas y que sitúan los recorridos individuales en un conjunto mayor de relaciones y repertorios culturales disponibles. Asimismo, el concepto de dispositivo de Michel Foucault (1976) entendido como la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos tales como instituciones, discursos, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, filantrópicas, morales, lo dicho y lo no dicho, nos aproxima a los modos concretos a través de los cuales esa trama simbólica que conforman la cultura de la universidad, efectivamente se instituye y ejercen determinados efectos de poder sobre los sujetos. Por otra parte, los conceptos de estrategias y tácticas de De Certeau (1996) nos permiten abordar desde la perspectiva institucional y estudiantil, respectivamente, los modos de configuración de la permanencia en la experiencia universitaria de la UNAJ. Así como las universidades localizadas en el Conurbano bonaerense son desde sus inicios instituciones que llevan adelante estrategias orientadas a favorecer la retención y la adherencia institucional de su estudiantado, ubicamos el quehacer de este último en el terreno de las tácticas, su despliegue posibilita también su permanencia en un territorio originalmente ajeno, cuya gratuidad e ingreso irrestricto no son aspectos que por sí solos le aseguren la continuidad y finalización del nivel superior.

Diseño y metodología

La estrategia teórico-metodológica utilizada para abordar las narrativas estudiantiles en torno a la experiencia que implica habitar la UNAJ, fue el método biográfico. Esta metodología habilita un conjunto amplio de procedimientos para la producción de datos empíricos relativos al estudio de la vida de los individuos. Vale aclarar que el tipo de indagación realizada es retrospectiva y no longitudinal; es decir, no seguimos a una cohorte en el tiempo con la finalidad de observar sus trayectorias, sino que partimos de un presente determinado (los años 2017 y 2018) y desde allí guiamos una recuperación de experiencias pasadas. Se entrevistaron quince estudiantes, de los cuales nueve forman parte del Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSyA) y seis forman parte del Instituto de Ciencias de la Salud (ICS)³. La muestra de estudiantes entrevistados se compone de personas de entre 18 y 52 años. Esta amplitud etaria responde al hecho de que como toda universidad de relativa reciente creación las primeras cohortes de estudiantes son generalmente más añosas. Un grupo mayoritario se encuentra en el tramo final de su carrera, mientras que otro grupo más pequeño se encuentra en los comienzos del recorrido.

Resultados

La creación de la UNAJ en el año 2009 se enmarca en la segunda generación de universidades ubicadas en el Conurbano bonaerense. Estas se caracterizan por un discurso oficial, bastante más enfático que el de sus predecesoras, respecto del rol social que cumplen estas instituciones en lo que hace a la ampliación de derechos, al facilitar la accesibilidad a la educación superior a los sectores más desfavorecidos (Mundt, Curti y Tomassi, 2011 en González y Claverie, 2017). El aumento exponencial de inscriptos que tuvo la UNAJ desde su apertura demuestra que existía una demanda insatisfecha por parte de la población que se hizo efectiva una vez inaugurada la universidad. De hecho, la inscripción al momento de su apertura en 2011 fue de 3049 alumnos⁴, número que en el año 2017 ascendió hasta 20161⁵.

³ La UNAJ cuenta con 4 Institutos: El Instituto de Iniciales (transversal a todas las carreras), el Instituto de Ingeniería y Agronomía, el Instituto de Administración y Ciencias Sociales y el Instituto de Salud. Los institutos son Unidades Académicas en las que se desarrollan las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación. La organización en Institutos tiene por objetivo proporcionar orientación sistemática a las actividades docentes, de investigación y vinculación -mediante el agrupamiento de disciplinas afines-, y promover la comunicación entre docentes y estudiantes de distintas carreras.

⁴ Durante el período 2011-2015 hubo un incremento sostenido en la cantidad de alumnos que ingresaron a la universidad y que ampliaba la participación de estudiantes de la región, superando las expectativas iniciales. "Cuando hice el proyecto institucional pensé que iban a venir 800 alumnos y que la existencia de la institución iba a generar más demanda, ¿no? El primer año se inscribieron 3.000, no 800. En rigor, uno puede decir que había una especie de demanda insatisfecha" (Testimonio extraído de Martínez, 2019: 58).

⁵ <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1>.

En el trabajo de campo realizado, identificamos que la creación de estas instituciones facilita el acceso, aumentando las expectativas de permanencia de sectores medios-bajos para los cuales el pasaje a la educación superior implica ciertos obstáculos que la proximidad logra moderar:

Tuve otras experiencias en la Universidad de Lomas de Zamora en la carrera de Derecho, pero fue frustrante porque vivía en Varela, trabajaba en Capital y estudiaba en Lomas, ese triángulo hermoso (Estudiante de Lic. Relaciones del trabajo, 36 años).

Terminé el CBC y empecé en la UBA, era medio jodido⁶ venir de allá, viajar 2 horas y que a veces esté cerrado, volverme, hora pico. Cursaba en frente de Facultad de Medicina, en el Costa Buero el edificio de Kinesiología (Estudiante de Lic. Kinesiología y Fisiatría, 29 años).

En estos testimonios se manifiesta que mientras que la distancia existente entre otras universidades a las que asistieron en oportunidades anteriores y sus lugares de residencia y/o espacios laborales generó dificultades, haciendo del ingreso al nivel superior una vivencia “frustrante”, “jodida” o incluso “impensable”, la proximidad de la UNAJ genera la motivación y predisposición necesarias para decidir emprender y aspirar a sostener ese trayecto formativo, “por la cercanía imaginaba que iba a poder”.

La importancia otorgada a la localización de la universidad se vincula con que ella les ofrece a sus estudiantes además de una facilidad en el acceso en términos geográficos, una prerrogativa en términos económicos. Tal como mencionan en los relatos relevados, el hecho de decidir emprender los estudios de nivel superior en una universidad cercana, además de no generar gastos de traslado significativos⁷, les facilita la convivencia entre el espacio laboral y el académico, contribuyendo a que la permanencia en la institución no actúe en detrimento de su sostén económico.

En síntesis, el estudiantado entrevistado valora especialmente la cercanía geográfica de la institución, siendo que esta le brinda facilidades tanto para el ingreso como para su permanencia en ella. No obstante, no podemos dejar de mencionar que existen numerosas perspectivas críticas desde los estudios de la segregación (Andrenacci, 2001; Auyero, 2001; Kaztman, 2000, 2005; Lvovich, 2000; Prévôt Schapira, 2001; Sabatini, 1999; Suárez, 2004; Wacquant, 2001) que interpretan la cuestión de la proximidad como un factor que podría perjudicar las posibilidades de integración social de quienes habitan las áreas más vulnerables.

En este sentido, señalamos que, de no generarse articulaciones por parte de la UNAJ con el mundo del trabajo u otros mecanismos de movilidad social, una universidad instalada en una zona vulnerable podría contribuir a un mayor aislamiento y achicamiento del capital social de los enclaves de pobreza reforzando la construcción de sociabilidades diferenciadas y desiguales estatutos de ciudadanía (Soldano, 2008). Es por ello que la accesibilidad se vuelve necesaria, aunque no suficiente para garantizar el real y efectivo acceso al derecho a la educación superior.

Devenir estudiante universitario en la UNAJ: el sentido de pertenencia como marca identitaria institucional

A la hora de recordar los momentos previos al inicio de la experiencia universitaria en la UNAJ, en las narrativas estudiantiles se mencionan prejuicios y representaciones negativas en torno a esta universidad de

⁶ “Jodido” es una expresión coloquial para dar cuenta de una situación difícil o que genera complicaciones.

⁷ Cabe destacar que el trabajo de campo se realizó entre los años 2017 y 2018, en el marco de “el proceso de ‘recomposición’ del precio de los servicios públicos puesto en marcha desde 2016, que fue el más abrupto de la historia argentina, por su magnitud y velocidad de ejecución. (...) En materia de transporte, por su parte, se tienen aumentos del 677% en peajes, 375% en el boleto del tren, 332% en colectivos de corta distancia y un 177% en subtes, para el acumulado trianual (Informe del Observatorio de Políticas Públicas de la UNDAV, 2018: 3).

reciente creación, en contraposición al referente de universidad encarnado en la figura de la UBA⁸. El prestigio constituye una atribución de sentido en términos weberianos (Weber, 1965) que integra los “marcos de significado” desde los que los agentes interpretan las acciones, los sucesos y la propia conducta, así como también organizan su vida social práctica (Giddens, 1987). Esta surge como una categoría compartida y utilizada para interpretar sus experiencias universitarias, dotarlas de sentido y clasificarlas. La construcción de este elemento se erigió como signifiante de distinción posibilitando la clasificación de las casas de estudio según posean en mayor o menor medida ese atributo. En el caso de los relatos relevados y analizados, la UBA aparece como la depositaria por excelencia de esta categoría:

Y yo cuando entré pensaba: ‘uy, pero es una universidad nueva, no tiene todavía el prestigio que tienen otras universidades como la UBA’ (Estudiante de Relaciones del Trabajo, 29 años).

En la escuela lo que pasaba es que vos pensas que las únicas universidades que existen son la UBA y La Plata, las únicas nombrables y resulta que hay un montón y un montón de carreras que no se dictan ahí (Estudiante Lic. Kinesiología y Fisiatría, 29 años).

En los testimonios anteriores, podemos observar que la breve historia institucional de la UNAJ parece opacarse frente a las universidades de larga data: “las únicas que existen son la UBA y La Plata”. La trayectoria opera en este caso como un valor que traería aparejado el prestigio y la representación de calidad educativa, invalidando cualquier opción por fuera de las universidades tradicionales.

No obstante, cabe destacar que en su discurso el estudiantado homologa dos instituciones como son la UNAJ y la UBA (la Universidad Nacional de La Plata⁹ es mencionada, aunque de forma menos saliente) omitiendo el universo de características que las separan y las vuelven incomparables. A pesar de tratarse de dos instituciones públicas de educación superior que lidian con las dificultades propias del sistema, la UBA tiene su sede en la ciudad de Buenos Aires, es una universidad masiva fundada hace casi 200 años cuya matrícula es al año 2017 de 302.280¹⁰ de estudiantes sólo de grado, contando con 13 facultades y más de 70 carreras de grado, mientras que la UNAJ emplazada en el segundo cordón del CB lleva menos de diez años de antigüedad y cuenta al año 2017 con 2016¹¹ estudiantes y 18 carreras de grado, por mencionar algunas de sus diferencias más evidentes.

Ahora bien, quienes efectivamente tuvieron una experiencia universitaria en la UBA, una vez iniciado el recorrido en la UNAJ relativizan los prejuicios que hacían de esta una opción devaluada, por el hecho de que en ella encuentran un dispositivo institucional de carácter inclusivo que les brinda la posibilidad no sólo de ingresar, sino de permanecer y habitar el espacio universitario, superando las experiencias fallidas vividas en instituciones tradicionales:

Me fui llorando de la UBA, me fui a mitad de año y dije ‘qué hago’, pero me fui y me inscribí en la Jauretche con todos los prejuicios que creo que tiene todo el mundo y que siguen teniendo (...) (Estudiante de Lic. Kinesiología y Fisiatría, 29 años).

Incluso cuando tenías que hacer algún trámite administrativo, allá en la UBA era como una vez me quedé sin firmar una nota en la libreta, y fue un caos para encontrar al docente y que me la firme y nadie te ayudaba y era un problema. Y acá todo lo administrativo tratan de solucionarlo, no te ponen trabas para que no lo puedas hacer, al contrario, te facilitan (Estudiante de Administración, 31 años).

En estos testimonios, prevalece la percepción de que la experiencia universitaria en la UBA resulta excluyente, frente a un dispositivo institucional que se presenta hostil, “Me fui llorando de la UBA”. Por otra parte, el segundo relato, da cuenta de la UBA como un modelo universitario más bien burocratizado en dónde

⁸ La Universidad de Buenos Aires (UBA) es una universidad nacional pública argentina con sede en la ciudad de Buenos Aires, fundada el 12 de agosto de 1821.

⁹ La Universidad Nacional de La Plata, fundada en 1905 por el doctor Joaquín V. González. Actualmente cuenta con 17 Facultades, donde estudian 110 mil alumnos de grado. Página web de la UNLP: <https://unlp.edu.ar/unlp>

¹⁰ Ver estadísticas en la página Web: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1>

¹¹ Ver estadísticas en la página Web: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1>

las operaciones cotidianas propias del quehacer estudiantil se tornan un obstáculo en su recorrido por la institución, “cuando tenías que hacer algún trámite administrativo, fue un caos, nadie te ayudaba y era un problema”. En este sentido, recuperamos la noción de dispositivo (Foucault, 1976) para pensar las experiencias universitarias en una u otra institución. A pesar de que la UNAJ y la UBA forman parte ambas del sistema universitario público, encarnan dispositivos desiguales que configuran, cómo se expresa en los relatos, itinerarios estudiantiles disímiles, mostrando grados distintos de permeabilidad y estrategias de abordaje para con su estudiantado.

El dispositivo implementado por una universidad de masas como la UBA representa un modelo de universidad que ejerce un control débil sobre sus miembros (Malinowski, 2008) arriesgando su permanencia en el sistema. En cambio, la UNAJ ofrece una opción más accesible en lo que refiere al ingreso universitario a partir del dispositivo implementado, el cual se presenta más amigable que la opción anterior, como expresaba otra estudiante en un testimonio citado algunos párrafos atrás hablando de la experiencia de su hijo en la UNAJ, “él me dijo que se sentía re cómodo”. Aunque no explicita a qué se refiere específicamente cuando habla de “comodidad”, es un signifiante que da cuenta de un quehacer institucional con determinadas pautas explícitas e implícitas que conforman al dispositivo propuesto por la UNAJ.

En el caso de las nuevas universidades localizadas en el Conurbano bonaerense, se da una (re)configuración institucional en la que se despliegan una serie de acciones de inclusión orientadas a favorecer el ingreso y la retención de un estudiantado, conformado por un 80% de personas que provienen de familias que no accedieron a este nivel educativo y que no hubieran ido a las universidades tradicionales¹², no sólo por la distancia de esas instituciones a sus hogares, sino especialmente porque éstas fueron ocupadas e ideadas inicialmente para otros sectores sociales (Toribio, 2010). En este sentido, los resultados del Informe de Autoevaluación de la UNAJ realizado en el año 2016 muestran que en la cohorte con más trayectoria (cohorte 2011) hay una retención del 49%, que se encuentra dentro de los valores generales del sistema. Es decir, se alcanza un nivel de retención cercano al promedio, pero con condicionantes socioambientales muy desfavorables y sobre los que la universidad no puede accionar de manera estructural, sino compensatoria (Informe CONEAU, 2017). Dicho esto, se debe reconocer que la población estudiantil de la UNAJ, en un porcentaje muy importante, requiere acciones de apoyo por parte de la universidad. Estas acciones implementadas por la universidad son percibidas desde los relatos estudiantiles como estrategias institucionales dirigidas a ellos, que los interpelan contribuyendo a crear un sentido de pertenencia institucional que, por consiguiente, fortalece su permanencia:

Es como mi segundo hogar (Entrevistada graduada de Administración y estudiante de Economía, 34 años)

Te reconocen como persona (Entrevistado Relaciones del trabajo, 36 años)

Es una universidad en la que no te hacen sentir uno más del montón (Estudiante de Relaciones del Trabajo, 29 años)

En estos discursos, distanciados del “me fui llorando” de la experiencia en la UBA mencionado en el testimonio referido algunos párrafos atrás, se evidencia que se encuentran ante un dispositivo institucional en la UNAJ cuyas estrategias y abordajes difieren de aquellas experiencias anteriores y les permiten generar un vínculo más estrecho con la institución.

El dispositivo de la UNAJ se cristaliza en torno a dos ejes puntuales: la articulación con el territorio y el acompañamiento a sus estudiantes. En lo que respecta al segundo eje, despliega una serie de estrategias reparando en las necesidades de su estudiantado. Entre ellas, destacan el ofrecimiento de información y asesoramiento para realizar todas las gestiones propias de la vida universitaria y el otorgamiento de tutorías a partir de las que se realiza el seguimiento de problemáticas específicas y la asistencia en épocas de inscripción. Esta propuesta se enmarca en un modelo de organización institucional novedoso entendido por

¹² La Secretaría de Políticas Universitarias confirma estas cifras en 2013, las declaraciones de Martín Gill, secretario en aquel entonces fueron tomadas por diversos medios. Estas pueden ser consultadas en: <http://www.infonews.com/2013/03/09/sociedad-64605-mas-del-75-de-los-alumnos-son-primera-generacion-enacerder-a-la-universidad.php>. Consultado el 27 de julio de 2014.

Sousa Santos (2007) como un espacio situado, atento a las necesidades de su entorno. La incorporación de nuevos actores y estrategias institucionales, como las tutorías y demás formas de acompañamiento acortan distancias con su estudiantado, “te reconocen como persona”, y garantizan de forma más certera la continuidad de los estudios, por ende, el acceso al derecho a la educación superior concreto, más allá de lo prescripto:

Mira, cuando ingresé, ya con los 3 primeros profesores que tuve me sentí súper contenida. Hubo uno en particular de ‘Taller de vida Universitaria, el tipo un capo, que nos decía que no arruguemos si nos iba mal de entrada, que no nos pusiéramos la meta de hacer la carrera en 5 años porque no se puede siempre, no todos tenemos las mismas facilidades pero que no abandonemos (Entrevistada, 44 años, carrera de Relaciones del trabajo).

En este testimonio, se evidencia la valoración del trato amable y contenedor que se da en el ingreso al nivel, en este caso de la mano del TVU, que amortigua el encuentro con las vicisitudes del nivel superior, con todo lo que este tiene de desconocido: “me sentí súper contenida”. Asimismo, también se expresa en la cita la relevancia del vínculo con el cuerpo docente como figura de referencia durante los primeros años en la institución. Esta apreciación no resulta azarosa ya que refleja los efectos de una de las principales estrategias de acompañamiento propuestas por la UNAJ. Esta consiste en asignar el cuerpo docente más experimentado y formado a las materias del IEI, con el fin de priorizar y fortalecer el primer año de estudios buscando contrarrestar la problemática del abandono, agravada por las características de la población estudiantil que asiste a la UNAJ. Sin embargo, se corre el riesgo de dificultar la potencia de lo inédito propio del nivel superior de enseñanza, al promover prácticas que infantilizan a su población (Pierella, 2014) y desincentivan la idea del espacio universitario como un ámbito que rompe tanto con la lógica propia de la esfera privada, “es como mi segundo hogar” como con la dinámica escolar asociada al nivel medio de enseñanza.

Una de las expresiones de esta ambivalencia se condensa en el “Taller de Vida Universitaria” (TVU) perteneciente al Curso de Preparación Universitaria (CPU), enmarcado en el Instituto de Estudios Iniciales (IEI). La creación del TVU da cuenta del reconocimiento institucional de la importancia que tiene reponer las carencias del alumnado respecto de ciertos hábitos, conocimientos y prácticas que implica el ingreso a la cultura universitaria global, aunque al mismo tiempo dificulta el desarrollo de capacidades propias del “mundo adulto”, corriendo el riesgo de fomentar un vínculo de dependencia con la institución.

Por último, y más allá de las estrategias desplegadas por la institución para facilitarle al estudiantado su inserción en la cultura universitaria, identificamos en las narraciones retrospectivas de los comienzos en la institución, las dificultades referidas a la apropiación del espacio universitario que afectaron el proceso de afiliación institucional e intelectual desarrollado por el estudiantado. Recordemos que estudiante universitario no se nace, sino que se hace, como sostiene Coulon (1997), al atravesar ese rito de pasaje que implica el incorporar, aprender y generar adherencia a las nuevas reglas suscitadas por esta experiencia en el nivel superior de enseñanza. Además de expresar la sensación de gratitud hacia la institución por facilitarle el acceso a un camino previamente inexplorado, o fallidamente transitado en muchos casos, los estudiantes también señalan ciertas complicaciones que en ocasiones obstaculizaron su permanencia y el modo de habitar la vida universitaria en los inicios.

A partir de los relatos relevados en las entrevistas, pudimos identificar que tanto para el caso del estudiantado del ICSyA como para el del ICS, la cuestión de la pertenencia a la institución se vio en los comienzos obstaculizada por cuestiones relativas a las condiciones edilicias y distribución de los diferentes espacios físicos otorgados por la UNAJ. En el primero de los testimonios, la dificultad de apropiación espacial se debe al hecho de que comenzar la cursada y vida universitaria en una institución de nivel medio genera en el estudiantado un acceso a medias de lo que son los códigos propios de la vida universitaria, “Al estar cursando en una escuela secundaria no sentía esa pertenencia”¹³, “no había una oficina administrativa donde hacer una consulta ni bufete ni fotocopiadora”. Además, el hecho de formar parte del sistema público de educación

¹³ (Estudiante de Relaciones del trabajo, 27 años).

superior enfrenta a la UNAJ con las dificultades de financiamiento que este percibe desde fines de la década del noventa en adelante (Carli, 2012). Uno de los modos en que se manifiestan estas restricciones presupuestarias tienen que ver con las condiciones edilicias deficientes en las que el estudiantado de la UNAJ debe llevar adelante la cursada, “Lo que era YPF¹⁴ cuando llegamos, era el aula del terror”¹⁵. Estas condiciones adversas se dan tanto en el caso del predio principal, el Edificio Mosconi como en las aulas de la escuela secundaria que no se encontraban acondicionadas para el dictado de las clases y a las que había que recurrir precisamente por no estar preparado el espacio para el inicio de clases, “se inundaban las aulas cuando llovía, no había calefacción, a veces se cortaba la luz”¹⁶. En uno de los testimonios, perteneciente a una estudiante del ICS, identifica que en los comienzos del camino universitario las condiciones edilicias deficientes se veían agravadas por la ausencia de los elementos relativos a las disciplinas de la salud, aunque menciona que esto ya fue modificado con el paso del tiempo, “Hoy en día modificaron un montón de cosas, las aulas ya están en condiciones, incluso sillas, mesas, camillas”¹⁷.

Afiliaciones institucionales heterogéneas: saberes universitarios, futuro profesional y compromiso territorial

Así como las instituciones no constituyen “conjuntos homogéneos y coherentes de sentido” (Remedi Allione, 2008: 19), tampoco lo son los itinerarios estudiantiles configurados en ella. Quienes optan por las carreras que forman parte del ICSyA, presentan marcas de pertenencia institucional más apegadas al presente de la vida universitaria. En cambio, la población estudiantil perteneciente al ICS, se caracteriza por una experiencia de afiliación institucional y cognitiva orientada, sobre todo, al futuro.

En el primer caso, tanto el interés y la valoración por los saberes allí adquiridos, entendida como la afiliación intelectual o cognitiva en términos de Malinowski (2008), como una mayor apropiación del espacio universitario son algunas de las cualidades que asume este estudiantado. Asimismo, quienes asisten al ICSyA expresan itinerarios estudiantiles más institucionalizados y cercanos al ideario de inclusión propuesto por la universidad. Esto se refleja en dos rasgos: por un lado, en el uso que le dan a los programas propuestos por la institución, como son las tutorías. Por otro, en el hecho de que, en algunos casos, se involucran activamente en ciertas estrategias propuestas por la universidad, como es el acompañamiento entre pares u otras como la militancia estudiantil. En cambio, la población estudiantil perteneciente al ICS, se caracteriza por una experiencia de afiliación institucional y cognitiva orientada, sobre todo, al futuro: a la obtención del título habilitante y el desarrollo de la profesión. Asimismo, en este Instituto manifiestan hacer poco uso de los programas ofrecidos por la institución como pueden ser las instancias de tutorías, lo que hace que tracen un vínculo de mayor distancia con algunas estrategias de la institución.

En el caso de los itinerarios estudiantiles de quienes pertenecen al ICSyA, el primer aspecto que mencionamos como signo de adhesión a la vida universitaria por parte de la población estudiantil refiere a los saberes y prácticas allí adquiridos. Estos representan el aprendizaje y el acceso a modos de pensar y sentir novedosos que entienden como un derecho que previamente les era, si no negado, muy difícil de alcanzar.

En los testimonios relevados se expresa una fuerte afiliación cognitiva, en dónde el conocimiento y los mundos y prácticas que este habilita ocupan un lugar preponderante en la vida cotidiana de los estudiantes. El acceso a saberes, autores e ideas históricamente ajenos, “nunca me imaginé estar leyendo a Weber, a Marx”¹⁸ y a las herramientas que estas lecturas otorgan les permite (re)posicionarse socialmente y generar un impacto

¹⁴ A nivel edilicio, la institución cuenta con varias sedes: la Sede I, ubicada en los ex Laboratorios de YPF ubicados en la avenida Calchaquí al 6200, la Sede II, en el Hospital “El Cruce”, y distintas sedes que funcionan en colegios secundarios de zonas aledañas, a saber: el Instituto “San Martín”, la Escuela Media N° 7, la Escuela “Homero Manzi” y el Centro Municipal de Articulación Universitaria de La Florida, que funciona en San Francisco Solano, del vecino municipio de Quilmes.

¹⁵ (Estudiante de Kinesiología y Fisiatría, 29 años).

¹⁶ (Estudiante de Relaciones del trabajo, 27 años).

¹⁷ (Estudiante de Kinesiología y Fisiatría, 29 años).

¹⁸ Estudiante de Administración, 44 años.

en el modo de habitar los espacios y los lazos sociales por fuera del ámbito académico: “si te quieren vender cualquier buzón, te da las herramientas para poder pensar un poco más”¹⁹.

En segundo lugar, mencionamos que la población estudiantil perteneciente al ICSyA hace uso de las herramientas otorgadas por la universidad como es el programa de tutorías. Esto sumado a que en muchos casos los estudiantes forman parte de estrategias institucionales de acompañamiento de pares en las que se comprometen con otras trayectorias, configura un lazo más estrecho con la vida institucional:

No entré con miedo, pero sí yo como ya me conocía, sabía que había tutores en la Universidad, lo primero que hice fue ir a tutorías a buscar un tutor, sentía que no iba a poder con lo académico. Me ayudó muchísimo una profe de la Universidad para organizarme más que nada (Estudiante de Administración, 45 años)

Asimismo, estudiantes pertenecientes a este instituto manifiestan llevar adelante una militancia en la institución, lo que conduce a que inevitablemente pasen más tiempo en ella y alcancen una mayor pertenencia al espacio y hagan un mayor uso de las instalaciones disponibles, “Vos te sentás en el patio y se empiezan a sumar, porque ya te conocen, el tema de haber estado en el centro de estudiantes también eso te da, gente que conoce de esa época, se acerca, te pregunta cosas”²⁰. La organización política conduce a establecer lazos de sociabilidad más intensos entre pares, y al mismo tiempo, intensifica el tránsito y apropiación de las instalaciones de la universidad. A diferencia de modelos universitarios tradicionales en donde la militancia puede no ser compatible con la vida institucional dado que el activismo suele desafiar la regulación institucional, en el caso de la UNAJ la organización política se encuentra, en muchas ocasiones, en sintonía con el proyecto institucional propuesto expresado en sus dos ejes centrales; el acompañamiento estudiantil y la articulación con el territorio. Es por ello que la población estudiantil que lleva adelante una militancia universitaria y/o territorial, se emparenta con este espíritu de compromiso y cooperación entre pares impulsado desde la institución, de ahí que en este instituto podemos hablar de *itinerarios estudiantiles institucionalizados*, tomando la expresión de Blanco (2014):

Me cambió en un montón de cosas, por eso para mí la universidad fue importante desde el principio. No sabía lo que iba a pasar, si iba a poder terminar, pero desde el principio ya me había cambiado el tema del compromiso, el sumarse a ayudar a otros estudiantes, no era solo yo (Estudiante de Economía y Recibida en Administración, 34 años).

En estos relatos, se vislumbra cómo este modo de transitar la universidad y afiliarse a ella, les permite saberse parte de un colectivo y entender a la propia experiencia universitaria más allá del plano individual, “el sumarse a ayudar a otros, no era sólo yo”. En este sentido, la posibilidad de que el estudiantado se torne activo y asuma una responsabilidad política con el devenir del trayecto universitario de sus pares, se opone a la actitud más bien dependiente que mencionamos en el apartado anterior que podrían generar las acciones de acompañamiento estudiantil propuestas por la institución y, a su vez, la emparenta con las prácticas más exogámicas, anónimas y públicas propias de la tradición universitaria en la asunción de responsabilidades personales y sociales (Pierella, 2014).

Vale destacar el hecho de que el involucramiento y compromiso con la vida institucional expresado en los relatos también se ve sesgado por el hecho de que varios de los entrevistados pertenecientes a este Instituto se encuentran trabajando dentro de la universidad en funciones administrativas.

A diferencia de lo que ocurre en el ICSyA, quienes cursan en el Instituto de Ciencias de la Salud, experimentan un tiempo menor dedicado a habitar la vida universitaria. De las entrevistas realizadas surge que, por un lado, la población estudiantil del ICS lleva adelante en menor medida prácticas de militancia y activismo en la universidad (en comparación con el estudiantado del ICSyA). Por otro, la cursada del ICS se divide entre la Sede I de la UNAJ y el Hospital “El Cruce”, lo que hace que el uso de los espacios comunes que ofrece el predio central sea más bien intermitente.

¹⁹ Estudiante Relaciones del Trabajo, 29 años.

²⁰ Estudiante de Administración, 36 años.

Al igual que sucede en otras instituciones de nivel superior, las carreras matriculadas que requieran de un título habilitante para su inserción laboral tornan más pragmático el paso por el nivel superior de enseñanza y se orientan más al futuro ejercicio profesional que al presente de la vida institucional, “En lo profesional sé que prontamente voy a tener título y voy a poder ejercer”²¹.

No obstante, aunque los itinerarios estudiantiles delineados en este instituto parecieran trazar, por defecto, una experiencia universitaria más bien utilitaria, lo novedoso de la propuesta de la UNAJ se vincula con el perfil comunitario otorgado a las carreras del área de la salud. Es decir, también encontramos entre los relatos el hallazgo de una perspectiva comunitaria del ejercicio profesional que resulta impensada antes del ingreso a la universidad, lo que permite ver una huella, una especificidad del paso por la institución como algo más que un “medio”. Esta perspectiva novedosa no se encontraba en los cálculos previos del estudiantado ni tampoco en las ofertas curriculares de las universidades tradicionales. Esta dimensión inesperada del ejercicio de la profesión se vincula con la perspectiva del conocimiento llamado “pluriuniversitario” propuesto por Sousa Santos (2007). Este responde a un modelo de universidad que entiende la producción del conocimiento en términos contextuales y en diálogo permanente con su entorno a quien busca interpelar y transformar. Esta concepción del conocimiento y del modo de entender la enseñanza de las disciplinas de la salud en la UNAJ permea de forma específica la formación de estos futuros profesionales.

En estas narrativas relevadas destacan el modo en que a partir de materias como: “Salud pública”²², “Prácticas Culturales”²³ y “Psicología” los estudiantes encuentran un abordaje que trasciende el “modelo médico hegemónico”²⁴ en el que tradicionalmente se encuentran insertas las disciplinas vinculadas a la salud. Este hecho les resulta enriquecedor tanto en lo personal - “me hicieron cambiar muchos puntos de vista”²⁵ -, como en lo que respecta a su formación y práctica profesional: “Ver el contexto, no solo quedarnos con el tecnicismo de ‘el paciente tiene estos síntomas y curar esos síntomas’²⁶. Asimismo, esta mirada orientada al contexto que brinda la UNAJ en contraposición con instituciones que construyen un “conocimiento universitario” estrictamente disciplinar clausurado sobre sí mismo (Sousa Santos, 2007), también ofrece la posibilidad de habitar la vida universitaria de forma inédita, de la mano de estrategias institucionales como es el “voluntariado”. Este se encuentra enmarcado dentro de la materia de “Salud pública” y forma parte de un conjunto más amplio de actividades de vinculación que son llevadas adelante en algunos casos con la coordinación del Centro de Política y Territorio, y en otros, como parte de las estrategias de trabajo de los institutos, ejecutado por docentes, no docentes y estudiantes. Estos proyectos de vinculación están principalmente abocados al trabajo en barrios y persiguen la integración y sinergia entre docentes y alumnos, orientados principalmente a comedores, centros vecinales, orientación vocacional, temas de género, deporte, kinesiología, salud pública, enfermería, prevención, entre otros. A pesar de tratarse de un instituto en el que la apropiación espacial y la identificación con el presente de la vida institucional por parte de su estudiantado resulta menos intensa que el caso de la experiencia estudiantil del ICSyA el ICS ofrece, sin embargo, un abordaje comunitario de las ciencias de la salud que resulta novedoso respecto de los modelos tradicionales.

Conclusiones

En el presente artículo indagamos, a partir de la reconstrucción de los relatos estudiantiles de quienes asisten a la UNAJ, los modos en que se establece la afiliación institucional e intelectual en el ingreso y

²¹ Estudiante avanzada de Kinesiología y Fisiatría, 29 años

²² La materia de Salud Pública no se encuentra en el currículo de la carrera de Kinesiología y Fisiatría en la Universidad de Buenos Aires Ver Plan de estudios de Kinesiología y Fisiatría en la UBA. <http://www.uba.ar/download/academicos/carreras/lic-kinesiologiayfisiatria.pdf>

²³ Recordemos que esta materia forma parte del IEL, junto con las materias: Matemática y Taller de Lectura y Escritura, asignaturas comunes a todas las carreras de la universidad.

²⁴ El modelo médico hegemónico (MMH) constituye una construcción teórica cuyos rasgos estructurales son: el biologismo, el individualismo, la ahistoricidad, la asociabilidad, el mercantilismo, la eficacia pragmática, la asimetría, el autoritarismo, la participación subordinada y pasiva del paciente, la exclusión del conocimiento del consumidor, la legitimación jurídica, la profesionalización formalizada, la identificación con la racionalidad científica, las tendencias inductivas al consumo médico (Menéndez, 1988).

²⁵ Estudiante avanzada de Kinesiología y Fisiatría, 32 años.

²⁶ Estudiante avanzada de Kinesiología y Fisiatría, 29 años

la permanencia a la institución y el alcance efectivo del derecho a la educación superior. En primer lugar, advertimos la ambivalencia que se produce con la cercanía geográfica de la institución. Mientras que, por un lado, se presenta como un aspecto fundamental para acceder y sostener los estudios de forma más fluida. Por otro lado, advertimos la ambivalencia que produce esta proximidad en relación a la posibilidad de profundizar la segregación social previamente existente.

En segundo lugar, teniendo en cuenta el perfil de la población estudiantil que asiste a la UNAJ, identificamos que la accesibilidad geográfica de la institución es necesaria, pero no suficiente para garantizar la permanencia. En este sentido, detectamos una segunda ambivalencia en relación las estrategias desplegadas por la institución. Si bien favorecen la retención del estudiantado en la universidad, también son acciones que tensionan el sentido mismo del nivel superior al crear prácticas que fomentan una mayor dependencia con la institución. Por otra parte, no se debe perder de vista, que la apropiación del espacio universitario se ve afectada por las restricciones presupuestarias que implica el tratarse de una universidad de reciente creación, enmarcada en el sistema público de educación superior.

Por último, encontramos itinerarios estudiantiles que presentan matices según las áreas disciplinares elegidas por sus estudiantes. En el caso de quienes forman parte del ICSyA, al hacer un mayor uso de las estrategias institucionales de acompañamiento estudiantil propuestas se encuentran más cercanos al presente de la vida institucional y a su ideario central: el espíritu inclusivo anclado a las necesidades de la comunidad. Además, manifiestan una valoración de los saberes y herramientas adquiridas dentro de la universidad. En cambio, en el caso de las carreras matriculadas como son las que forman parte del ICS, suelen trazar tanto en la UNAJ como en otras instituciones de nivel superior, itinerarios estudiantiles con un sentido más pragmático orientado a la salida laboral. No obstante, los itinerarios estudiantiles del ICS en la UNAJ se inscriben en un perfil comunitario, una perspectiva previamente impensada por su estudiantado que transforma los modos de pensar y sentir su ejercicio como profesionales de la salud.

Referencias bibliográficas

- Andrenacci, L. (2001, November). *La política social de los gobiernos locales en la región metropolitana de Buenos Aires*. In VI Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública (pp. 5-9).
- Auyero, J. (2001). *La política de los pobres: las prácticas clientelistas del peronismo*. Ediciones Manantial.
- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K., & Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20, (64), 47-69.
- Blanco, R. (2014). *Universidades íntimas y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48/5), 1-15.
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-16.

Chiroleu, A., & Iazzetta, O. (2012). La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (comps.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Chiroleu, A., & Marquina, M. (2012). Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbre de la política universitaria actual. En Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Coulon, A. (1997). *El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria*. París: PUF.

Cuenca, R. (2014). La educación en tiempos de desigualdades. Políticas sociales y reformas educativas en América Latina. En Simone Cecchiniet al., *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. IIPPE-Unesco: Ciudad autónoma de Buenos Aires.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*. I (Vol. 1). Universidad iberoamericana.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Eds.

Fournier, M., & Soldano, D. (2001). *Los espacios en insularización en el conurbano bonaerense: una mirada al lugar de las manzanas*. Jornadas de Investigación de la UNGS.

García de Fanelli, A. (2004). Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios. En Marquís, C. (ed.) *La Agenda Universitaria, Colección Educación Superior*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

García de Fanelli, A. M. (2005). *La universidad como organización compleja en Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

García de Fanelli, A. M. (2012). *Abandono y rendimiento académico en las universidades nacionales argentinas: Un análisis integrador de la producción científica*. Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. LASA, San Francisco, Estados Unidos.

García de Fanelli, A. M. (2014). Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.

García de Fanelli, A. M. (2019). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*.

Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

González, G. y Claverie, J. (2017). Planeamiento de la educación superior en Argentina: Entre las políticas de regionalización y los procesos de innovación universitaria (1995- 2015). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, (70). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2804> E.

Kaztman, R. (2000). *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social*.

Kaztman, R., Filgueira, F., & Furtado, M. (2005). *Uruguay 2000: nuevos desafíos para la equidad*. Programa IPES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay.

Lvovich, D. (2000). Colgados de la soga. La experiencia del tránsito desde la clase media a la nueva pobreza en la ciudad de Buenos Aires. *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, 1, 51-79.

Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 801-819.

Martínez, M. F. (2019). *Políticas institucionales de inclusión en las nuevas universidades del Conurbano de Buenos Aires. El caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés, Victoria.

Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad: vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.

Remedi, E. (2004). *La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la licenciatura en Intervención Educativa*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo: vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Sabatini, F. (1999). *Tendencias de la segregación residencial urbana en Latinoamérica: reflexiones a partir del caso de Santiago de Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Schapira, M. F. P. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Perfiles latinoamericanos: revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, (19), 33-56.

Sigal, V. (1993). El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto ¿una falacia? *Desarrollo Económico*, 33, (130), 265-280.

Soldano, D. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). Alicia Ziccardi (comp.), *Proceso de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social*, Bogotá, Siglo del Hombre/Clacso-CROP, 37-69.

Sousa Santos, B. D. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Umbral: Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo*, (15), 13-70.

Suárez, A. L. (2004). *Erosión de capital social en contextos de aislamiento social*. Ponencia presentada en el iv Encuentro anual de investigación del área de sociología del Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

Tedesco, J. C., Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización en la universidad*. Buenos Aires: Aique. Disponible en: <http://bit.ly/2sB9WVY>.

Toribio, D. (2010). *La universidad en la Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas*. Lanús: Ediciones de la UNLA.

Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon.

Fecha de presentación: 27/06/2020

Fecha de aprobación: 01/09/2020

PROPUESTA PEDAGÓGICA SITUADA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA¹

Pedagogical proposal located at the National University of the South for internationalization at home

Virginia Inés Corbella, Universidad Nacional del Sur, Argentina.
corbella.virginia@uns.edu.ar

Diana Isabela Lis, Universidad Nacional del Sur, Argentina.
dianaisabelalis@gmail.com

Corbella, V. I. y Lis, D. I. (2020). Propuesta pedagógica situada en la Universidad Nacional del Sur para la internacionalización en casa. *RAES*, 12(20), pp. 126-142

Resumen

La universidad es una institución milenaria que ha cambiado sus funciones a través del tiempo, pero su adaptabilidad le ha permitido persistir hasta la actualidad. Es en la Edad Media cuando la universidad establece las bases que la diferencian de otras instituciones educativas; su aspecto formativo y su carácter amplio e internacional son algunas de ellas. Como menciona Altbach (1999), este modelo occidental es el que marca la forma de organización de las universidades, estableciendo relaciones singulares entre los profesores, los estudiantes y el conocimiento, es decir, “crea una cultura común internacionalmente” (p.3). Por lo tanto, la internacionalización de la educación superior no es un concepto nuevo, lo que llama la atención actualmente es el alcance y dimensión que ha tomado este proceso (Beneitone, 2015).

Es objeto de este artículo, presentar una propuesta pedagógica a favor de la internacionalización en casa utilizando como estrategia la internacionalización del currículum. En este sentido, es un aporte desde un área poco desarrollada y más aún desde un enfoque pedagógico.

De este modo, se propone un currículum formativo integrado universitario (Zabalza, 2003), como posibilidad para favorecer el proceso de internacionalización integral (Hudzik, 2011).

Asimismo, se mencionan algunas acciones de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y del Departamento de Economía para favorecer la internacionalización en casa. La cual incluye incorporar la dimensión intercultural e internacional en varias actividades, como por ejemplo, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, conocido como internacionalización del currículum, asegurando el escenario para la propuesta pedagógica.

Palabras Clave: Internacionalización Integral / Currículum / Educación Superior / Acciones intencionadas / Internacionalización en Casa.

¹ Proyecto de Investigación: “Alcances de la internacionalización integral de la educación superior: un análisis teórico empírico” UNS (PGI24/E148).

Abstract

The university is an ancient institution that has changed its functions along its history, but its adaptability allowed it to persist until today. It is in the Middle Ages when the university establishes the bases that differentiate it from other educational institutions, its formative aspect and its wide and international character. This last mentioned feature is characteristic of the western model of university that spreads throughout the rest of the world. According to Altbach (1999), this model is the one which shows the way in which universities are organized, establishing unique relationships among professors, students and knowledge, i.e., “creates a common culture internationally” (1999: 3). Therefore, the internationalization of higher education is not a new concept, what currently attracts attention is the scope and dimension that this process is taken (Beneitone, 2015). The aim of this work is to present a pedagogical proposal in favor of internationalization at home using the internationalization of the curriculum as a strategy. Hence, an integrated university training curriculum as proposed by Zabalza (2003), as a possibility to promote the process of comprehensive internationalization (Hudzik, 2011). At the same time, some actions are being developed at the National University of the South (UNS), and particularly in the Department of Economics, to promote internationalization at home. This includes incorporating the intercultural and international dimension in various activities, such as in the teaching and learning process, known as internationalization of the curriculum.

Key words: Integral Internationalization / Curriculum / Higher Education / Intentional Actions / Internationalization at Home

Introducción

A lo largo del tiempo, la educación ha ido evolucionando a medida que se sucedían los cambios socio-tecnológicos, por lo que los saberes considerados necesarios también han ido modificándose. En la sociedad actual, con los avances en las tecnologías de la información y comunicación, es necesario un nuevo paradigma educativo, donde la búsqueda de calidad, adquisición de competencias y habilidades e internacionalización de la educación superior ocupe un lugar destacado.

Es en este contexto, que se evidencia la necesidad, por partes de las universidades que ya han comenzado el proceso de internacionalización, de reconocer que es deseable para alcanzar los objetivos propuestos un amplio consenso y conciencia por parte de los participantes. La internacionalización, para ser integral, debe ser entendida como un proceso transversal, con impacto en la gobernanza, el cuerpo docente, los estudiantes y todas las unidades administrativas y de apoyo académico (Hudzik, 2011).

Una característica destacada en el concepto de internacionalización integral, y más específicamente en la estrategia de internacionalización en casa, es la internacionalización del currículo. Entendiendo por esta última la incorporación de una dimensión internacional e intercultural tanto en el contenido como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Leask, 2013a; Luchilo, 2017).

Desde el año 2003, el estado argentino ha estado acompañando, incentivando y financiando el proceso de internacionalización de las universidades con el fin de lograr la inserción de las instituciones de educación superior en el ámbito regional e internacional, gestionando diversos programas y acuerdos marcos.

Los docentes, alumnos e investigadores de la Universidad Nacional del Sur (UNS), desde un principio han establecido lazos académicos con otras instituciones extranjeras, y participado en actividades conjuntas. El proceso de internacionalización fue reconocido formalmente y comenzó a desarrollarse a partir de la creación en el año 2007 de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales, reconociendo su importante rol en el mismo y asignándole como objetivo “fortalecer la internacionalización integral de la Universidad Nacional del Sur a través de la gestión y coordinación de proyectos de cooperación internacional en coordinación con las distintas unidades académicas siguiendo los lineamientos del Plan Estratégico de la UNS” (Resolución CSU 228/17: 4).

Es dentro de este contexto, que el Departamento de Economía, ha llevado adelante diversas acciones tendientes a participar en este proceso de internacionalización de la UNS, ya sea desde la movilidad de docentes y estudiantes al extranjero, recepción de alumnos extranjeros, dictado de cursos por profesores visitantes, establecimiento de redes de investigación, por mencionar algunas.

Es por ello, que la propuesta pedagógica que se describe más adelante, se refiere al currículum formativo integrado universitario (Zabalza, 2003), como posibilidad para guiar el trabajo conjunto de los docentes en pos de planificar la enseñanza. De hecho, articular las prácticas de enseñanza favorece un conjunto de competencias en los estudiantes y profesores para propiciar la internacionalización del currículum y transitar el camino hacia una internacionalización integral (Hudzik, 2011). Asimismo, se visibilizan algunas acciones que se están desarrollando en la Universidad Nacional del Sur y en el Departamento de Economía para beneficiar la internacionalización en casa y dentro de la misma, la internacionalización del currículum.

A tal efecto, en primer término se realiza un recorrido conceptual desde la internacionalización a la internacionalización en casa, con especial énfasis en autores reconocidos internacionalmente sobre la temática. En segundo lugar, se postula de modo original una propuesta curricular para favorecer el proceso integral de internacionalización en casa. En tal sentido, esta propuesta no posee carácter normativo sino que es pensada por las autoras de este artículo, como factible de llevar a la práctica desde la voluntad de los actores comprometidos y las instituciones implicadas. Finalmente, se mencionan y describen diversas acciones que ocurren en la Universidad Nacional del Sur y en el Departamento de Economía en particular, en línea con la internacionalización en casa. Dichas acciones conforman un proceso en continuo desarrollo que se fortalece

con el reconocimiento institucional pertinente siendo un escenario posible para la propuesta curricular pedagógica.

De la internacionalización a la internacionalización en casa

La internacionalización actualmente es uno de los ejes estratégicos que orientan la política institucional de las universidades y se vincula con los desafíos que existen hoy en día en la educación superior. Asimismo, es también reconocida como eje relevante por la agenda de las políticas gubernamentales ¿Cuándo y en qué momento se comienza a hablar sobre internacionalización de la educación superior? La respuesta a esta pregunta tiene diferentes respuestas según los autores que se han referido a este tema.

El concepto internacionalización, según algunos autores (Didou Aupetit, 2007; Knight, 2006; De Wit et al., 2005; López Segrera et al., 2006; Altbach, 2006), no es nuevo, sino más bien ha sufrido modificaciones, descubriendo nuevas características, influenciado por los procesos de globalización. Mariana Funes (2015), sostiene que si bien la internacionalización es un aspecto constitutivo de las universidades, existe poco desarrollo conceptual y/o producción académica sobre la internacionalización de la Educación Superior en Argentina.

En un principio se utilizaban conceptos como “educación internacional”, “educación comparativa” y “cooperación internacional”. Cada uno de estos conceptos, poseen características propias y particularidades que los diferencian. Hans de Wit (2002) presenta el desarrollo y uso de los términos mencionados, mientras que Jesús Sebastián (2004) es un referente en “cooperación internacional” por definirla incluyendo los aspectos más importantes:

conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones de educación superior que, y a través de múltiples modalidades implican una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación con los objetivos del fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo (p.20).

Pablo Beneitone (2015), hace una comparación entre los conceptos cooperación internacional e internacionalización destacando que el primero establece relaciones entre pares, entre actores y hace hincapié en la posibilidad que tienen las instituciones de beneficiarse mutuamente si se asocian y colaboran. Se orienta fundamentalmente a objetivos de orden académico y científico. En cambio, el concepto de internacionalización se encamina a procesos más complejos y de mayor alcance, implica desarrollar un proceso de incorporación de lo internacional en las acciones que la universidad realiza en todas sus funciones (gestión, investigación, docencia y extensión) si se quiere obtener mayores resultados.

Estas definiciones han surgido en países no latinoamericanos, por lo que los autores de Latinoamérica han hecho definiciones similares o reformulaciones o ampliaciones para incluir en el concepto las peculiaridades de las universidades latinoamericanas, en general, y en cada país, en particular. Gacel Ávila es un referente en la bibliografía latina y ella afirma que “La internacionalización a nivel nacional, sectorial, e institucional representa el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en las funciones y servicios de enseñanza postsecundaria” (2006:57). Esta definición incluye una postura respecto al rol de la educación como un servicio, aspecto que en otras definiciones no está presente o no se evidencia la mercantilización de la educación de manera explícita. En similar sintonía se ubica la definición de Jane Knight (1994), que establece que la internacionalización es un proceso que busca integrar la dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de las universidades. Esta definición fue propuesta por la autora para establecer uniformidad en el concepto de internacionalización de la educación, y va mucho más allá de considerarla como una sumatoria de actividades y programas, es una concepción más integral.

Según Knight (1994), la internacionalización ha sido definida y entendida a través de cuatro perspectivas diferentes y por eso se considera al concepto como un proceso integral. De acuerdo a la perspectiva organizacional, la internacionalización es el desarrollo de una cultura de la internacionalización al interior de la institución; la perspectiva de competencias la define como el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes; la perspectiva de actividades la describe como la implementación de actividades internacionales en el desarrollo curricular, movilidad y cooperación académica y por último, según la perspectiva de proceso, se la entiende como un proceso en el cual se incorpora una dimensión internacional a las funciones sustantivas de la institución de educación superior.

Es así que en América Latina, el proceso de internacionalización de la educación superior ha sido diferente al de Europa y Estados Unidos. Según la autora Sylvie Didou Aupetit (2007) los programas bi y multilaterales de cooperación entre instituciones de educación superior estuvieron en un principio centrados en una cooperación a distancia. A lo largo de todo el siglo XX las universidades promovieron intercambios con otros centros de educación superior a pesar de que la internacionalización no se contemplaba dentro de sus políticas públicas y objetivos estratégicos como lo está hoy en día. La internacionalización en América Latina se encontraba en etapas tempranas de desarrollo y se centraba más en la movilidad de estudiantes y profesores y en establecer vínculos con instituciones de Estados Unidos y Europa (De Wit, Gacel Ávila & Knobel, 2017). Es decir, que este proceso se dio a partir de esfuerzos individuales de quienes formaban parte de las universidades o centros de investigación que establecían vínculos y comunicación con otros centros extranjeros o redes de investigación.

Knight (2004) explica que la internacionalización como concepto y proceso, se interpreta y emplea de diferentes modos en cada país según los numerosos participantes. Esta observación de la autora permite deducir que hay un mundo de estrategias válidas en la internacionalización. Actualmente, este proceso ha alcanzado un incremento, variedad y sofisticación de las actividades, estrategias y dispositivos que se ponen en juego, que lo hacen tomar notoriedad y lo ubican en las agendas gubernamentales e institucionales de la educación superior. A modo de ejemplo, se pueden mencionar las siguientes estrategias que aparecen al concepto de internacionalización: la internacionalización en casa, internacionalización del currículum, movilidad virtual, titulaciones dobles y conjuntas, entre otras.

La primera de estas estrategias, la internacionalización en casa, surge como respuesta a la atención que se le estaba dando a la internacionalización y movilidad fuera del país y universidad de origen (Wachter, 2003), y resalta los aspectos y beneficios de la internacionalización al interior de la propia universidad. El término fue acuñado en el año 1999 por el sueco Bengt Nilsson debido a que la Universidad de Malmö no contaba aún con una red internacional de trabajo o de cooperación que pudiera ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de realizar una movilidad en el extranjero. Es por ello que los alumnos tenían que vivir la experiencia “en casa” para ser competentes interculturalmente e internacionalmente y con ese objetivo se puso énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Beelen, 2012).

Otten (2000) resalta que es fundamental para desarrollar la internacionalización en casa y el aprendizaje intercultural, considerar a la diversidad cultural como un recurso general y un potencial medio de enriquecimiento. El aprendizaje intercultural, no puede dejarse únicamente a la iniciativa particular de cada uno. Sino que debería ser inherente a la educación e instituciones educativas en su totalidad. Por ello Wachter (2003) incluye dentro de los beneficios a la dimensión intercultural e internacional alcanzada en la investigación y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las actividades extracurriculares, en las relaciones con grupos locales, culturales y étnicos y la integración de estudiantes extranjeros y profesionales a la vida del campus universitario y las diferentes actividades. En este sentido, se puede relacionar con lo sostenido por la autora Sylvie Didou Aupetit (2007), que expresa que a lo largo del siglo XX, América Latina fue receptora de exiliados y refugiados políticos del continente europeo que contribuyeron a la vida intelectual aportando una dimensión intercultural e internacional a la misma. Pudiendo considerarse esto, como un ejemplo de los primeros casos de internacionalización en casa en el continente latinoamericano.

A partir del análisis del concepto de internacionalización en casa y sus características particulares, se reconoce que el concepto de internacionalización en casa es un concepto sistémico, es decir, que se necesita de un ambiente institucional favorable para que las diferentes expresiones de la internacionalización puedan tener el impacto deseado (Wachter, 2003; Otten, 2000; Martínez, Guerra & Allain-Muñoz, 2015). Esto implica, por ejemplo, que en todas las actividades propias de la universidad, se incluyan referentes internacionales (Martínez, Guerra & Allain-Muñoz, 2015).

En este sentido, si no se logran ciertos requisitos, existe la posibilidad de que los resultados obtenidos de las diversas estrategias que se lleven adelante para alcanzar la internacionalización en casa, sean de muy bajo impacto o poco significativas. Se ha identificado que para una correcta y efectiva implementación de las estrategias, deben participar todos los miembros de la comunidad educativa (docentes y no docentes, estudiantes y egresados) y debe existir una oficina de relaciones internacionales que comunique y relacione a todos los niveles organizacionales de la universidad con respecto a las políticas y planeación de proyectos y acciones a desarrollar y los objetivos a alcanzar. La dependencia debe ser consciente de que hay que lograr un trabajo consensuado y en equipo, de carácter transversal, si se persigue alcanzar una internacionalización real y que no sólo se plasme en los objetivos estratégicos de la universidad (Martínez, Guerra & Allain-Muñoz, 2015). Es así que, se debe buscar la participación consciente de todos los integrantes de la institución si se quiere llegar a las metas de mejorar la calidad de la educación e investigación “en casa”. Es necesario lograr la presencia e integración de la dimensión internacional en todas las políticas institucionales y programas de la universidad, desde la toma de decisiones y diseño de políticas institucionales y/o curriculares, hasta en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y otros espacios educativos (Van der Wende, 1994). Esto último se señala en la definición de internacionalización integral del autor John Hudzik (2011):

La internacionalización integral es un compromiso confirmado a través de las acciones, para la inclusión de perspectivas internacionales en los procesos de enseñanza, investigación y en el desarrollo de las funciones sustantivas de la educación superior. La internacionalización integral es transversal a los procesos institucionales y debe impactar en el liderazgo institucional, la gobernanza, el profesorado, los estudiantes y todas las unidades administrativas y de apoyo académica (p. 10).

Al mismo tiempo, una de las acciones llevadas adelante para lograr la internacionalización en casa es la internacionalización del currículum. Según Luchilo (2017) y Leask (2013b) esta estrategia es muy utilizada en la internacionalización de la universidad pero existe una confusión acerca de lo que ello significa en la práctica. Usualmente está asociada con la movilidad de estudiantes durante cierto tiempo y la consideración de tiempos previstos en el currículum para que los estudiantes realicen una experiencia de formación en el extranjero (Ferencz y Wächter, 2012, Teichler, Ferencz y Wächter, 2011). La definición propuesta por Leask (2013a), en línea con la definición indicada anteriormente de Jane Knight sobre internacionalización, considera a la internacionalización del currículum como:

la incorporación de una dimensión internacional e intercultural tanto en el contenido del currículum como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en los servicios de apoyo de un programa de estudios. Un currículum internacionalizado involucrará a los estudiantes con investigaciones informadas internacionalmente y con la diversidad cultural y lingüística. Desarrollará resueltamente sus perspectivas internacionales e interculturales como ciudadanos y profesionales globales (Leask, 2013a en Luchilo, 2017: 41).

Es importante recordar que todo currículum universitario tiene una dimensión internacional, que proviene del carácter internacional de las disciplinas consideradas en el armado del mismo. Este punto de vista respecto de la internacionalización del currículum proveniente de las disciplinas es relevante y a la vez, poco reflexionada por la literatura sobre internacionalización en la educación superior (Leask, 2013b). La internacionalización del currículum suele ser abordada estudiando cómo una universidad modifica su currículum para hacer frente a los cambios a un contexto globalizado, qué elementos utiliza, incorpora y/o modifica de entre las diversas opciones existentes. Según Luchilo (2017) la internacionalización del currículum no se ajusta únicamente a una serie de dispositivos instrumentales, tales como incorporar programas de movilidad, reconocimiento de créditos, cursos de enseñanza en inglés, sino que incluye la relación entre las universidades y la orientación de

los grupos de personas que elaboran conocimiento. Sin embargo, ha sido progresivamente considerada esta estrategia de internacionalización como un proceso que surge como respuesta para proporcionar un sentido integral a las iniciativas fragmentarias desde el interior de la propia universidad.

Estas últimas cuestiones se pueden completar con la tipología propuesta por Bremer y Van der Wende (1995) en su trabajo (Whalley, 1997), que identifican las siguientes variantes de internacionalización del currículum:

1. Currículo con contenidos internacionales.
2. Currículo en los que el contenido es ampliado con enfoques comparativos internacionales.
3. Currículo que prepara a los estudiantes para profesiones internacionales definidas.
4. Currículo en idioma extranjero que explícitamente aborda cuestiones de comunicación intercultural o proporciona capacitación en habilidades interculturales.
5. Cursos interdisciplinarios como los estudios regionales o de áreas, que cubren más de un país.
6. Currículo que conducen a calificaciones profesionales reconocidas internacionalmente.
7. Currículo que conducen a títulos conjuntos o dobles.
8. Currículo de los que partes obligatorias son ofrecidas en o por instituciones extranjeras.
9. Currículo en los que el contenido está específicamente diseñado para estudiantes extranjeros.

Esta tipología permite inferir que existe una gran variedad y posibilidad de llevar adelante la internacionalización del currículum, pero cómo debería llevarse adelante este proceso de internacionalización es algo que tiene que surgir desde la propia institución educativa y de sus actores. Los trabajos que suelen dar pasos o guías para alcanzar la internacionalización del currículum tienden a considerar que el currículum actual no es todo lo internacional que debería ser (Whalley, 1997).

A lo largo de la historia, la universidad ha ido cambiando su currículum. A modo de ejemplo, el currículum medieval fue sustituido por uno nuevo, moderno, en el cual aparecieron nuevos contenidos y formas de organización de los conocimientos. Son esos contenidos y sus procesos de producción, que implicaron un nuevo universalismo. Las disciplinas aparecen como formas de producción, organización y legitimación de los conocimientos de cada área en particular (Neave, 2001). Por lo tanto, todo currículum tiene una dimensión internacional proveniente de las disciplinas que lo componen, y no es posible ignorar esto al buscar modificarlo para lograr una mayor internacionalización del mismo.

Una de las formas más adoptadas comúnmente es la que se denomina “*infusion approach*” (Bennell & Pierce, 2003), la cual implica dotar al currículum de un programa con un sentido global e internacional. Si bien este enfoque es relevante y una posible respuesta frente al fenómeno de la globalización y la creciente competencia en educación superior (Huang, 2006), también es cierto lo que algunos autores señalan respecto al riesgo que esta modalidad puede generar, un currículum uniformado y bajo los lineamientos del mercado, originando una visión monocultural y anglocéntrica como si fuera única y universal (Ryan, 2000; Parker & Jary, 1995).

Maidstone (1995) señala que la estrategia más compleja para lograr la internacionalización es la internacionalización del currículum, ya que asegura la institucionalización de la dimensión internacional en todo el sistema educativo superior (en Gacel Ávila, 2012). Asimismo, por su carácter comprehensivo y sistémico, tiene el potencial de generar cambios significativos en la educación pero requiere una cantidad de recursos humanos y financieros significativos (Gacel Ávila, 2012) si se quieren alcanzar los resultados propuestos.

La internacionalización en casa podría utilizar conceptos educativos ya existentes, dado que no es por sí misma un concepto didáctico o educativo; es un medio para lograr competencias interculturales e internacionales (Beelen, 2012). Específicamente, la producción académica que vincule la estrategia de internacionalización en casa a través de la internacionalización del currículum es un área en desarrollo. Actualmente, el currículum latinoamericano se aleja de los modelos de aprendizaje del siglo XXI, presenta un perfil más tradicional y de desarrollo de habilidades académicas básicas, en contraste con las propuestas de enseñanzas centradas en el alumno, basado en competencias y resultados de aprendizaje (Gacel Ávila, 2012).

En el siguiente apartado se postulan propuestas curriculares que pueden favorecer el proceso integral de internacionalización en casa. Como ya se señaló, son ideas y conceptos que las autoras articulan y vinculan como posibilidades en pos de beneficiar el proceso en cuestión.

Propuesta curricular pedagógica para favorecer la internacionalización en casa

Las universidades pueden favorecer el proceso de internacionalización en casa y del currículum con acciones intencionadas. En tal sentido, la universidad, en este proceso, no acota la formación de los estudiantes a lo estrictamente disciplinar sino que por el contrario, posee el compromiso de desarrollar en los educandos una serie de competencias necesarias para favorecer la comprensión de diversas situaciones problemáticas que enfrentarán en su devenir profesional.

De hecho, como señala Jane Knight (1994), pensar en el desarrollo de competencias de los alumnos, es una de las partes de la internacionalización como proceso integrado que abarca varias dimensiones y que detalladas en el apartado anterior.

Ahora bien, en lo antedicho surgen dos conceptos que será necesario aclarar, qué se entiende por competencias y qué significado cobra la comprensión.

Ciertamente, al hablar de competencias las acepciones son diversas, y esto es así porque en muchos casos las competencias, son entendidas sólo, desde un aspecto meramente técnico u operacional, sin embargo, se adhiere a la idea de competencias de Perrenoud (2000): “Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (p.19).

Por otra parte, Barnett (2001) intenta superar la visión académica de la competencia y la visión operacional, para ello propone una visión integradora de competencia que supere el dilema y que la entienda como “... la experiencia total en el mundo de los seres humanos.” (p. 249).

Al mismo tiempo, Avolio de Cols y otros (2004) definen a la competencia como:

...la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas y de reflexionar sobre la acción. Es también la capacidad de construir esquemas referenciales de acción o modelos de actuación que faciliten acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos o no prescripto (p.39).

También, Mastache (2007) se refiere a la formación de personas competentes y vincula esas competencias con la capacidad de usar adecuadamente los conocimientos. Esto último, va en consonancia con el paradigma de enseñanza constructivista, que entiende que enseñar no es sólo brindar los conocimientos básicos de una disciplina, sino también, enseñar es estimular el desarrollo de habilidades para aprender y reaprender, habilidades para discernir y construir criterios para la búsqueda de información y su adaptación al contexto, es decir, enseñar es construir saberes.

En suma, las definiciones mencionadas en párrafos anteriores, recalcan en que si se quiere incorporar el enfoque de competencias dentro de la formación universitaria, los cambios referidos a la tarea educativa no pueden ser

menores. Más aún, se postula que dichos cambios deben ser planificados para el logro de los objetivos propuestos.

Con respecto a la comprensión, es Perkins (1997) quien brinda, a través de sus investigaciones, un marco de referencia sumamente interesante. Para el autor, la comprensión: “se entiende mejor como residiendo en la propia capacidad de realización, la cual, según el caso, puede estar o no apoyada en parte por representaciones” (p 8). Dicho de otro modo, se la define como la capacidad de desempeño flexible, es decir, la habilidad de pensar y actuar a partir de lo que se sabe, de justificar, extrapolar, vincular y aplicar más allá de los procedimientos rutinarios, de utilizar creativamente los conocimientos para resolver un problema, crear un producto, construir un argumento y explicarlo, en otras palabras, poner en práctica desempeños de comprensión. En síntesis, en palabras de Perkins (1999) “La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe” (p.5).

A todo esto, en busca de favorecer la internacionalización en casa y del currículum, que también implica desarrollar diversas competencias en los estudiantes universitarios, es que resulta interesante la propuesta de proyecto formativo integrado que postula Zabalza (2003) como una de las posibles acciones intencionadas.

El proyecto formativo integrado es una propuesta curricular que trabaja sobre los planes de estudio de las carreras universitarias. Una propuesta que discute, piensa, reflexiona y se expresa sobre estos planes que son una fuente valiosa sobre la que descansa la formación de los alumnos universitarios. En otras palabras, es fundamental comprender que la universidad se compromete a una formación personal y sociocultural, donde no sólo los conocimientos teóricos básicos son importantes sino que el tipo de formación basada en competencias que se les brinde a los estudiantes universitarios redundará en un beneficio para la sociedad en su conjunto.

Para profundizar la noción de proyecto formativo integrado, se recurre a definir cada uno de sus componentes:

- Proyecto: pensado, construido y articulado en conjunto, no en partes separadas y fragmentadas. Es formal y público para poder exponerlo, abrirlo a los demás y así aceptar sugerencias y cambios posibles. De esta manera, se transforma en un compromiso colectivo.
- Formativo: la universidad como institución formadora de personas con derechos y no sólo como institución donde se aprenden conocimientos. Amplia formación en competencias diversas.
- Integrado: los subproyectos que componen al proyecto general deben presentar unidad y coherencia. Muchas veces las materias que componen los planes de estudio de las distintas carreras no tienen relación entre sí, se planifican aisladamente y esto dificulta al alumno para encontrar coherencia y relación entre ellas. Es fundamental llevar adelante un proyecto bien pensado en el que se discuta e incluya el tipo de perfil profesional que se pretende, abarcando, a su vez, experiencias para que la formación sea más completa y real.

La propuesta curricular desarrollada en párrafos anteriores, bien puede colaborar con la internacionalización en casa y con el currículum que conduce a calificaciones profesionales reconocidas internacionalmente, como señalan Bremer y Van der Wende (Whalley, 1997). En tal sentido, las propuestas de este tipo, necesariamente implican una formación docente para posibilitar los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esto último, se desprende que también los docentes universitarios deben desplegar ciertas competencias para tal fin.

A propósito, Zabalza (2003) considera que los docentes universitarios deben poseer ciertas competencias que atañen a aquellos conocimientos y habilidades que se requieren para el uso y desarrollo de estrategias diversas de enseñanza.

A continuación se señalan algunas de las principales competencias docentes que resultan necesarias para favorecer la internacionalización del currículum:

- La competencia planificadora resulta fundamental y engloba las condiciones didácticas del docente, dado que la planificación es la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La competencia referida a la selección y preparación de contenidos también resulta estar vinculada a las habilidades didácticas de los docentes. Esta competencia requiere seleccionar, secuenciar y presentar los contenidos de tal modo que se complementen con la competencia que sigue.
- La competencia comunicativa es aquella que hace que la información se transmita de modo didáctico. Asimismo, la comunicación como interacción permite la relación con los alumnos y, por lo tanto, se concibe como relacional.
- La competencia metodológica alude a las decisiones docentes en cuanto a las estrategias que escogerá. De este modo, el docente, a grandes rasgos, decidirá por las metodologías más tradicionales o por aquellas que se consideran activas. No obstante, esta competencia se solapa con las mencionadas anteriormente.
- La competencia referida al trabajo en equipo y al compromiso institucional es una competencia transversal. El trabajo cooperativo, la colegialidad y el compromiso atañen a saberes y habilidades fundamentales en los docentes universitarios que se caracterizan por su trabajo aislado, la autonomía y libertad de cátedra. De hecho, esta última competencia hace a la coordinación tanto de un departamento como de una facultad, generando distinción en la propia universidad como institución coordinada en busca de fines comunes, en este caso una institución que favorezca la internacionalización integral.

Luego de desarrollar la propuesta pedagógica que puede entenderse como una de las acciones intencionadas para propiciar la internacionalización del currículum, en el siguiente apartado, se mencionan y describen algunas de las acciones de internacionalización integral que se llevan a cabo en la UNS y en el Departamento de Economía específicamente. Es así que, se considera que el trayecto recorrido por la UNS puede ser facilitador para llevar adelante una propuesta curricular pedagógica situada acorde a esa institución y a la unidad académica relevada en particular.

El escenario para la propuesta curricular pedagógica situada: La UNS y sus acciones en pos de la internacionalización en casa

La internacionalización integral es un concepto que surge actualmente para proponer un paradigma de organización para las instituciones de educación superior y reconocer la diversidad de enfoques que permiten a cada institución elegir su propia estrategia y acciones, consistentes con sus objetivos, currícula, alumnos, recursos y valores. Asimismo, admite designar el amplio consenso que se necesita para llevar a cabo y se puede convertir en el modelo de organización a seguir para la institución como un todo, o bien ser utilizado por los departamentos (Hudzik, 2011).

En los objetivos y visión del Plan Estratégico de la UNS la internacionalización ocupa un lugar relevante. Desde su comienzo, los docentes, alumnos e investigadores pertenecientes a la institución participaron de actividades en instituciones extranjeras y establecieron vínculos, como así también se recibieron integrantes de las mismas. En 2007 se conformó la Subsecretaría de Relaciones Internacionales, y a partir de allí se institucionalizó y formalizó el proceso de internacionalización de la UNS; el número de estudiantes internacionales que recibe la UNS ha crecido notablemente (13 estudiantes recibidos en el año 2007 y 113 en 2019); de manera similar ha aumentado el número de estudiantes de la UNS que realizan una movilidad internacional como parte de su formación académica de grado (3 estudiantes en el año 2007 y 55 en el año 2019) y se han celebrado desde el 2007 hasta el 2017, 210 convenios marco entre la UNS e instituciones de renombre de todo el mundo (Resolución CSU 228/17). Dicho proceso fue pensado y diseñado como una estrategia de internacionalización en casa, con el fin de mejorar la calidad de la educación mediante la apertura hacia el exterior en la que debe participar toda la comunidad universitaria, considerando que la dimensión internacional es una competencia transversal que atraviesa a las actividades de grado, posgrado, docencia e investigación.

Las autoras Morresi y Elías (2018) evaluaron el grado de desarrollo de la internacionalización en el ámbito del Departamento de Economía de la UNS mediante el uso de un conjunto de indicadores cuantitativos elaborados

por la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (Mérega, 2015)². En la lectura del primer cuadro se puede identificar la internacionalidad de la UNS y en el cuadro 2, el grado de avance en el proceso de internacionalización por parte del Departamento de Economía.

Cuadro 1. Indicadores de internacionalización de la UNS

<i>Existe un área responsable de las relaciones internacionales</i>	SI. Con el rango de Subsecretaría de Relaciones Internacionales
<i>Existe una estrategia de internacionalización en la Universidad, incluyendo un listado de acciones definidas.</i>	SI
<i>El proceso de internacionalización está incorporado dentro de los objetivos /lineamientos estratégicos de la Universidad</i>	SI
<i>Explicitar los objetivos de la institución en relación a los procesos de integración educativa regional e internacional</i>	Mejorar las funciones sustantivas de la UNS y generar oportunidades de empleo para los graduados, fortalecer las capacidades de sus miembros para afrontar problemáticas regionales, nacionales y globales,
<i>Enumerar las acciones propuestas en el Plan de desarrollo estratégico institucional relacionadas con la internacionalización</i>	Internacionalización de los planes de estudio Internacionalización en casa
<i>Enumerar las que se están llevando a cabo y su grado de logro estimado en porcentaje</i>	Participación en Programas evaluados y financiados por la SPU. Rubrica de convenios con instituciones extranjeras Movilidad de alumnos, docentes y no docentes Participación en ferias y otros eventos
<i>Recursos humanos en el área de relaciones internacionales</i>	La subsecretaría de Relaciones Internacionales está a cargo de una traductora pública de inglés acompañada de personal administrativo con capacitación acorde. También cuenta con el asesoramiento de la Comisión Asesora de Relaciones Internacionales.
<i>Cuenta la Universidad con una oferta de infraestructura al servicio de actividades de movilidad</i>	SI
<i>¿La institución cuenta con un plan de autoevaluación continua del proceso de internacionalización?</i>	En el plan estratégico se prevé la realización de indicadores.

Fuente: Elías, Morresi y Corbella (2015)

² Los indicadores seleccionados conforman dos grupos. Los del cuadro 1 tienen por finalidad identificar la penetración de la internacionalización en la organización, objetivos y planificación de la UNS.

Los indicadores del cuadro 2 son cuantitativos y de resultados y están expresados como porcentajes sobre un total, indagando sobre el nivel académico, de investigación y desarrollo, la dimensión transferencia, la dimensión extensión y la dimensión cooperación internacional del Departamento de Economía. Para un mayor desarrollo de los indicadores cuantitativos léase Mérega (2015) y Morresi & Elías (2018).

Cuadro 2. Indicadores cuantitativos de la internacionalización del Departamento de Economía (UNS)

Nivel	INDINT		
Académico	Planes de estudio	1	Si bien no se otorga doble titulación ni en grado ni en posgrado, los planes de estudio contemplan la posibilidad de cursar asignaturas en universidades del extranjero que son validadas en su totalidad en la currícula de los alumnos.
		2	
	Docentes	3	Docentes con títulos de posgrado en el exterior (2016)/docentes con título de posgrado 12(%)
		4	Estancias docentes en el exterior (2012-2016) /docentes 38 (%)
		5	Estancias de docentes extranjeros (2016) /docentes 5 (%)
		6	Hay dos docentes del Departamento que participan de proyectos que reciben financiación del extranjero.
	Estudiantes	7	Movilidad saliente graduados (2010-2016) /graduados 7 (%)
		8	Todas las actividades realizadas durante las estancias son reconocidas.
		9	Movilidad entrante (2016) /alumnos de grado 1(%)
		10	Movilidad saliente de posgrado (2016)/ alumnos de posgrado 5(%)
		11	Movilidad entrante de posgrado (2016)/ alumnos de posgrado) 4(%)
		12	-
		13	Alumnos de posgrado extranjeros /alumnos de posgrado 5(%)
	Graduados	14	Graduados con doble titulación / graduados 0,2(%)
		15	-
		16	-
Investigación y Desarrollo	17	En los niveles de investigación y desarrollo, transferencia y extensión no se han realizado en el Departamento de Economía proyectos con instituciones extranjeras en el período considerado así como tampoco se han recibido fondos internacionales para estas actividades	
	18		
	19		
Transferencia	20		
	21		
Extensión	22		
	23		
Cooperación Internacional	24	Proyectos de cooperación internacional 3 Proyectos redes 2 Proyectos de fortalecimiento de posgrados	
	25		

Fuente: Morresi y Elías (2018)

La lectura de los indicadores del cuadro 1 evidencia un importante compromiso de la UNS con la internacionalización. Un ejemplo de esto es que, uno de los ejes de su plan estratégico es posicionar a la institución a nivel internacional. Para ello la UNS ha creado una subsecretaría de relaciones internacionales con personal especializado que gestiona y facilita la participación de estudiantes, docentes y no docentes en programas de movilidad saliente, firma acuerdos con instituciones y universidades prestigiosas, formaliza acuerdos para alcanzar titulaciones conjuntas e investigaciones conjuntas con grupos extranjeros, propicia la participación en redes de investigación de carácter regional e internacional, organiza y difunde la oferta educativa internacional (Universidad Nacional del Sur, 2013). Asimismo sobresale la participación de la institución en los diversos programas dependientes de la Secretaría de Políticas Universitarias así como también en proyectos generados por la propia universidad. Estos indicadores estarían indicando que la UNS y por ende el Departamento de Economía están internacionalizados (Morresi & Elías, 2018).

En el cuadro 2 se observan las acciones que lleva adelante el Departamento de Economía en cuanto a la internacionalización. Las mismas se encuentran concentradas principalmente en el nivel académico. A partir del análisis de este grupo de indicadores se evidencia que la unidad académica:

está transitando un proceso internacionalización y que el mismo se realiza con eficacia, ya que se avanza en la concreción de los objetivos planteados. Además es de destacar por un lado la apertura que hacia todos los miembros de la unidad académica han tenido las distintas actividades y por otro que las mismas han sido financiadas por instituciones u organismos externos (Morresi & Elías, 2018:11).

Actualmente, en el Departamento de Economía de la UNS, han surgido una serie de inquietudes por parte de los docentes acerca de cómo mejorar las prácticas de enseñanza. Estas inquietudes canalizadas en un trabajo conjunto, se pueden entender como acciones que favorecen la internacionalización del currículum dado que se busca generar competencias reconocidas internacionalmente en los estudiantes.

Precisamente, ese grupo de docentes, postula nuevos modos de enseñar y a su vez, reflexionan sobre sus desafíos. En tal sentido, se intenta trabajar sobre las competencias esperadas en los alumnos de las carreras del Departamento de Economía y desde allí presentar objetivos claros, estrategias posibles y modos de evaluar coherentes con propuestas de enseñanzas innovadoras. Esto último, no es un dato menor, ya que las nuevas propuestas docentes despliegan también competencias en los profesores, que resultan en beneficio de un proceso de internacionalización curricular. Es decir, se están movilizando y a la vez proponiendo cambios curriculares que bien orientados pueden propiciar un currículum formativo integrado.

Por otra parte, en el año 2019, desde la Secretaría de Coordinación Académica de la UNS, se invitó al Departamento de Economía a fomentar el trabajo docente por competencias. La propuesta concreta pasa por propiciar, en las carreras de la mencionada unidad académica, la competencia comunicacional. Si bien, este planteo no proviene de un programa específico de internacionalización, las autoridades han decidido plegarse al desafío. Es así, que se espera un trabajo fructífero para promover en los docentes la inquietud por emplear métodos de enseñanza activos y estrategias áulicas que favorezcan la competencia mencionada.

De hecho, para la puesta en marcha, se piensa llevar adelante un trabajo coordinado y supervisado en las distintas instancia de la enseñanza, dicho de otro modo, en la planificación de actividades, que inciten a mejorar la competencia comunicacional, como así también en el monitoreo de la puesta en marcha y la reflexión posterior abierta a los cambios necesarios para continuar con el proyecto en el tiempo.

Estas nuevas cuestiones ya están presentes y se considera que es el momento de pensarlas como oportunidad de trabajo y en cierto sentido como acciones que integren la incipiente internacionalización del currículum en el Departamento de Economía de la UNS.

Breves reflexiones. Pensando posibles proyecciones

A lo largo de este artículo, se transitó el camino que posibilita comprender el concepto de internacionalización integral para luego pensar propuestas y acciones que favorezcan su devenir en las universidades. De hecho, se hizo hincapié en la internacionalización en casa y del currículum. Es así como el concepto de proyecto formativo integrado de Zabalza (2003) cobró relevancia como posible propuesta pedagógica a desarrollar a favor de la internacionalización en casa, específicamente del currículum.

Al mismo tiempo, se mostró a través de una serie de indicadores cómo la UNS y el Departamento de Economía se encuentran en un proceso de internacionalización que intentan desarrollar y profundizar desde hace varios años. Se describieron diferentes acciones puntuales a favor de la internacionalización integral que llevan a cabo las mismas. Como así también, se mencionaron algunas actividades espontáneas que bien pueden ser institucionalizadas en un futuro cercano como metas a cumplir.

Precisamente, la propuesta pedagógica “proyecto formativo integrado”, se considera un buen sustento teórico para aunar las iniciativas de los docentes y guiarlas en pos de fomentar competencias, tanto en los estudiantes como en los profesores, con la finalidad de propiciar la internacionalización del currículum. En este sentido, la internacionalización en casa sería una posibilidad para incluir a todo el alumnado en los parámetros de la internacionalización integral, sin la imperiosa necesidad de transitar por la movilidad estudiantil que no siempre es factible para todos los estudiantes universitarios.

De esta manera, se considera que el trabajo conjunto de todos los actores de las universidades y la fortaleza de la institucionalización son ejes fundamentales para propiciar la internacionalización en casa.

Aún falta mucho camino por recorrer y muchos acuerdos por debatir, sin embargo la importancia que, en los últimos tiempos ha cobrado esta línea de investigación hace suponer que se seguirá avanzando significativamente y que será un tema ineludible en todas las universidades de la región.

Referencias bibliográficas

Altbach, P. (1999). Perspectivas comparadas sobre Educación Superior para el siglo XXI. *Revista Pensamiento Universitario*, 8.

Altbach, P. G. (2006). *International higher education: Reflections on policy and practice*. Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College.

Avolio de Cols, S. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.

Beelen, J. (2011). Internationalisation at home in a global perspective: a critical survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. *Globalisation and Internationalisation of Higher Education. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 249-264. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen-eng>.

Beneitone, P. (2015). De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual? *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. RUNCOB, Comisión de Asuntos Internacionales, Buenos Aires: Ediciones de la UNLA, 29-38.

- Bennell, P. & Pierce, T. (2003). The International of Tertiary Education: Exporting Education to Developing and Transnational Economies. *International Journal of Education Development*, 23, 215-232.
- Bremer, L. & Van Der Wende, M. (1995). *Internationalising the Curriculum in Higher Education: Experiences in the Netherlands*. The Hague: The Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood Publishing Group.
- De Wit, H. (2013). Reconsidering the concept of internationalization. *International Higher Education*, (70), 6-7.
- De Wit, H., Gacel-Ávila, J., & Knobel, M. (2017). Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (2).
- De Wit, H., Jaramillo, Gacel-Avila, J. y Knight, J. (eds.) (2005). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Banco Mundial. Mayol Ediciones. Colombia.
- Didou Aupetit, S. (2007). Experiencias de Convergencia de la Educación Superior en América Latina. UNESCO. CINVESTAV. México.
- Elías, S., Morresi, S. & Corbella, V. (2015). La experiencia de internacionalización de tres IES argentinas. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Ferencz, I. & Wächter, B. (eds.). (2012). *European and national policies for academic mobility. Linking rhetoric, practice and mobility trends*, Bonn: Lemmens Medien GmbH (ACA Papers on International Cooperation in Education).
- Funes, M. (2015). Internacionalización de la Educación Superior en Argentina: conceptualización en contexto. *Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización*. RUNCOB, Comisión de Asuntos Internacionales, Buenos Aires: Ediciones de la UNLA, 39-52.
- Gacel Ávila, J. (2006). *La Dimensión Internacional de las Universidades. Contexto, Procesos, Estrategias*. Universidad de Guadalajara, México.
- Gacel Ávila, J. (2012). El currículo internacionalizado en América Latina: Retos y desafíos. *Revista Educación Global*, 16/2012. Asociación mexicana para la Educación Internacional.
- Huang, F. (2006) Internationalisation of University Curricula in Japan: Mayor Policies and Practice since 1980's. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 102-118.
- Hudzik, J. (2011). Comprehensive internationalization from concept to action. *Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators*, 44.
- Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., & Wächter, B. (2000). *Internationalisation at home: A position paper*. P. Crowther (Ed.). Amsterdam: European Association for International Education.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Monografía investigativa. N° 7. Ottawa: Oficina de Canadá para Educación Internacional.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodelled: Definition, Approaches and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.

- Knight, J. (2006). *Higher education crossing borders: a guide to the implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for cross-border education*. UNESCO.
- Leask, B. (2013a). Internationalization of the Curriculum and the Disciplines: Current Perspectives and Directions for the Future, *Journal of Studies in International Education* 17: 99-102.
- Leask, B. (2013b). Internationalizing the Curriculum in the Disciplines—Imagining New Possibilities, *Journal of Studies in International Education*, 17(2) 103–118.
- López Segrera, F. (ed.) (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires, CLACSO.
- Luchilo, L. (2017). Enfoques alternativos sobre la internacionalización del currículum. *Debate Universitario*, 6(11), 37-51.
- Maidstone, P. (1995). *International Literacy: A Paradigm for Change: a Manual for Internationalizing the Post-secondary Curriculum*. British Columbia Ministry of Skills, Training and Labour and the Centre for Curriculum and Professional Development.
- Martínez, L. D. P., Guerra, C. V., & Allain-Muñoz, S. (2015). Internacionalización en casa en la educación superior: Los retos de Colombia. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 2(2), 105-135.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mérega, J. L. (2015). Propuesta de indicadores para la evaluación de la internacionalización universitaria elaborada en la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (RedCIUN); (pp. 25-34). En Tangelson, G. (compilador) *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. Lanús: Ediciones de la UNLa.
- Morresi, S. & Elías, S. (2018). Algunos indicadores de Internacionalización de la educación: el Departamento de Economía de la UNS. En Comp. Lionel Korsunsky, Damián Del Valle, Estela Miranda, Claudio Suasnábar, *Internacionalización y producción de conocimiento. El aporte de las redes académicas Cuadernos de la CRES*, CLACSO, IEC-CONADU. UNA. PRIU, cap.3, 135-158, Buenos Aires.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política*. Buenos Aires: Gedisa.
- Otten, M. (2000). Impacts of cultural diversity at home. *Internationalisation at home: A position paper*, 15-20.
- Parker, M. and D. Jary (1995). The McUniversity: Organisation, Management and Academic Subjectivity. *Organisation*, 2, 319-338.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Buenos Aires: Gedisa.
- Perkins, D. (1999). Qué es la comprensión. En M. Stone Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión*. Ed. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2000). *Construir Competencias*. Entrevista Universidad de Ginebra Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini Texto original de una entrevista original en portugués. *Nova Escola* (Brasil), Septiembre 2000, 19-31. Recuperado de: http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/perrenoud_entrevista.pdf

Ryan, J. (2000). *A Guide to Teaching International Students*, Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. 1ª ed. Buenos Aires: Biblos.

Teichler, U., Ferencz, I. and Wächter, B. (Eds.) (2011). *Mapping mobility in European higher education Volume I: Overview and trends*, Brussels: Directorate General for Education and Culture (DG EAC) of the European Commission.

Universidad Nacional del Sur (2013) Plan estratégico Universidad Nacional del Sur 2011- 2016 - 2026. - 1a ed. - Bahía Blanca: Ediuns.

Van der Wende, M. (1994). Theoretical and methodological contributions of various disciplines to the study of the international dimension: drawing on sciences of education as a theoretical and practical framework. A. Smith, U. Teichler & M. Van der Wende (eds.) en *The International Dimension of Higher Education: Setting the Research Agenda*. Vienna: IFK/ACA.

Wachter, B. (2003). *An introduction: Internationalization at Home in context*. Journal of Studies in International Education 7 (1): 5-11.

Whalley, T. (1997) *Best practice guidelines for internationalizing the curriculum*, Burnaby: British Columbia, Open Learning Agency.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Ediciones Narcea.

Fecha de presentación: 07/02/2020

Fecha de aprobación: 25/08/2020

DINÁMICAS DE COOPERACIÓN EN PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE CANNABIS MEDICINAL. APORTES DESDE UNA PERSPECTIVA NO HEGEMÓNICA SOBRE INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

Dynamics of cooperation in the production of knowledge about medicinal Cannabis. Contributions from a non-hegemonic perspective on university internationalization.

María Soledad Oregioni, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
soregioni08@hotmail.com

Laura Avondet, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
laura.avondet84@gmail.com

María Sol Durán, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
asolduran@gmail.com

Oregioni, M. S., Avondet, L. y Durán, M. S. (2020). Dinámicas de cooperación en producción de conocimiento sobre cannabis medicinal. Aportes desde una perspectiva no hegemónica sobre internacionalización universitaria. *RAES*, 12(21), pp. 143-159.

Resumen

En las últimas décadas se ha extendido el proceso de internacionalización universitaria en la Región latinoamericana, incidiendo sobre las dinámicas de producción y difusión de conocimiento. Consecuentemente, teniendo en cuenta su carácter no neutral, nos proponemos reflexionar sobre la necesidad de disputar el sentido del proceso de internacionalización, desde una perspectiva no hegemónica, a partir de dinámicas cooperativas, en base a la construcción dialógica de conocimiento. El desafío consiste en que las universidades, en vinculación con sus entornos socio productivos, tengan poder de agencia sobre el proceso de internacionalización, y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) junto al Estado, son actores claves en la articulación de dicho tejido social. En este sentido, el trabajo focaliza en la dinámica de producción de conocimiento en relación a una problemática endógena a la región latinoamericana en general, y a la Argentina, en particular, como es el desarrollo y uso medicinal del cannabis. En torno a dicha área problema interactúan distintos actores sociales, entre ellos: la universidad, el Estado y OSC, generando circuitos formales e informales de colaboración. Puntualmente se analizó como caso de estudio la relación entre Cannabis Medicinal Argentina (CAMEDA) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Como resultado se pudieron observar dinámicas de producción de conocimiento interactivas e interdisciplinarias, que proyectan la internacionalización de la extensión desde una perspectiva integral.

Palabras Clave: redes de cooperación/ producción de conocimiento/ internacionalización universitaria/ cannabis medicinal/ internacionalización contra-hegemónica/ América Latina.

Abstract

Over the last several decades, the process of university internationalization has largely spread throughout the Latin American region, impacting on the dynamics of production and dissemination of knowledge taking into account its non-neutral character. It invites us to reflect on the need to dispute the meaning of the internationalization process from a non-hegemonic perspective, based on cooperation and a dialogical approach to the creation of new knowledge. The challenge is that universities, in connection with their socio-productive environments, have the power to act in an agency capacity over the internationalization process, and Civil Society Organizations (CSOs) together with the State, are key actors in the articulation of said social fabric. As might be expected, this paper focuses on the dynamics of knowledge production in relation to an endogenous problem to the Latin American region in general, and to Argentina, in particular, such as the development and medicinal use of cannabis. Different social actors interact around this problem area, including university, State and CSOs, through formal and informal collaboration channels. The relationship between Argentine Medicinal Cannabis (CAMEDA) and the National University of the Center of the Buenos Aires Province (UNICEN) in particular, was used as case study in this investigation. As a result, it was possible to observe interactive and interdisciplinary dynamics of knowledge production, which project the internationalization of the extension from an integral perspective.

Key words: cooperation networks/ knowledge production/ university internationalization/ medical cannabis/ counter hegemonic/ Latin America.

Introducción

Desde una perspectiva de análisis histórica y contextual, observamos que en tiempos de globalización neoliberal y neocolonial, mientras se enaltecen las virtudes de la internacionalización, se omiten las asimetrías de oportunidades y la jerarquización de dichas prácticas, que reflejan las desigualdades históricas entre el norte y el sur global (Leal y Oregioni, 2019). Consecuentemente, es necesario pensar la internacionalización universitaria desde una perspectiva *situada y endógena, a partir de estudios de caso*, que indaguen en la interacción con otros actores territoriales, destinada a orientar la internacionalización desde un abordaje *contra-hegemónico* a la globalización neoliberal, a partir de la construcción dialógica de conocimiento (Oregioni, 2017).

En este sentido, se busca contribuir a la construcción de “nuevos abordajes sobre internacionalización universitaria a partir de contemplar las características que presentan las universidades latinoamericanas y, de esta forma, transitar desde nuestras realidades hacia nuevas ideas, con el objetivo último de transformar la realidad” (Oregioni, 2017: 116). Por ende, ganan relevancia las redes de cooperación vinculadas a problemáticas socio-territoriales, entendiendo que las “diferentes universidades tienen relaciones disímiles con el medio social” (Vaccarezza, 2006: 48) y asimilan de forma distinta los estímulos que reciben desde el ámbito global, regional, nacional y sectorial, llevando adelante determinadas estrategias de internacionalización en forma activa o pasiva en el contexto de una geopolítica del conocimiento (Lima y Contel, 2011).

Dado su carácter *no neutral*, se enfatiza en la necesidad de orientar la internacionalización hacia la integración de las universidades latinoamericanas en vinculación con problemáticas socio-territoriales, en base a la *construcción dialógica de conocimiento*. El desafío consiste en que las universidades, en vinculación con sus entornos socio productivos, tengan poder de agencia sobre el proceso de internacionalización, y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) son claves en la articulación de dicho tejido social. El caso de estudio propuesto, que se ha desarrollado en el marco de un proyecto más amplio¹, puntualizará en las redes de cooperación generadas en torno a un área temática particular como es: *el desarrollo y utilización de cannabis medicinal*, partiendo de la experiencia argentina, y dando cuenta de las potencialidades de extenderlo a la región latinoamericana.

En esta línea, tal como se argumenta en Oregioni y Piñero (2015: 58) las redes constituyen una forma de generar conocimiento de manera integral, en función de proyectos concretos, vinculados a problemas socio-cognitivos, donde: 1) la cooperación prima por sobre la competencia; 2) se reconocen distintos tipos de pares; 3) se piensa la universidad en función de un proyecto endógeno de Región; 4) se privilegia la legitimidad por sobre la eficiencia; 5) se respeta la diversidad regional; 6) se aspira al incremento de vínculos entre docentes, investigadores, estudiantes de la Región. Es particularmente importante destacar, el anclaje territorial de la universidad, el trabajo con pares no académicos -que presentan otro tipo de saberes- en función de una dinámica de resolución de problemas. “Ecología de Saberes” es la noción que Boaventura de Souza Santos emplea para describir esta dinámica de producción de conocimiento, que supera la relación sujeto-objeto de investigación, reconociendo nuevas relaciones epistémicas, desde una epistemología del sur, que pone límites al pensamiento occidental abismal. Es decir, el pensamiento posabismal se basa en la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico, sin desacreditarlo² (Souza Santos, 2010).

El abordaje propuesto parte de identificar a la universidad como ámbito apropiado para la proyección integral de la internacionalización hacia América Latina, con el objetivo de enfrenar las connotaciones negativas del

¹ Trabajo desarrollado en el marco del Proyecto de Fortalecimiento: “La participación de Organizaciones de la Sociedad Civil en Redes de Producción y Difusión de Conocimiento. Implicancias para el proceso de Internacionalización Universitaria”. Dirigido por la Dra. María Soledad Oregioni. Código: 03-JOVIN-05D. Periodo: 2019-2020.- SECAT-UNCPBA en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y Tecnología en Universidades Nacionales de la Secretaría de Políticas Universitarias.

² Como una epistemología posabismal, la ecología de saberes, mientras fuerza la credibilidad para un conocimiento no científico, no implica desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su uso contrahegemónico. Ese uso consiste, por un lado, en explorar la pluralidad interna de la ciencia, esto es, prácticas científicas alternativas que han sido hechas visibles por epistemologías feministas y postcoloniales y, por otro lado, en promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos. (Souza Santos, 2010: 36)

mundo globalizado y producir conocimiento que permita afrontar los problemas que se presentan en la Región desde una perspectiva situada, generando soberanía nacional y latinoamericana. Ahora bien, la integración de las universidades y la propuesta de un proyecto de región que presente alternativas a la internacionalización neoliberal y neocolonial, no se da en el vacío, sino que es fundamental incorporar al análisis la dimensión política, no solo como política pública sino también como disputa de sentidos, contemplando el carácter multidimensional de la internacionalización. Así, la universidad se contempla como el ámbito propicio para la proyección integral (a partir de actividades de docencia, investigación y extensión) hacia Latinoamérica. En este sentido, se destaca el carácter político del conocimiento. Entendiendo que si hay relaciones de poder hay política, consecuente, podemos analizarla y también cambiarla. De allí la relevancia del empleo del concepto de hegemonía y la necesidad de disputar el sentido del proceso de internacionalización, desde una perspectiva dialéctica, a partir de contemplar dinámicas de internacionalización hegemónicas/no-hegemónicas (Oregioni, 2017).

Entendiendo que, las prácticas de internacionalización hegemónicas, orientan el conocimiento hacia los problemas cognitivos planteados desde los centros de producción de conocimiento, que históricamente se localizaron en los países del norte global, donde los investigadores del sur tienen poco margen de negociación de sus agendas, omitiendo las asimetrías (Oregioni, 2014). Es decir que “el centro” se convierte en punto de referencia y objeto de imitación acrítica (Vessuri, 2013). Esta relación no es natural, sino que forma parte de la visión del mundo instituida como hegemónica a partir del conjunto de significaciones construidas por quienes detentan el poder y -en términos de Gramsci- es sostenido por sus intelectuales orgánicos; visión que se expresa en la filosofía de la clase fundamental y que tiende a convertirse en sentido común³ de una época cuando es asimilada por las clases auxiliares y subalternas como una visión propia, con lo cual se convierte en la visión naturalizada y por lo tanto legítima de la realidad. (Wortman, 2007)

Robert Cox (2014) incorpora a la discusión la noción de estructura histórica, que se configura a partir de las relaciones de fuerza entre capacidades materiales, ideas e instituciones, mediante las cuales podemos observar la configuración de la ciencia occidental y moderna. Sin embargo, esto no implica que determine la acción de los grupos o individuos de manera mecánica, ya que los mismos pueden resistirse u oponerse. En este sentido, de acuerdo con el autor, las estructuras hegemónicas y contra-hegemónicas discuten y se enfrentan por imponer sus formas de interpretar los acontecimientos políticos, económicos y sociales en determinado momento histórico.

Desde los inicios del colonialismo se extendió una forma de injusticia cognitiva entre conocimientos, a partir de la cual se genera la idea de que hay un solo tipo de conocimiento válido, producido generalmente en el Norte Global. Siguiendo a Diana Mafía (2020), una de las políticas de conocimiento sobre las cuales se basó la ciencia moderna de carácter androcéntrico, consistió en la “pedagogía de la ignorancia”, donde hay sujetos legitimados socialmente en la construcción de conocimiento y otros que ocupan el lugar del “no-saber”, sujetos pasivos, usuarios del conocimiento, que no tienen autoridad epistémica, ni conocimiento valioso que ofrecer. En este sentido, desde una lógica de internacionalización hegemónica, las universidades tienen pocas posibilidades de transformar problemas sociales en problemas cognitivos a trabajar desde el aula o desde la investigación. Consecuentemente, dichas dinámicas de producción de conocimiento, son cuestionadas apelando a una “ecología de saberes”, entendida como “la promoción de diálogo de saberes científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad” (De Souza Santos, 2006: 68, en Anguilo Bonet, 2009). De este modo, se busca democratizar el conocimiento a partir del diálogo de saberes, no como “monocultura” sino como parte de una ecología más amplia.

El trabajo, comienza por presentar la utilización medicinal del cannabis como problema social que demanda la interacción de distintos actores sociales, en búsqueda de respuestas a agendas endógenas. En torno a dicha

³ Cuando decimos sentido común estamos implicando “sentido” en términos cognitivos y emocionales en cuanto a que se refiere a cómo percibir y conocer el mundo y también a cómo experimentarlo efectivamente, cómo vivenciar este mundo; y “común” en la medida en que forma un sutil “lazo de comunidad” que unifica más allá de las diferencias. La dificultad para atravesar el sentido común, para desentrañar aquello que parece más obvio, es precisamente su grado de naturalización. (Archenti, 2013)

área problema interactúan distintos actores sociales, entre ellos: la universidad, el Estado y OSC. Consecuentemente, se busca identificar *la incidencia de las OSC tanto en la internacionalización universitaria, mediante circuitos formales e informales de colaboración*, como en el territorio, con el propósito de profundizar en el estudio del anclaje socio-territorial de las interacciones e identificar las características del conocimiento que se genera, a partir de puntualizar en la relación entre Cannabis Medicinal Argentina (CAMEDA) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

Esto lleva a preguntarnos: ¿Cómo se vinculan las OSC con la universidad en el proceso de internacionalización universitaria? ¿Cómo incide esto sobre las características del conocimiento que se genera? ¿Qué lugar ocupa la Región latinoamericana en dicha proyección? ¿Por qué? Para responder dichos interrogantes se utilizó la metodología, estudio de caso, se trabajó con entrevistas semi-estructuradas a actores clave (Vallés, 2007) integrantes de CAMEDA; docentes e investigadores de la UNICEN y usuarios, en triangulación con el análisis documental (Descombe, 2003) y periodístico, a partir de técnicas de investigación cualitativa.

En una primera instancia se presentan los antecedentes respecto a la utilización medicinal del cannabis en relación a una geopolítica del conocimiento. En segundo lugar, se puntualiza en las características que adquiere CAMEDA, en tanto OSC vinculada a nivel internacional y local. Posteriormente, se detalla la relación entre la UNICEN y CAMEDA, a partir de la elaboración de *agendas endógenas de investigación-acción* relacionadas al desarrollo del cannabis medicinal. Por último, se plantean las reflexiones finales y nuevos puntos de partida.

1. Antecedentes sobre la utilización medicinal del *cannabis*.

El *cannabis*⁴ es una planta milenaria cuyo uso con fines terapéuticos, medicinales, espirituales e incluso recreativos; se remonta a unos 3.000 años A.C. (Roballino, 2018), la historia de civilizaciones como las sumeria, egipcia, china e india dan cuenta de ello. De este lado del Atlántico, las culturas precolombinas también la emplearon con fines medicinales y terapéuticos pero mayormente como un ingrediente esencial en los rituales. Más tarde, durante la Edad Media, tanto vikingos como romanos, utilizaron el cannabis como materia prima para la fabricación de papel, ropa y otros bienes. Sin embargo, a partir de la Inquisición, en el siglo XII, se prohibió su consumo y su uso para fines recreativos (Roballino, 2018).

Algunos autores (Hinojosa, Marín; 2016) señalan que fue en entre 1880 y 1890 que el cannabis tuvo su primer gran apogeo, tanto por la investigación y la experimentación desarrolladas con la planta y sus derivados, como por la aplicación a productos cuya disponibilidad y utilización fueron impulsados por importantes empresas, principalmente en Inglaterra y en Estados Unidos.

Para finales del siglo XIX el cannabis había alcanzado una importante posición en el tratamiento para el dolor, para la migraña y los calambres menstruales, la tosferina y el asma, y como hipnótico o sedante. Se usaba como ingrediente en los tratamientos para los callos, en dolores de estómago y trastornos gastrointestinales, depresión, diarrea, anorexia, picores, hemorragias en el útero o malaria. (Hinojosa, Marín; 2016:110)

Así como su aplicación es de larga data, también lo son las controversias respecto a su uso, que comenzaron a aparecer con fuerza en el siglo XX. Mientras el cannabis tenía gran valor para muchos médicos, otros lo despreciaban o incluso lo consideraban peligroso. Pero, en términos generales, se coincidía en que los efectos de la planta podían variar y no eran totalmente predecibles (Hinojosa, Marín; 2016).

⁴ Cannabis es el término genérico que designa los varios preparados de la planta hembra de la especie *cannabis sativa*, incluyendo: *Marihuana* (hojas, flores y tallos, generalmente secos; es la forma más común); *Hachis/resma/resina* (la resina del producto purificado de la planta); *Ganja* (es la resina del producto purificado de la planta hembra de cannabis); *Aceite* (concentrado de cannabis obtenido de la extracción y purificación de la resina del cannabis); *Cáñamo* (fibra utilizada para realizar tejidos).

Desde el año 1961 y hasta hoy, el cannabis forma parte del grupo de sustancias que se encuentra sujeto al Sistema de Fiscalización Internacional de Estupefacientes y Psicotrópicos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), dentro de las cuales, se posiciona como la más consumida a nivel mundial.

En 1964 dos químicos de la Universidad de Jerusalén, consiguieron aislar los principios activos de cannabis, THC y el CBD, logrando explicar sus mecanismos de acción. A partir del aislamiento de estos activos, pudieron obtener THC y CBD en estado puro y demostrar sus estructuras, lo que supuso una nueva clase de compuestos, estructuralmente distintos de otras sustancias y con eficacia terapéutica demostrable.

2. Problematicación del desarrollo y uso de Cannabis en Argentina en el marco de una geopolítica del conocimiento

La problematicación respecto al desarrollo y utilización de cannabis emerge a partir de las dificultades que derivan de las políticas punitivas, implementadas a nivel internacional, que han prohibido la planta y sus derivados en base a criterios económicos y culturales. Desde principios de siglo XX el “modelo norteamericano” instala una lógica represiva basada en el “puritanismo” que va a incidir directamente en la legislación de todos los países latinoamericanos, y se extenderá luego de la Segunda Guerra Mundial a partir de la influencia de Naciones Unidas (Sarlingo, 2020).

Por lo tanto, el análisis del desarrollo y uso del cannabis medicinal en Argentina, debe estar enmarcado en una *geopolítica del conocimiento* a nivel internacional que relegó a la Región Latinoamericana, en general, y a Argentina, en particular, de los beneficios medicinales de plantas ancestrales y de los saberes acumulados en la sociedad. Así, mientras el cannabis, presente históricamente en las culturas *no-occidentales*, fue prohibido; otras sustancias, como el alcohol y el tabaco han sido permitidas por ser parte del repertorio cultural de Occidente.

Si nos remitimos a la historia sobre su utilización, podemos observar que para principios del siglo XIX, un tercio de los habitantes de lo que hoy es la Ciudad de Buenos Aires era afrodescendiente y en algunos territorios provinciales, registraban porcentajes cercanos al 50% de la población. Distintos relatos del siglo XIX mencionan la costumbre de fumar *pango* (marihuana en pipa) registrada entre los afrodescendientes de Buenos Aires, tanto en momentos de trabajo como en los festivos; en este último caso, vinculada a la manifestación cultural denominada *candombe*. A diferencia de Brasil, donde el *pango* fue prohibido durante el siglo XIX en varias ciudades, en Uruguay y Argentina esa costumbre se aceptó como parte de la cultura de dichas poblaciones.

Hacia fines de ese siglo y principios del siguiente el cannabis formó parte del repertorio farmacéutico, junto con la morfina, la heroína y la cocaína (Corda, 2018). Sin embargo, dejó de estarlo después de que en 1961 se lo incorporara como “*sustancia particularmente nociva por sus propiedades adictivas y con escaso o nulo valor terapéutico*” a la lista número IV de la Convención Única sobre Estupefacientes (Comisión Global de Políticas de Drogas, 2019). Donde se lo identifica como una droga, cuyo cultivo y consumo comienza a ser criminalizado a nivel mundial.

Argentina aprobó la Convención en 1963 y en el año 1968 se hicieron tres reformas legislativas que aparecen en sintonía con lo establecido en ella y modifican las sancionadas a principios de siglo. Una de ellas fue la Ley 17.818, actualmente vigente, que desde entonces regula administrativamente las conductas de “importación, exportación, fabricación, fraccionamiento, circulación y expendio” vinculadas a los estupefacientes (definidos por remisión a similares listados como los de la Convención Única). También prohíbe las sustancias de la Lista IV de la Convención Única (donde se incluye el “cannabis y su resina”) pero exceptuando la utilización “médica y científica”.

A partir de esa época hasta nuestros tiempos, la acción estatal vinculada al cannabis ha sido una política prohibicionista y punitivista y con fuerte impacto, no en los eslabones más importantes del mercado ilícito, sino en cultivadores individuales y usuarios.

Esta situación derivó en la generación de redes entre sectores subalternos con el fin de disputar el sentido que se le asigna a la producción y uso de cannabis, otorgándole valor a partir de los saberes acumulados en la sociedad y luchar por la modificación de la legislación que la regula.

2.1. *El rol de las Organizaciones de la Sociedad Civil en Argentina*

El fenómeno del cannabis medicinal en Argentina alcanzó amplia repercusión cuando en el año 2015, los padres de una niña que padece un tipo de epilepsia denominado “Síndrome de West” lograron que la Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica (ANMAT) les permitiera importar (régimen de excepción mediante) un tipo de aceite de cannabis, el aceite *Charlotte*, necesario para su tratamiento.

A partir de la difusión de ese caso, comenzaron a visibilizarse dos agrupaciones de madres, la Asociación Cannabis Medicinal Argentina (CAMEDA) y Mamá Cultiva Argentina. Ambas organizaciones encabezaron la Marcha Mundial de la Marihuana de 2016. A partir de allí, las organizaciones de pacientes y familiares de cannabis con fines medicinales y terapéuticos se multiplicaron a lo largo del país; entre estos grupos existían dos formas principales de acceso al cannabis: la importación de aceites o su obtención a partir del cultivo local, ya sea de cultivadores solidarios o de los propios familiares y pacientes (Op.Cit, p. 48).

En 2016 la ANMAT reconoció la utilidad del cannabis para diversas dolencias y patologías (ANMAT, 2016a) y, en septiembre estableció un nuevo régimen de acceso de excepción a medicamentos. No obstante, un mes después comunicó que la autorización de ingreso se limitaba a casos de *epilepsia refractaria* (ANMAT, 2016b).

En lo que a la obtención de aceites a partir del cultivo se refiere, los pacientes y familiares recurrieron, además de la información que circulaba en Internet, a los cultivadores locales. Estos, de manera solidaria, no sólo les facilitaron el cannabis para sus familiares, sino que también les transmitieron sus saberes sobre los componentes de las plantas que servían para las distintas patologías, cómo elaborar aceites, tinturas y otros derivados, así como información para que cultivarán y produzcan su propia lógicamente desde las sombras a riesgo de ser alcanzados por la ley penal.

Con el tiempo, muchas de las madres integrantes de las organizaciones mencionadas comenzaron a cultivar cannabis tanto para sus hijos como para quienes lo necesitaran, replicando la solidaridad que ellas habían recibido de los cultivadores. También advirtieron que no todas las cepas funcionaban para las mismas situaciones, sino que alternándolas se evitaba el acostumbamiento y que la planta funcionaba mejor entera (incluyendo otros componentes como terpenos y flavonoides), antes que aislando sus partes. **Así comienza también el primer acercamiento a los laboratorios de universidades públicas para poder conocer datos precisos sobre componentes y proporciones.**

En marzo de 2017 es aprobada la Ley 27.350 de “investigación médica y científica de los usos medicinales de la planta de cannabis y sus derivados” y reglamentada en septiembre del mismo año mediante el Decreto 738/2017. La misma tiene como objetivo “establecer un marco regulatorio para la investigación médica y científica del uso medicinal y terapéutico y/o paliativo del dolor de la planta de cannabis y sus derivados, garantizando y promoviendo el cuidado integral de la salud” (Art. 1º). Para esto, crea el “Programa Nacional para el Estudio y la Investigación del Uso Medicinal de la planta de Cannabis, sus derivados y tratamientos no convencionales, en la órbita del Ministerio de Salud” (Art. 2º). Asimismo, en la mayoría de los artículos propuestos no fueron reglamentados, y los que se reglamentaron se circunscriben casi exclusivamente a aspectos referidos a la investigación, dejando de lado temáticas con incidencia concreta en la vida de las personas (Torti Lermi, 2017).

(...) desde el vamos es una Ley para la investigación sobre el cannabis no para el uso terapéutico del Cannabis; el mismo título lo dice, o sea que la ley no contempla la producción etc., para la atención del paciente, entonces, a partir de allí, ya vamos mal. (Entrevista: junio de 2020)

De acuerdo con Corda:

“Luego de su restrictiva reglamentación quedan más dudas que certezas sobre si efectivamente esta normativa garantizará acceso al cannabis a quien lo necesite con fines medicinales o terapéuticos. Por otro lado, la falta de reconocimiento y amparo a las personas que cultivan, quienes garantizaron el acceso a la creciente demanda de cannabis con fines medicinales, muestra que esta ley omitió reconocer en su totalidad la red solidaria que se generó de forma espontánea para atender esta demanda sanitaria”. (Corda, 2018:49)

Además, ha generado controversias el hecho de que la legislación sólo contempla y garantiza el uso en caso de epilepsia refractaria, a pesar de que hay distintos grados de evidencia en distintas patologías: Epilepsia Refractaria, espasticidad en Esclerosis Múltiple, Parkinson, dolor neuropático y alteraciones cognitivo-conductuales, como autismo (Entrevista a Kochen; 2020)

De acuerdo a la información relevada en las entrevistas, si bien la reglamentación de la Ley sostiene que el cannabis va a ser provisto por el Estado, al no contar con presupuesto dicha disposición queda sin efecto. Por lo tanto, se considera “engañosa”, destacando que se aprueba en un contexto electoral, durante el mandato de un gobierno neoliberal. No obstante, es importante contemplar los intereses en juego, por ejemplo, de las industrias farmacéuticas.

(...) Siempre hay factores de interés que de alguna manera motivan que exista una ley u otra. Yo creo que la ley fue buena porque de alguna manera visibilizó la situación. (...) Ahora, la realidad es mucho más compleja. Es decir, la norma es simplemente un recorte de esa realidad pero la norma y su reglamentación tampoco da una respuesta a toda la complejidad de la situación, de alguna manera la vida es siempre más dinámica que la ley porque si uno se hubiese quedado con la letra de la ley seguramente hoy uno no tendría aceites de calidad, y la verdad, es que sí los hay. (Entrevistada, Julio 2020)

Silvia Kochen (2020) sostiene que van a continuar trabajando para modificar la reglamentación de la Ley, dado “que fue deformada y cuyo espíritu fue cambiado”. El hecho de limitar el derecho a la utilización del cannabis solo para algunas patologías, no permitir el auto-cultivo y el cultivo solidario, haciendo que miles de familias continúen siendo criminalizadas y que la importación continúe siendo la única vía de acceso legal a la medicina. En este sentido, en el tercer encuentro de la Red Cannabis y sus usos medicinales del CONICET, que se desarrolló en marzo de 2020, se coincidió en la necesidad de cambiar la reglamentación de la Ley 27.350 de Cannabis Medicinal.

En el mes de julio de 2020, en el contexto de pandemia, durante un encuentro virtual del cual participaron los miembros del Consejo Consultivo Honorario (integrado por la academia, OSC –entre ellas CAMEDA-, y profesionales de la Salud), funcionarios del Ministerio de Salud y el propio Ministro de la cartera nacional, fue presentado el borrador de la nueva reglamentación de la Ley 27.350. La propuesta avanza sobre cinco aspectos: el acceso, la posibilidad de inclusión de otras patologías, la gratuidad, la investigación y la calidad.

Para garantizar el acceso, el borrador propone que se impulse el registro de especialidades medicinales y la producción pública. También estipula el autocultivo controlado, un registro de pacientes y la ampliación de especialidades médicas para su prescripción. En cuanto al acceso, será gratuito para las personas con cobertura pública exclusiva; y en lo que se refiere a la investigación, estipula que los proyectos que no involucren ensayos clínicos en seres humanos, no requerirán autorización del Ministerio de Salud.

“Era imperioso generar este nuevo consenso que visibilizara todo el trabajo de la sociedad civil, de las organizaciones, de las universidades y de la construcción colectiva que se generó, y en ese sentido, es necesario el acompañamiento del Estado para agregar calidad, equidad, acceso y seguridad para los pacientes” (Vizzotti, 2020)

El testimonio de la secretaria de Acceso a la Salud, Carla Vizzotti, reconoce el esfuerzo y el trabajo de las OSC y da cuenta del cambio de perspectiva y de abordaje de la nueva gestión.

El pasado 12 de noviembre de 2020, se publicó en el Boletín Oficial (BO) el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU 883/2020) “Investigación médica y científica del uso medicinal de la planta de cannabis y sus derivados”. De acuerdo al texto de la reglamentación de la ley de cannabis, con esta medida "se facilita e

impulsa la investigación científica orientada a los posibles usos terapéuticos", busca asegurar "el acceso a las terapias de forma segura e informada para todos los usuarios y usuarias", incluso a través del "autocultivo o el cultivo solidario"

Según la letra de uno de los considerandos:

(...) estas restricciones reglamentarias configuraron barreras al acceso oportuno del Cannabis por parte de la población y como respuesta a ello, un núcleo significativo de usuarias y usuarios han decidido satisfacer su propia demanda de aceite de Cannabis a través de las prácticas de autocultivo, y con el tiempo se fueron organizando redes y crearon organizaciones civiles que actualmente gozan no solo de reconocimiento jurídico sino también de legitimación social. (DNU 883/2020)

3. Las OSC como articuladoras de un problema que trasciende las fronteras: el caso de CAMEDA

CAMEDA (Cannabis Medicinal Argentina) es una asociación civil cuyo capital social son sus adherentes: pacientes, padres, cannabicultores, profesionales de la salud y del derecho. Su misión consiste en "lograr el acceso de los pacientes de forma legal al cannabis medicinal, acompañados por el sistema de salud, autorizado por entes regulatorios, producido en todas sus formas posibles bajo normas de seguridad y calidad establecidas de acuerdo a condiciones vigentes del sistema de salud sea como formas herbales y fitofármacos, y sea cubiertas por los prestadores de salud". Los testimonios recogidos resaltan el rol articulador de la organización, y las características de su conducción.

(...) fue construyendo siempre, primero porque la gente que coordina CAMEDA realmente tiene llegada a determinados sectores, por ejemplo, Ana María es médica, su marido también, y han llegado a ciertos ámbitos donde a otras organizaciones civiles tal vez les cuesta un poco más. Entonces, han construido mucho desde ese lado con el Ministerio provincial de Salud con el Ministerio de Salud de la Nación y demás. También, por ejemplo, otras organizaciones muy fuertes como Mamá Cultiva (...) está siempre tratando de acercarse a lo científico, a buscar esto de la evidencia científica y ser más cautelosos, en muchos casos CAMEDA es un gran articulador (Entrevistado, 2020)

A su vez, el rol de investigadores y profesionales de la salud, en el marco de CAMEDA, consistió en acompañar a los padres y, en cierta forma, "legitimar" el reclamo desde el conocimiento "experto"; ya que la iniciativa surge de un grupo de madres que buscaban dar respuesta a patologías complejas y encontraban trabas legales en la utilización de estas sustancias. Esto fue lo que los llevó a acercarse al hospital y a la universidad e involucrar a los expertos.

De acuerdo al relato de una de las investigadoras entrevistadas:

Me acerqué a CAMEDA a partir de un grupo de pacientes que me vinieron a ver al hospital, porque yo soy especialista en epilepsia, aparte soy investigadora del CONICET, entonces me comenzaron a contar. Yo algo sabía, lo había visto en algún congreso pero no sabía tanto del tema. En ese momento les prometí que ese verano me iba a ocupar de estudiar el tema más en profundidad, y empecé a encontrar resultados muy interesantes. Junto con eso, en paralelo, comenzó la lucha de los familiares para la Ley. Entonces me pedían que los acompañe en algunas instancias, cuando iban a cámara de diputados, para dar una opinión más calificada, en el sentido de alguien que venía de la medicina, del CONICET. Entonces acompañé." (Entrevista, julio, 2020)

La organización se convirtió en una gran articuladora al contribuir en la coordinación de una red federal, multidisciplinaria y multisectorial (red informal en principio, pero que luego se logró institucionalizar). Además, a nivel organizacional, se encuentra vinculada a la Asociación Internacional de Medicamentos Cannabinoides, (IACM, por sus siglas en Inglés); organismo fundado en el año 2000 con el objetivo de avanzar en el conocimiento sobre el cannabis; los cannabinoides, el sistema endocannabinoide y temas relacionados con su potencial terapéutico. IACM cuenta con organizaciones asociadas en diferentes países (Alemania, Francia, Italia, España, Suiza, Países Bajos, Eslovenia, Japón, Canadá, Estados Unidos, Costa Rica, Uruguay).

4. La articulación entre UNICEN y CAMEDA en la producción y difusión de conocimiento sobre Cannabis

En búsqueda de formalizar un vínculo preexistente se firma, en septiembre de 2016, la Res. 218/16 que sienta las bases para el trabajo colaborativo entre la Facultad de Ingeniería de la UNICEN (FIO-UNICEN) y CAMEDA. Ahora bien ¿Cómo se originan los vínculos? ¿Cómo son las dinámicas de producción y difusión de conocimiento que generan? ¿Cómo se vinculan con las políticas de promoción? ¿Y con las dinámicas de internacionalización?

La UNICEN comienza a trabajar en una agenda vinculada al desarrollo de cannabis medicinal, en respuesta a una demanda social materializada en la solicitud de un vecino de la ciudad de Olavarría, quien se acerca a la FIO-UNICEN pidiendo asistencia técnica en el testeo de unas dosis.

La raíz de la idea estuvo (siempre cuento lo mismo) supeditada a una llamada telefónica. En el año 2015, me contactó un chico que quería hacer un aceite o un derivado de cannabis para su mamá (que era una enferma oncológica). (Entrevistado, abril de 2020)

Esto llevó al investigador a involucrarse en la temática, participó en el “Seminario Nacional de Cannabis para uso Medicinal” llevado a cabo en Mar Azul en 2016, encuentro que le permitió un mayor acercamiento.

En palabras del entrevistado:

(...) fue un punto de inflexión, después de conocer a los actores que estaban comenzando a pensar esto como una problemática social que había que abordar. Volví con la fuerte intención de ponerme formalmente a disposición de la temática y ver cómo podríamos colaborar. Entonces, la primera llamada fue el disparador para buscar información sobre el tema a nivel conocimiento en términos internacionales. Me encontré con mucha información y mi punto de inflexión, insisto, fue ver esa escena en el marco de este seminario (Entrevista, abril de 2020)

Si bien la persona contactada es investigador del CONICET, el tema se trabajó desde el área de extensión:

Construimos el tema en términos de proyecto de extensión. Yo trabajo en síntesis de materiales inorgánicos, pero soy una especie de químico orgánico analítico. Y de alguna manera desde ahí, y con cierto interés y curiosidad por el cannabis, ¿Por qué? Porque me encontré en que necesitaba buscar información después de esa llamada, teníamos la infraestructura, el equipamiento y las capacidades para poder abordar la temática, más que nada en términos de control de calidad que fue lo primero que se pensó. (Entrevistado, abril de 2020)

Como forma de visualizar el problema, hacia el interior de la universidad, se encontró la vía extensionista, que se manifestó a partir de la participación en proyectos aprobados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), con la intención de coordinar esfuerzos con otros actores del entramado socio-territorial, y divulgar la problemática que existe en torno al uso medicinal del cannabis. En este sentido, primó la lógica de la *ciencia politizada* por sobre el *cientificismo* (Varsavsky, 1969).

En forma paralela, desde la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN, se estaba trabajando el tema desde la antropología social. Esto llevó al encuentro de distintos campos disciplinares en el abordaje de una temática en común. El primer acercamiento interdisciplinar se dio desde la informalidad, entre investigadores de la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Sociales, luego concretaron como primera actividad la invitación a un especialista en la temática que permitió avanzar en las discusiones desde la UNICEN e invitar a investigadores de las demás facultades y a OSC a trabajar la temática desde una perspectiva de investigación-acción.

A partir de dicha instancia, continúan trabajando en una iniciativa que tiene como antecedente un proyecto aprobado por la SPU en el año 2017, que nucleaba a OSC, *CAMEDA* y *Cannabis activo Olavarría* (que es una organización vecinal) con la Facultad de Ingeniería; la Facultad de Sociales y la Escuela de Salud de la UNICEN. Al año 2020 siguen articulando con Cannabis Olavarría y CAMEDA, se vinculan con Cannabis Medicinal Tandil, con la Facultad de Derecho, de Salud y Sociales y con una clínica local.

Según una de las docentes de la Escuela Superior de Ciencias de la Salud, que formó parte del proyecto, se destaca la relevancia y su impacto en la formación de los profesionales de la salud, dado que:

En la Universidad, desde que yo estudiaba, se abordaba el consumo como uso problemático, como droga de abuso y nunca como medicina. Esto es algo nuevo y realmente tenemos una falencia en la formación respecto a esto (...) La idea es ampliar el conocimiento, que el personal de salud esté formado sobre el uso de cannabis medicinal, ya que hasta ahora no había ni cursos de formación. La idea es que la Escuela incorpore información en esta área y personas que ya se recibieron amplíen su conocimiento y separarlo del uso problemático. (Docente de la Escuela de Salud, 2018)

En tanto el representante de Cannabis Activo Olavarría sostiene:

Parte de este proyecto es interesante porque tiene que ver con la concientización de los riesgos de obtener este derivado en el mercado ilegal sin trazabilidad, por eso nos pareció interesante ser parte. Salir del mercado ilegal, encontrar respuestas diferentes, ver cómo el Estado va a dar una respuesta a esta problemática” (Representante Cannabis Activo Olavarría, 2020)

El proyecto llevó a que la UNICEN firme un convenio de trabajo conjunto con una clínica local. La FIO-UNICEN se comprometió a realizar el análisis composicional cuantitativo de cannabidiol (CBD) y tetrahidrocannabinol (THC) de las muestras de aceite que se reciban en el centro de salud. Las autoridades de la Facultad señalaron que el objetivo era poder “realizar un asesoramiento respecto a los resultados obtenidos, que apuntan a optimizar el acompañamiento médico, siempre con la salud como premisa principal”.

Es importante destacar el rol central que ha tenido el proyecto de extensión. A través del mismo se desarrollaron distintas actividades de divulgación, como: seminarios, charlas, y una materia optativa, dentro de la Escuela de Salud, que terminó siendo una cátedra abierta frente a la gran demanda. De acuerdo a lo manifestado por las autoridades, el vínculo entre la Universidad y el Centro de Salud, surge a partir del Seminario: “Formación Académica Interdisciplinaria y Cannabis para uso medicinal”, organizado por la Escuela de Salud de la UNICEN, con el objetivo de nuclear información avalada por cada una de las instituciones, difundirla, y generar cursos de formación para profesionales de la salud.

Las cursadas fueron abiertas a la sociedad, con lo cual en el mismo momento, estaban un montón de civiles en el SUM de la Facultad de Medicina con los estudiantes de la carrera, mucho de los docentes participamos del curso por curiosidad o por estar en tema, entonces bueno realmente fue muy rica la experiencia, porque se da lugar a preguntas, a debates. De hecho las cursadas eran los viernes a la tarde que también fue un éxito porque a esa hora en general nadie se copa, (pero esto) realmente tuvo bastante convocatoria. (Entrevista julio 2020)

Del curso participaron: la presidenta de CAMEDA; un investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN, y un investigador de la Universidad de Concepción de Chile, referente latinoamericano en fisiología del sistema endocannabinoide, que aportó conocimientos en el área de la bioquímica de usos clínicos.

Es decir que, en términos de vinculación internacional, el proyecto (desarrollado desde una perspectiva interdisciplinaria e integral, en relación a un área problema en particular), pudo articularse, desde lo académico, con investigadores de la región latinoamericana (Chile, Perú) a través de CAMEDA. Particularmente con Chile, se desarrollaron: movilidades, coordinación de actividades vinculadas a proyectos de extensión y de investigación que apuntan a la formación a la optimización de los procesos de obtención de derivados cannábicos para fines medicinales.

Además, desde la FIO-UNICEN se encuentran trabajando en un convenio con la Universidad de Cauca, Colombia.

Nosotros estamos en proyecto de firmar un convenio con la Universidad de Cauca. Tuvimos una videoconferencia con ellos a principios de marzo. Colombia viene trabajando distinto a nivel nacional, donde atendieron a los productores locales, digamos, no desconocieron la realidad nacional ni salieron a importar semillas, sino que hicieron como un blanqueo del material vegetal, dijeron bueno a ver, quienes eran todos los que en el marco de la ilegalidad estaban cultivando cannabis, tráiganlos que hacemos una caracterización de ese material vegetal, y de acá en más los contenemos reglamentariamente para poder

producir. Entonces hay muchos productores locales que están formalizados en el sistema productivo de Colombia, y ahí está formalizada la articulación con los centros de investigación, uno es la universidad de Cauca, con los que estamos por firmar un convenio de colaboración en principio con intención de llevar a cabo intercambios científicos/académicos. (Entrevistado, abril de 2020)

Por otra parte, -y si bien se trata de actividades aisladas en base a la demanda-, en términos *político-institucionales*, la universidad jugó un rol activo en promover articulaciones a nivel internacional, a partir de apoyar los vínculos construidos por los investigadores que forman parte del proyecto. Por ejemplo, desde la Secretaría de Ciencia Arte y Tecnología (SECAT), se financió pasajes; y desde la Secretaría de Extensión, se buscó articular contactos con investigadores que trabajan el tema en Uruguay. Sin embargo, los vínculos internacionales que lograron construirse no pasaron por la Dirección de Relaciones Internacionales. Dando cuenta del carácter multidimensional de la internacionalización.

Además se manifiestan problemas de financiamiento para sostener los vínculos internacionales. De acuerdo al testimonio de los investigadores entrevistados, se torna difícil sostener la movilidad de investigadores, la compra de insumos y, sobre todo, la posibilidad de realizar viajes internacionales.

(...) entre enero y marzo estuve cuatro reuniones en Buenos Aires por el tema Cannabis, la facultad puede bancarme movilidad que considera de relevancia institucional. Pero en el caso de decir, me voy a Perú y la verdad yo no he encontrado nunca la puerta, o la caja chica, para llegar hasta ahí. (Entrevistado, abril de 2020)

A su vez, a partir de diciembre de 2019, la nueva gestión de CONICET creó, en base al trabajo sobre cannabis medicinal de distintos centros y OSC argentinos, la Red de Cannabis y sus usos medicinales (RACME).

Esta reunión es una cosa inédita dentro del CONICET, donde se da una especie de foro del pueblo, un foro muy amplio en donde estamos los científicos pero también se les está abriendo la puerta a actores de la sociedad civil para que vengan a trabajar en conjunto, y que logremos que todo aquel que tenga una patología que lo necesite pueda acceder al cannabis medicinal a precios razonables y en el corto plazo. (CONICET 2020a)

La UNICEN participa de la Red, a partir de la representación de un investigador de CONIET con lugar de trabajo en la Facultad de Ingeniería (FIO), quién además de formar parte de CAMEDA es secretario de extensión de la FIO. Es decir, que la múltiple pertenencia institucional le permitió articular el proyecto en forma integral desde el centro de la Provincia de Buenos Aires.

En este sentido, el debate sobre la legalización ha sido nodal en la articulación de esta experiencia, haciendo referencia a una agenda impuesta por la sociedad no desde la academia.

4.1. Aspectos relevantes en el análisis

El caso de estudio, permite observar el trabajo en torno a un problema que trasciende las fronteras: el *desarrollo y uso medicinal del cannabis*; pero que adquiere características particulares desde una perspectiva situada. En este caso, dicha perspectiva se manifiesta en la necesidad de la población de utilizar una sustancia presente en una planta milenaria, con potenciales para aliviar distintas patologías. En respuesta a esto se observan los siguientes elementos.

En primer lugar, la generación de circuitos de producción y difusión de conocimiento entre distintos pares académicos/no-académicos, donde se incluye al “conocimiento experto” como legitimador, pero en base a *saberes* milenarios preexistentes sobre la planta y los potenciales usos del cannabis para afrontar diferentes afecciones. Esto dio lugar a dinámicas dialógicas de producción y difusión de conocimiento de carácter multicultural, que interpela la lógica del “poder” de la ciencia occidental y moderna, donde se espera que el usuario del conocimiento adquiera un rol “pasivo”. En el caso de estudio, podemos observar que son los usuarios “pacientes” quienes movilizan a los “expertos”, apoyados en el reservorio de saberes que se

mantuvieron ocultos dadas las políticas represivas con las que se ha tratado el tema del cannabis en Argentina, en particular, y en América Latina en general.

En segundo lugar, es interesante destacar, *cómo* se responde al problema desde la universidad. Donde, en un primer momento, se aborda desde extensión y luego se incorpora a la investigación. Dicha dinámica da cuenta de las dificultades con que se encuentran los investigadores al momento de responder a problemas sociales, y está directamente vinculado al carácter “cientificista” que adquiere la investigación, que priorizan determinados parámetros de evaluación y “excelencia”. De esta forma, los “científicos politizados”, en términos de Varsavsky (1969), ocupan un rol central, en llevar adelante este tipo de iniciativas, que llegan a la universidad como demandas sociales de conocimiento o, como define Renato Dagnino (2019) “demandas cognitivas”.

Con respecto a los vínculos internacionales, se destaca la dificultad de sostener una estrategia endógena de internacionalización, sin disponer de recursos para implementarla. En este sentido, la dinámica de internacionalización de los investigadores en torno al estudio del cannabis medicinal, se encuentra directamente relacionada a la pertenencia a una red temática de carácter nacional, articulada a partir de la participación de un investigador en CAMEDA que ofició de puente y permitió entablar vínculos con investigadores de Chile y de Perú. En cuanto a los vínculos de la UNICEN con Colombia, hasta el momento se sostienen desde la movilidad virtual. Asimismo, se destaca el apoyo que recibió el proyecto en términos político-institucionales, permitiendo traer investigadores de otros países de la Región como es el caso de Uruguay.

En tercer lugar, el abordaje del problema se encuentra atravesado por las regulaciones que impone la legislación, directamente vinculados a una geopolítica del conocimiento que fue hegemónica durante la segunda mitad del siglo XX, beneficiando determinados usos de cannabis y omitiendo otros, directamente vinculado a una política prohibicionista que afectó a todos los países de América Latina. Esto ha derivado en que la única forma que tenían los pacientes para conseguir el aceite en forma legal era a partir de la importación de Charlotte’s, que es un aceite bajo en THC. Asimismo, el mercado negro se había incrementado, generando riesgos sobre los usuarios debido a que la forma de obtención de los extractos.

Consecuentemente, el director del proyecto sostiene:

Este tema, esta problemática se gesta desde la gente, desde las organizaciones sociales y ellos son los que pujan por obtener marcos legales, por dejar de hacer lo que están haciendo en la oscuridad, en lugares como el gobierno. En todos los estamentos que pudieron golpear puertas estuvieron presentes desde su activismo, su militancia y su convencimiento de que era necesario regular todo lo que estaba sucediendo. (Barreto, Difusión FIO-UNICEN, 2018)

También es importante contemplar, la importancia que adquiere la movilización de conocimientos en forma interdisciplinaria e intersectorial, para intervenir en la disputa política por una regulación que contemple a todos los actores sociales. En este sentido CAMEDA actuó como articuladora de vínculos a nivel nacional e internacional, que permitieron ser canalizados por el Estado, en el marco de la nueva iniciativa que se desarrolla desde el CONICET en diciembre de 2019, donde se puede observar que está cambiando la lógica política del Organismo, que se potencia a partir de una nueva gestión en ciencia y tecnología a nivel nacional.

De acuerdo con Kochen y Rubinstein, “hasta hace poco hacer investigación científica sobre los usos medicinales del cannabis era casi imposible. Por ejemplo, durante el gobierno anterior, prácticamente todos los pedidos que se hacían para importar el producto desde EE.UU. para los ensayos clínicos quedaban varados en la Secretaría de Salud. Y eso pese a que –según la Ley 27.350– se iba a facilitar la investigación científica de estas moléculas”. **Ahora esta idea parece estar cambiando.** Y el ejemplo lo muestran las últimas reuniones de la RACME, en las que participaron funcionarios públicos. De hecho, la propia presidenta del CONICET explicó que “desde CONICET apoyamos estas iniciativas y estamos a disposición de lo que necesiten. Porque creemos que tenemos que contribuir a que la gente viva mejor. La institución está preparada para abordar estos temas” (Diario Perfil, 2020).

Esto da cuenta de la relevancia de la política, en sus dos dimensiones, por un lado en tanto disputa de sentido y, por otro lado, como política pública que se formula a partir de las demandas concretas de los ciudadanos, democratizando el conocimiento a partir de incorporar a distintos actores en torno de un problema en común, y permite proyectar dinámicas de cooperación en ciencia y tecnología, a partir de agendas endógenas a la Región, como es el caso del desarrollo y uso del cannabis medicinal.

Reflexiones finales

El trabajo aporta al análisis del desarrollo y uso del cannabis medicinal en Argentina, en el marco de una geopolítica del conocimiento a nivel internacional, que relegó a la Región latinoamericana de los beneficios medicinales de plantas ancestrales y de los saberes acumulados en la sociedad. Sin embargo, dicho reservorio de saberes se mantuvo activo al margen de las lógicas de regulación prohibicionistas que lograron consolidar su hegemonía a lo largo del siglo XX.

La pugna por la legalización del cannabis también es símbolo de la disputa de sentidos de aquellos valores internalizados y naturalizados por la “mono cultura del saber” y por el “prohibicionismo”, que se construyeron como criterios de verdad, y por lo tanto asumieron un lugar en el conocimiento hegemónico de nuestra sociedad. Sin embargo, desde la subalternidad, se logró preservar saberes que buscan visibilizarse y legitimarse desde el conocimiento experto y, consecuentemente, permitirán generar nuevas dinámicas de producción de conocimiento en relación con la sociedad. Esto se consiguió a partir de la construcción colectiva, que se sostuvo a partir de las redes de solidaridad que se articularon desde las organizaciones sociales, en diálogo con otros sectores entre ellos la universidad.

En este sentido, las redes de producción de conocimiento que se generan a partir del estudio del cannabis medicinal en la UNICEN, emergen del diálogo de saberes, desde distintos campos disciplinares, en función de una problemática concreta, y en interacción con distintos actores sociales, entre ellos las OSC, que se organizaron para disputar el sentido que adquiere el cannabis a nivel social y modificar la legislación. Trascendiendo distintas fronteras culturales, nacionales y disciplinares.

Consecuentemente, el proyecto de extensión, que hemos analizado como caso de estudio, permite visibilizar dinámicas no hegemónicas de producción de conocimiento en forma integral, a partir de involucrar actividades de extensión, docencia e investigación, que tiene proyección latinoamericana, no solo por las características geopolíticas del problema que aborda, sino también por los lazos construidos para su resolución. Donde CAMEDA no solo ha actuado como conector o puente, entre la UNICEN y la Red Nacional, sino también, en vinculación internacional con investigadores de la Región, fundamentalmente con Chile.

Con todo, se puede argumentar que los circuitos de producción y difusión de conocimiento que se articularon a partir de CAMEDA, en tanto organización de la sociedad civil que disputa el sentido del desarrollo del cannabis, permitió movilizar conocimientos desde el ámbito universitario, articular iniciativas en forma interdisciplinaria y dialógica, a nivel nacional y Regional a partir de dinámicas no hegemónicas de internacionalización universitaria. Pero fundamentalmente, a partir del caso de estudio dimos cuenta de la cristalización en Ley del diálogo de saberes. Ahora bien, ¿Cómo va a repercutir en el vínculo de la ciencia y la sociedad? ¿Estamos frente a un caso aislado o una muestra de una nueva lógica de construcción entre saberes populares y conocimiento científico? ¿Es posible pensar en una reconfiguración del vínculo entre conocimiento experto y saberes populares? ¿Qué implicancias tendría para América Latina?

En síntesis, el artículo contribuye a cuestionar un modelo de producción de conocimiento que se sostuvo a partir de dinámicas de internacionalización hegemónicas, en base a una geopolítica del conocimiento basada en la concepción eurocéntrica, que inspiró y vertebró nuestro proceso de modernización, dando cuenta de la importancia que adquiere la política en la generación de alternativas. Entendiendo que, sin justicia cognitiva difícilmente se podrá arribar a la justicia social.

Referencias bibliográficas

- Anguiló Bonet, A (2009) La universidad y la globalización alternativa; justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracias de saberes. *Nómadas*, 22 (2). Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/181/18111430001.pdf>>
- Archenti, A. (et. al.) (2013). Poder y desigualdad una visión antropológica. En Roberto Ringuet (cord.) *Temas y problemas de Antropología Social*. (41-61). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Corda, A. (2018). *Cannabis en Argentina: de los afrodescendientes en la colonia al movimiento cannábico - Intercambios Asociación Civil*. Buenos Aires.
- Cox, R. (2014) Fuerzas sociales, estados y órdenes mundiales: más allá de la teoría de las relaciones internacionales. *Revista de Relaciones Internacionales*, 24, 129-162. Recuperado de: <<https://repositorio.uam.es/handle/10486/677391>>
- Dagnino, R. (2019). Elementos para una política científica popular y soberana. *Revista Ciencia, Política y Tecnología*, 1(1) 1-7. Recuperado de: <<https://revistas.unlp.edu.ar/CTyP/article/view/5909>>
- Descombe, M. (2003). *The good research guide for small-scale social research projects*. Gran Bretaña: Open University Press.
- Hijonosa, M.; Marin, I. (2018). El CDB y el THC como medicina en el siglo XX, *Cannabis Magazine*.
- Leal, F. Y Oregioni, M. (2019). Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5, 1-19. Recuperado de: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653635/1915>>
- Lima, M. y Contel, F. (2011). *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda.
- Mafia, D. (2018). *Género y Política del Conocimiento*. Conferencia. Canal Encuentro.
- Oregioni, M. (2014). *Dinámica de la Internacionalización de la Investigación en la Universidad Nacional de La Plata*. Tesis doctoral en Ciencias Sociales y Humanas). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: <<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/120>>
- Oregioni, M. y Piñero, F. (2015) Redes de producción y difusión de conocimiento ¿un instrumento para orientar la internacionalización de la Universidad Argentina hacia América Latina? En: ARAYA, J. (Comp.) *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur* (51-78). Tandil: UNICEN.
- Oregioni, M. (2017). Internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Revista Internacional de Educación Superior*, 3 (1), 114-133. Recuperado de: <<https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7667>>
- Robalino, C. (2018): *Legalización del cannabis: Una perspectiva del derecho a la salud pública*. Recuperado de: <https://www.academia.edu/32540152/Legalizaci%C3%B3n_del_cannabis_una_perspectiva_del_derecho_a_la_salud_p%C3%BAblica_002.docx>
- Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO/Prometeo Libros. Recuperado de: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/boaventura.pdf>>
- Torti Lermi, M. A. (2017). *Comentario reglamentación ley 27.350 de "Investigación médica y científica de los usos medicinales de la planta de cannabis y sus derivados"*. Recuperado de: <<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2017/09/doctrina45795.pdf>>

Vaccarezza, L. (2006) Autonomía Universitaria, Reformas y Transformación Social. En Vessuri (comp.) *Universidad e Integración Científica*. Buenos Aires: CLACSO, 33-50.

Vallés, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Varsavsky, O. (1969) *Ciencia, Política y Cientificismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vessuri, H. (2013) *El nuevo mantra de la diplomacia científica internacional: ¿Co-diseño de conocimiento? ¿Investigación integrativa?* Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n76/n76a03.pdf>>

Wortman, A. (2007) Hegemonía, globalización cultural y concentración de medios el lugar del intermediario cultural en una Argentina devastada. En *Representaciones colectivas; Imaginarios sociales; Cultura; Globalización; Hegemonía; Medios de comunicación; Argentina*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160318040734/Capitulo_II.pdf>

Fuentes periodísticas y documentales:

ANMAT (2016a). *Informe Ultrarrápido de evaluación de tecnología sanitaria. Uso terapéutico de los CANABINOIDES*. Recuperado de <http://www.anmat.gov.ar/ets/ETS_Cannabinoides.pdf>

ANMAT (2016b). Ingreso al país de aceite por vía de excepción. <http://www.anmat.gov.ar/comunicados/Aceite_Cannabis_para_Uso_Compasivo.pdf>

CONICET (2020a) Multitudinaria Reunión de la Red de Cannabis y sus Usos Medicinales del CONICET. *Noticias Institucionales del CONICET* 17/02/2020. Recuperado de: <<https://enys.conicet.gov.ar/multitudinaria-reunion-de-la-red-de-cannabis-y-sus-usos-medicinales-del-conicet/>>

CONICET (2020b). Se llevó a cabo la tercera reunión del año de la Red de Cannabis y sus usos medicinales del CONICET. *Noticias Institucionales del CONICET*, 16/03/2020.

Diario La Nación (2017). El Gobierno reglamentó la ley que autoriza el uso terapéutico y paliativo del cannabis. *Diario La Nación*, 22/09/2017.

Diario La Nación (2019). Cannabis medicinal. ¿Qué cambió con la nueva ley? *Diario La Nación*, 04/01/2019.

Diario Perfil (2020). El CONICET lanza un servicio para el análisis de cannabis medicinal. *Diario Perfil*, 15/02/2020.

Diario Provincial (2019). Una clínica de Olavarría trabajará con Cannabis Medicinal con ayuda de la Facultad de Ingeniería de la Unicen. *Todo provincial.com*, 10/08/2019.

DNU 883/2020 Investigación médica y científica del uso medicinal de la planta de cannabis y sus derivados

FIO-UNICEN (2018). Información y Formación, pilares de importante proyecto sobre Cannabis medicinal. *Portal de la FIO-UNICEN*, 18/04/2018.

Ley N° 27.350/ 2017 Investigación médica y científica de uso medicinal de la planta cannabis y sus derivados.

Revista THT (2020). El CONICET trabaja para mejorar la ley de cannabis medicinal. *Revista THT*, 28/01/2020.

Resolución Consejo Académico N° 218/16 Colaboración entre la Facultad de Ingeniería y CAMEDA, septiembre de 2016.

Entrevistas:

Dr. Barreto Gastón. Investigador de FIO-UNICEN-CONICET. Integrante de CAMEDA, abril de 2020.

Dra. Silvia Kochen. Investigadora del CONICET. Integrante de CAMEDA, julio de 2020.

Dra. Wisman Patricia. Integrante de CAMEDA, junio de 2020.

Dr. Fernando Sepúlveda. Universidad de Concepción de Chile- Fundación Ciencias para la Cannabis, octubre de 2019.

Dr. Sarlino Marcelo. Docente investigador de la Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN, julio de 2020.

Larreche, Rocio. Escuela de Cs. de la Salud. UNICEN, julio de 2020.

Fecha de presentación: 17/8/2020

Fecha de aprobación: 19/11/2020

PROSPECTIVA DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA 2030*Prospective of the Argentine university 2030*

Augusto Perez Lindo, Universidad de Tres de Febrero/ Universidad de Palermo, Argentina.
perezlindo@gmail.com

Perez Lindo, A. (2020). *Prospectiva de la universidad argentina 2030*. *RAES*, 12(21), pp. 160-174.

Resumen

Este artículo se propone presentar una prospectiva de la educación superior argentina 2030. En primer lugar, se ofrece un diagnóstico del sistema con sus tendencias para luego abordar los escenarios que podrían presentarse hacia el 2030. En el contexto del esfuerzo de reconstrucción post Coronavirus el país tiene que enfrentar múltiples desafíos y las universidades pueden aportar proyectos relevantes. El potencial científico y educativo disponible ofrece la oportunidad para abordar estrategias de reconstrucción e innovación en el marco de un modelo de desarrollo inteligente, solidario y sustentable. Esta puede ser una posibilidad para lograr un consenso estratégico en los próximos años. Se explora este escenario sin olvidar las tendencias internas y externas del sistema de educación superior.

Palabras Clave: diagnóstico de la educación superior argentina/ prospectiva de la universidad argentina/ universidad / futuro del desarrollo argentino.

Abstract

This article presents a prospective of Argentine higher education in 2030. First, a diagnosis of the system and its tendencies is offered, then addresses the scenarios that could arise by 2030. In the context of the post-Coronavirus reconstruction effort, the country has to face multiple challenges and universities can contribute with relevant projects. The scientific and educational potential available offers the opportunity to address reconstruction and innovation strategies within the framework of an intelligent, supportive and sustainable development model. This may be a possibility to achieve a strategic consensus in the coming years. This scenario is explored without forgetting the internal and external tendencies of the higher education system.

Key words: diagnosis of Argentine higher education / prospective of Argentine university / university / future of Argentine development.

1. INTRODUCCIÓN

Cómo prever el futuro de la Educación Superior en un país que a partir de los impactos provocados por la pandemia del Coronavirus en 2020 tiene que afrontar al mismo tiempo problemas de inflación, pobreza, endeudamiento externo, recesión y debilitamiento de su aparato productivo? Este contexto dramático y excepcional induce a la búsqueda de un consenso estratégico en torno a un programa de reconstrucción. El gran desafío hacia el futuro consiste en encontrar este consenso a partir del cual las posibilidades del país podrían realizarse contando con su potencial científico y educativo.

Hemos analizado en distintos momentos los procesos y tendencias de la Educación Superior argentina entre 1960 – 2017 (Pérez Lindo: 1985, 1989, 2003, 2005, 2011, 2017) pudiendo constatar la presencia de procesos contradictorios. Por un lado, un crecimiento constante en las últimas décadas del acceso a la educación superior y de la actividad científica. Por el otro lado, una gran incapacidad para aprovechar el capital humano de los profesionales e investigadores en el funcionamiento del Estado y la economía.

Esta contradicción entre potencial humano y subdesarrollo se manifiesta en otros países de América Latina y ha dado lugar a teorías sobre las pautas culturales que limitan nuestros comportamientos. La experiencia de países de Asia y de otras regiones durante las últimas décadas puso en cuestión esta tesis mostrando que desde distintas culturas y niveles de desarrollo se puede lograr un crecimiento sustentable con la valorización del conocimiento científico, de las tecnologías y de las innovaciones. Este el camino que en América Latina señalaron autores como Amilcar Herrera, Jorge Sábato, Helio Jaguaribe, Oscar Varsavsky y muchos otros.

En el caso argentino la inestabilidad política y económica se ha sumado a otros factores para explicar la incapacidad para aprovechar los recursos humanos calificados y el potencial científico disponible. Los problemas de liderazgo, del consenso estratégico y de los modelos de gestión del Estado y de la economía aparecen como cruciales.

Para construir el análisis prospectivo hemos considerado los **contextos**, los **actores**, los **procesos**, las **concepciones** dominantes, las **estructuras**. Sin lugar a dudas los impactos provocados por la pandemia del Covid19 figuran entre los aspectos más determinantes. En el ámbito nacional tienen un gran peso la recesión económica, la inflación, la pobreza extendida, la crisis del Estado y la deuda externa. Enfrentar estos desafíos y reactivar la economía afectará la década 2020-2030.

Con respecto a los contextos globales que determinan los cambios en la Educación Superior existen coincidencias entre los especialistas (Altbach y otros, 2009; Didriksson, 2000; Gibbons, 1997; Inayatullah y Gidley, 2003; Rama, 2009; López Segrera, 2019). Podemos destacar entre otros aspectos: la globalización, la informatización de la sociedad, la aparición de la economía del conocimiento, la generalización del acceso a la educación superior, la virtualización de la enseñanza, la cientificación de la sociedad. Cada uno de estos procesos determina cambios en las organizaciones, en las políticas científicas, en las prácticas pedagógicas, en la formación de recursos humanos. Se puede hablar de manera general de un **cambio en el modo de producción y de transmisión de conocimientos**.

La expansión de las TIC lleva a la **informatización organizacional** a la **virtualización de la enseñanza**. **La experiencia del confinamiento debido a la Pandemia Coronavirus obligó a todos los sectores, especialmente al educativo, a adoptar herramientas digitales para mantener la actividad. La virtualización de la enseñanza y de los aprendizajes constituye un proceso irreversible que obligará a todas las universidades a adoptar modelos combinados de educación presencial y a distancia.**

Desde el punto de vista de los **actores sociales** se puede destacar que ha surgido un nuevo proletariado del conocimiento (Drucker, 1989), o sea, una masa de individuos que produce y aplica conocimientos esenciales para el funcionamiento de la sociedad... En América Latina el número de estudiantes universitarios llega a más de 30 millones y seguirá creciendo. Las comunidades científicas de América Latina involucran a unos 527.377 investigadores según la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (www.riicyt.org).

Entretanto la fuerza de trabajo en Argentina registra más del 25% de individuos con educación postsecundaria. En la medida en que todas las actividades económicas ocupan mayor número de personas calificadas encontramos nuevos actores formados por el sistema educativo. La Educación Superior se vuelve entonces central en la sociedad y en la economía. La **Sociedad de la Información**, la **Economía del Conocimiento**, la **Cientificación de la Sociedad**, tienen como correlato el surgimiento de nuevos profesionales, científicos y técnicos para hacer funcionar el sistema mundial.

Un aspecto que en el futuro tendrá impactos en las demandas de Educación Superior técnica será la robotización creciente de las industrias y empresas. Argentina tiene una gran brecha para cubrir en este sentido.

Desde el punto de vista de las **estructuras** observamos la coexistencia creciente de organizaciones diferentes: presenciales, a distancia, con currículo cerrado y con currículo abierto, con acento en la formación básica y con orientación profesionalista. Las organizaciones universitarias están cambiando en función de los cambios que se producen en el entorno. Crecen las universidades digitalizadas y transnacionales. Se ofrecen carreras con doble o triple titulación internacional.

En lo que respecta a los **modelos de universidad** observamos que en la Argentina en particular se ha producido una gran diversificación de proyectos institucionales en los últimos cincuenta años. Universidades estatales, confesionales, empresariales, elitistas, comunitarias, sindicales, transnacionales, ofrecen distintas opciones formativas. Las regulaciones estatales han sido eficaces para asegurar estándares académicos comunes y han mantenido el control de los planes de estudio y de los procedimientos de acreditación a través de la CONEAU.

En algunas tendencias como la expansión de la matrícula y la baja tasa de graduación, se trata de procesos que trascienden durante décadas las distintas etapas históricas. También debemos destacar la tendencia a la atomización institucional dentro del conjunto de instituciones estatales, ya se trate de universidades nacionales o de institutos de educación superior no universitarios que dependen de las provincias. Por lo tanto, **no se puede hablar propiamente de un “sistema”, sino de un conglomerado de instituciones que se comportan de manera muy independiente y de acuerdo con criterios académicos, políticos, corporativos o empresariales.**

A pesar de esta situación surgieron asociaciones de universidades o de facultades públicas y privadas para establecer estándares comunes o para cooperar en algunas decisiones estratégicas. El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Universidades Privadas (CRUP) y el Consejo de Universidades representan las instancias de coordinación entre las instituciones.

2. DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINA 2020

Trataremos en primer término de presentar un estado de la Educación Superior argentina situándonos en el 2020, aunque la mayoría de los datos disponibles oficialmente provengan de los años 2017-2018. La fuente principal de datos es el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y sus diversas

dependencias hasta diciembre de 2019, entre otras la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Hacia 2018 el país disponía de 131 universidades, de las cuales 61 dependían del Estado Nacional, 5 dependían de las Provincias, 63 eran privadas y 2 eran internacionales. (SPU, 2019)

El conjunto de estudiantes universitarios de pre-grado y grado llegaban a 2.005.152, de los cuales 420.760 pertenecían al sector privado. Lo que muestra que las universidades privadas atienden cerca del 25% de la demanda de estudios universitarios.

El conjunto de la matrícula de Educación Superior debe tener en cuenta también los alumnos de la Educación Superior No Universitaria que hacia 2017 representaban 976.466, según el **Anuario Estadístico 2017** del Ministerio de Educación. Para 2017 la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (www.riicyt.org) anotaba 3.140.963 alumnos en la Educación Superior de Argentina. Para 2020 podemos estimar que el número de alumnos de la Educación Superior universitaria y no universitaria está cerca de los 4 millones. Para complementar la información sobre los Institutos de Educación Superior No universitarios cabe agregar que los mismos representaban en 2017 2.284 establecimientos de los cuales 1.068 son estatales y 1.216 son privadas. El sector público atiende alrededor del 60% de la matrícula y el sector privado el 40%.

Los alumnos de posgrado llegaban en 2017 a 159.345, de los cuales 122.829 estaban en el sector público y 36.516 en universidades privadas. El número de nuevos inscriptos en 2017 se situaba en unos 40.000 alumnos lo que permite estimar que en 2020 podrían estar en cerca de 50.000. Para 2017 el número de graduados de posgrado representaba 26.569 alumnos.

Con respecto al sector de Posgrado hay que señalar que la Ley de Educación Superior no contempla su funcionamiento orgánico en las universidades nacionales, razón por la cual no tienen presupuesto asignado, ni claustros reconocidos para participar del co-gobierno universitario. Una anomalía evidente ya que el posgrado representa la culminación de la formación universitaria. Resolver esta situación será parte seguramente de la agenda 2020-2030.

Las mujeres representaban el 57,7% de los estudiantes universitarios en 2017 lo que muestra una feminización de la matrícula lo que se confirma observando que el 61,4% del total de 125.238 graduados en ese año eran mujeres.

Estos primeros datos nos permiten destacar que en Argentina, a nivel universitario, el sector público abarca el 75% de la matrícula y las universidades privadas el 25%. Relación que difiere casi asimétricamente de la de Brasil. Cabe señalar también que entre 1990 – 2018 el crecimiento del ingreso a las universidades privadas ha estado alrededor del 4% anual mientras que en las universidades nacionales se situaba en un 1,5%.

En los estudios sobre la universidad argentina se suele subestimar o ignorar la presencia de los Institutos de Educación Superior No Universitarios pero objetivamente estos actores que atienden las demandas de carreras cortas, de formación docente y hasta de algunos posgrados, representan más de un cuarto de la matrícula de educación superior del país. Hay iniciativas para unificar el espacio de la Educación Superior argentina para salir de la dualidad actual.

Gracias al continuo crecimiento y diversificación de las instituciones de Educación Superior la Argentina ofrece 12.196 titulaciones de grado y de posgrado en las universidades mientras que en los Institutos de Educación Superior No Universitaria se ofrecen más de 2.200 titulaciones. Con estos datos se sitúa la Argentina en una tasa bruta de escolarización de la Educación Superior del 58,8 % para una población de unos

45.376.763 habitantes en 2020, de acuerdo con las proyecciones del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC: 2013) La población de 20-24 años proyectada para el 2020 alcanzaba a 3.524.762.

Conforme con este panorama Argentina presenta indicadores muy favorables en la Educación Superior. Pero hay que tener en cuenta que la tasa de graduación universitaria se sitúa 27% para universidades públicas y 41 % para universidades privadas (SPU, 2019) Lo cual revela un serio y endémico problema que se reproduce desde hace 60 años por lo menos. Pero aun contando con esta situación podemos observar que la accesibilidad a la educación superior en Argentina es muy alta, cercana a la universalización. Se ha mantenido entre los niveles más destacados de América Latina durante el último medio siglo.

En cuanto a la actividad científica el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MINCYT) registraba hacia 2018 unos 83.190 investigadores y becarios en el país, de los cuales 61.437 se desempeñaban en las universidades nacionales. (argentina.gob.ar/ciencia/indicadorescti) De estos investigadores 17.284 pertenecían a la carrera de investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Las universidades privadas figuraban con 5.475 investigadores de los cuales 550 dependían del CONICET. Estos datos muestran que casi el 80% de los investigadores del país trabajan en las universidades.

Las universidades argentinas han desplegado durante las últimas dos décadas una serie de acciones para fortalecer la cooperación internacional. Por un lado, el Estado argentino ha impulsado el espacio del Mercosur Educativo donde se acordaron mecanismos de intercambio y de reconocimiento de diplomas. También se ensayaron mecanismos de acreditación de carreras y se aprobaron estándares comunes para carreras como Medicina, Ingeniería, Arquitectura, Agronomía, Veterinaria. Al mismo tiempo se promovió el intercambio de estudiantes y profesores. En ese sentido surgió La Asociación Universidades Grupo Montevideo (AUGM) que ya puso en práctica programas de investigación y de intercambio de alumnos y profesores.

En todas las universidades, públicas y privadas surgieron agencias o direcciones especializadas en la cooperación internacional. Se organizaron carreras con doble o triple titulación. Se establecieron convenios con Estados Unidos, con la Unión Europea y con muchos países en todas las regiones.

Por otra parte, el país comenzó a recibir contingentes de estudiantes extranjeros que en 2017 llegaban a 74.013. El Ministerio de Educación creó un programa para fomentar el ingreso a universidades argentinas.

Un aspecto a destacar es que desde 1992 todas las universidades nacionales comenzaron a organizar Unidades de Vinculación Tecnológica (UVT) para desarrollar proyectos de transferencia de tecnologías y servicios a empresas, organizaciones estatales y sociales. En 1999 se creó la Asociación Nacional de Incubadoras, Parques y Polos Tecnológicos, que hacia 2012 ya contaba con 36 incubadoras, 269 empresas incubadas, 94 especialistas graduados, 9 polos tecnológicos, 10 parques tecnológicos (www.aipynt.net) Las universidades participan de estos programas junto a otras 73 organizaciones.

Hacia el año 2010 las universidades nacionales facturaban por estas y otras actividades en las que se encontraba involucrada unos 200 millones de dólares anuales. En la actualidad los “fondos propios”, logrados con la venta de cursos de posgrados, consultorías, asistencias técnicas, etc. representan más del 10% del presupuesto de las universidades públicas.

La Universidad de Buenos Aires creó la Sociedad Anónima UBATEC con participación de la UBA, la Unión Industrial, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la Confederación General de la Industria. Las Facultades de Ingeniería crearon el Programa Regional de Emprendedorismo e Innovación en Ingeniería (www.ingemprendedores.org) La Facultad de Ciencias Económicas de la UBA creó por su parte la Red

Latinoamericana de Universidades por el Emprendedorismo Social (www.redunnes.or) con adhesiones de dieciséis países de América Latina.

Tanto en la producción científica como en las vinculaciones con empresas u organismos del Estado, las universidades argentinas han demostrado una gran capacidad para transferir conocimientos hacia la sociedad. Se han desarrollado nuevas capacidades en este sentido. Lo que ha permitido crear nuevas fuentes de autofinanciamiento para las universidades. También se manifiestan experiencias exitosas en la asistencia técnica para organizaciones sociales ya sea para generar nuevos emprendimientos ya sea para ayudarlas a formar cooperativas de viviendas y otro tipo de asociaciones.

En 2017 se registraban 160.977 alumnos universitarios que asistían a programas a distancia. (SPU, 2019) El 62% correspondía a universidades privadas y el 37% a universidades estatales. Las ofertas de grado eran 427 y las de posgrado 101. Cabe señalar que esto no comprende todas las actividades que se realizan en el formato “educación a distancia” o “virtual”, pues se mencionan solamente las carreras que están acreditadas por la CONEAU.

Muchos profesores comenzaron a utilizar las TIC para complementar sus enseñanzas. (Guido y Versino: 2012). Pero con la suspensión de cursos presenciales provocado por la Pandemia Coronavirus a partir de marzo 2020 todas las universidades recurrieron a los cursos virtuales para poder continuar la enseñanza. Hasta fines de 2019 podíamos estimar el número de usuarios de la Educación a Distancia en cerca de 200.000. Pero hacia mediados de 2020, de manera formal o informal, se generalizó el uso de las TIC para mantener activa las actividades de enseñanza-aprendizaje. Por lo que podemos estimar en cerca de 2 millones el número de usuarios de educación a distancia en las universidades argentinas hacia mediados de 2020.

Las universidades nacionales crearon en 1990 la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) y en 2019 se aprobó la utilización de la plataforma **educ.ar** del Ministerio de Educación para ofrecer cursos de todo tipo en Argentina o el exterior. Además, todas las universidades, públicas y privadas, se dotaron en 2020 de plataformas adecuadas para la enseñanza virtual y realizaron capacitaciones aceleradas de los docentes para el uso de esa herramienta. Todo este proceso abrió una nueva dimensión del sistema de educación superior argentino.

En cuanto a los docentes se registraban en las universidades nacionales en 2018 unos 135.018 docentes de los cuales 67.108 eran mujeres que representan el 50,37% del conjunto. Sólo un 11,22% tiene dedicación exclusiva que le permite dedicarse plenamente a su cargo, mientras que el 67,08 % tiene dedicación simple, lo que los obliga a tener varias ocupaciones. El 18,31% tiene semi-dedicación.

Un 10%, o sea 19.377 docentes poseen el Doctorado y el 5%, o sea, 9.867 acreditan una Maestría. Esto revela una debilidad del cuerpo de profesores que debería estar compuesto mayoritariamente por personas con la máxima acreditación académica, exigencia que figura en los estatutos de varias universidades nacionales.

La Universidad de Buenos Aires, la más grande del país con cerca de 320.000 estudiantes tiene 29.944 cargos docentes, de los cuales sólo el 7% tiene dedicación exclusiva. No obstante, es el centro de mayor productividad científica del país por lo que atrae a investigadores del CONICET y otros institutos. El 30% de la actividad científica del país se realiza en la UBA.

La UBA fue ubicada en el **Ranking QS de 2019** entre las 50 mejores universidades del mundo con tres áreas académicas (www.topuniversities.com/university-ranking) En el Ranking de Shanghai figuran también la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Córdoba entre las 500 mejores universidades

del mundo. La Universidad Austral y la Universidad de Palermo, privadas, han obtenido reconocimientos internacionales semejantes.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) ha contribuido eficazmente a regular la acreditación de carreras y de instituciones logrando así mantener la calidad académica dentro de estándares internacionales.

Cabe mencionar a la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) que constituye en sí misma un sub-sistema con 27 facultades regionales distribuidas en todo el país con alrededor de 90.000 alumnos hacia 2020. Se dedica principalmente a la formación de ingenieros y tecnólogos de distintas especialidades.

Debe señalarse que en el total de ingresantes a las universidades en 2018 un 24% se orientó hacia las ingenierías y las ciencias naturales. Este resultado es producto de una campaña de promoción de ese tipo de carreras que tuvo lugar a partir de 2008 a través de varios programas.

Argentina aparece con un sistema de Educación Superior muy diversificado, con una gran capacidad para formar recursos humanos de alto nivel y para realizar investigaciones de rango internacional. Sus indicadores se encuentran entre los mejores de América Latina. (OEI, 2017) tres premios Nóbel científicos surgieron de la Universidad de Buenos Aires. Centros científicos de las universidades argentinas cooperan con otros centros del mundo y se especializan en temas de alta complejidad como las biotecnologías, la energía nuclear, las nanotecnologías, la biología molecular, la clonación animal, la farmacología, etc.

Hemos señalado que las bajas tasas de graduación constituyen una debilidad del sistema desde hace más de 60 años (Pérez Lindo, 1985; 2017) Aunque entre 2005 – 2015 se observa una clara mejoría en la tasa de graduación pública y privada. Aun contando con un gran porcentaje de deserción estudiantil podemos afirmar que las universidades argentinas forman los recursos humanos de alto nivel que el país necesita. Lo que se verifica entre otras cosas porque cerca de 100.000 graduados universitarios (OIM, 2012) y unos 4.5000 doctores de todas las especialidades han emigrado al exterior para ocuparse de actividades científicas y tecnológicas (Luchilo, 2007). Lo que muestra que el país no tiene un déficit de recursos humanos sino un déficit de políticas para aprovechar su capital intelectual.

El desaprovechamiento de este capital intelectual tiene que ver con el modelo de desarrollo del país desde hace más de medio siglo con baja utilización de los recursos científicos y técnicos en el Estado, en la industria, en las organizaciones sociales. Una excepción lo ha constituido el agro que con la creación del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) en 1956 comenzó a modernizarse permitiendo el surgimiento de productores modernos y de producciones con mucho valor agregado y con una productividad competitiva a nivel mundial.

Si bien se puede atribuir a los dirigentes políticos y económicos la incapacidad para valorizar estratégicamente el capital intelectual de las universidades y centros de investigación, también hemos señalado que la atomización institucional en la educación superior y la desviación, en universidades nacionales hacia objetivos políticos o corporativos, ha debilitado el desarrollo de políticas públicas ligadas a la formación de un consenso estratégico en torno a un modelo de desarrollo con uso intensivo del potencial científico, profesional y técnico.

Se pueden sintetizar las debilidades que padece la Educación Superior de Argentina con los siguientes aspectos:

- El bajo aprovechamiento de los recursos humanos calificados
- Las bajas tasas de graduación y el alto índice de deserción

- La politización y la corporativización de los gobiernos universitarios estatales
- La atomización institucional, la falta de un liderazgo institucional y de planeamiento en el sistema de educación superior
- La baja inversión pública para sostener las universidades nacionales (menos del 1% del PBI) y el sistema científico
- Una digitalización inconclusa de datos y procedimientos en las universidades nacionales

3. REPRODUCCIÓN DE TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS 2030

En una aproximación hacia el futuro decidimos primero proyectar las tendencias 2020 - 2030. Suponemos que en primera instancia el Gobierno intentará controlar la inflación, la deuda externa y la pobreza buscando al mismo tiempo reactivar la economía. En el campo universitario tendrá que atender el crecimiento de estudiantes, profesores y servicios en universidades nacionales. Podrían lograrse mejoras en la tasa de graduación, en la actividad científica y en los posgrados. Pero con recursos limitados.

En segunda instancia, podría surgir a lo largo de la década un compromiso conjunto de las universidades para buscar junto con el Estado y las empresas estrategias con el fin de reconstruir la economía y la sociedad con un nuevo modelo de desarrollo. **Se trata de una posibilidad objetiva que podría realizarse en cuanto representa una alternativa necesaria para el país.** En este escenario aparecerá la importancia del capital científico, universitario y técnico para crear una economía del conocimiento.

Si consideramos los datos de 1980-2010 (Pérez Lindo, 2017:20) observamos que la matrícula de toda la Educación Superior, incluyendo los Institutos Superiores No Universitarios, ha crecido en una escala de más de 600.000 alumnos en cada década.

En la *Síntesis de Información Estadística Universitaria 2017-2018* la Secretaría de Políticas Universitarias señala que entre 2008 – 2017 el crecimiento del número de estudiantes fue del orden del 25,3% (pasando de 1.600.522 a 2.005.152), mientras que los Nuevos Inscriptos crecieron un 41,4%, pasando de 365.227 a 576.305. En cuanto a los egresados crecieron un 36% pasando de 94.909 a 125.328. Estos datos corresponden al movimiento de las universidades públicas y privadas y pueden ayudarnos a realizar unas primeras estimaciones.

Tomando en consideración estos datos y la matrícula en la Educación Superior No universitaria podríamos estimar la matrícula total de la Educación Superior de la Argentina para 2020 en cerca de 4 millones de estudiantes, la de 2030 en cerca de 4,6 millones y la de 2040 en más de 5 millones. Hay que tener en cuenta que la tasa de retención en primer año se calculaba para 2017 en 63.9% para las universidades públicas y 60,5% para las universidades privadas.

Adoptamos la hipótesis de que va a mejorar la tasa de graduación en las escuelas secundarias y en la Educación Superior. A nivel universitario la tasa de graduación podría situarse alrededor del 35-40%, con lo que podemos esperar hacia 2030 250.000 y en 2040 400.000 graduados por año. *Con este orden de magnitud podemos apreciar la importancia que tiene adoptar un modelo de desarrollo con uso intensivo del conocimiento para absorber las masas de jóvenes graduados en las próximas décadas.*

Hacia 2020 registramos cerca de 600.000 ingresantes en la Educación Superior en general y este flujo puede incrementarse por razones demográficas, sociales y educativas en cerca de 800.000 ingresantes al año hacia

2030 y en cerca de 900.000 hacia 2040. En cuanto al posgrado podemos estimar que va a crecer el número de nuevas ofertas y que la matrícula alcanzará para 2030 un número de 400.000 alumnos.

Es evidente que esta expansión requerirá incrementar sustancialmente las inversiones en Educación Superior. Una pauta deseable sería llegar al 2 % del PBI en el financiamiento para el sector antes de 2030. En 2020 se encuentra cerca del 0,74%.

El INDEC estima la población de 2030 en cerca de 49.407.285 personas, de las cuales 3.563.410 estarán en la franja de 20 – 24 años, mientras que 3.761.493 estarán en la franja de 15-19 años. (Indec, 2013) Estos contingentes comprenden la mayor parte de la población joven escolarizable a nivel superior. Pero hay que tener en cuenta que de hecho cerca del 20% de los alumnos universitarios en Argentina son mayores de 25 años.

Respecto a otros aspectos podemos conjeturar los siguientes procesos y acontecimientos entre 2020 – 2030:

- El sistema de educación superior, sobre todo las universidades, se involucrará crecientemente en emprendimientos, programas de desarrollo, de reconstrucción social de innovación tecnológica;
- La Educación Superior a Distancia y las Universidades Virtuales llegarán a tener más de 2 millones de usuarios teniendo en cuenta el boom que se produce a partir de la Pandemia de Coronavirus en 2020 y la generalización en el uso de las TIC. La bi-modalidad, presencial-virtual, tenderá a generalizarse en las instituciones;
- Se podría “normalizar” el status del posgrado en las universidades nacionales asignándole presupuesto específico y reconocimiento en los claustros de estudiantes, graduados y profesores.
- El financiamiento de la enseñanza universitaria pública encontrará serios problemas para sostenerse si no crece la economía y si no se expande la capacidad para generar recursos propios
- Seguirá creciendo la actividad científica y de transferencia de las universidades buscando realizar proyectos que generen recursos propios;
- En la década 2020-2030 crecerán las tensiones provocadas por el desfase entre la estrechez del mercado profesional y el crecimiento del número de graduados universitarios.

Junto a estos desafíos podemos destacar otros que la Educación Superior argentina debería afrontar en el período 2020- 2030:

- La informatización de las organizaciones universitarias, que ya se inició en la década de 1990 con el Sistema de Información Universitaria (SIU) pero que no ha llegado a digitalizar los procedimientos administrativos y la gestión; sería posible llegar a tener varias “universidades inteligentes”
- El desarrollo de políticas de protección del medio ambiente y de los recursos naturales desde lo curricular hasta las acciones institucionales
- La cooperación con organismos del Estado para lograr su modernización
- La lucha contra la pobreza y la desigualdad a través de diferentes programas
- El mejoramiento de la formación científica de los docentes de todos los niveles
- La necesidad de contribuir a la actualización tecnológica de las industrias y de las pequeñas y medianas empresas

Este conjunto de desafíos pueden llevar a buscar un fortalecimiento del sistema de educación superior así como la reforma curricular y la adopción de estrategias flexibles para vincular las universidades y los Institutos de Educación Superior No Universitarios a los nuevos contextos y demandas de la sociedad. Sería el inicio de un cambio de paradigma hacia la universidad como agente de desarrollo inteligente, solidario y ecológicamente sustentable.

4. HACIA UN MODELO DE DESARROLLO INTELIGENTE Y SOLIDARIO 2030

Sostenemos que los tres grandes desafíos de la Educación Superior argentina entre 2020 y 2030 serían:

1ª) la necesidad de involucrarse en un proyecto de desarrollo con uso intensivo del conocimiento para superar el subdesarrollo brindando mejores oportunidades de bienestar a la población. Este compromiso sería coherente con los desafíos que plantea la reconstrucción del país luego de la parálisis de 2020.

2ª) la necesidad de fortalecer las capacidades de integración social de los jóvenes a través de la educación superior

3ª) la necesidad de contribuir a mejorar las organizaciones estatales a fin de lograr un Estado inteligente y eficiente al servicio de la sociedad

El cambio en el modelo de acumulación económica movilizándolo todos los recursos educativos, científicos y técnicos podrá multiplicar la productividad y la eficiencia en todos los sectores. Pero al mismo tiempo, en el marco de un modelo de desarrollo sustentable permitirá redistribuir los beneficios alcanzando estándares de equidad deseables. Asimismo, es importante subrayarlo, como parte de la revalorización de la actividad científica y universitaria podrán mejorarse los salarios y el financiamiento universitario.

Esta decisión estratégica valorizará la actividad científica, mejorará las capacidades profesionales para diseñar y gestionar emprendimientos y proyectos sociales de todo tipo. (Pérez Lindo, 2017) En un mundo determinado por las innovaciones científicas y tecnológicas resulta lógico pensar que las universidades tienen que ser protagonistas de esos procesos. En la “sociedad del conocimiento extendido”, como sostiene Michael Gibbons (1997), la Educación Superior ocupa un lugar central y por lo tanto tiene que ser capaz de liderar proyectos de innovación y de transformación de la sociedad.

Respecto a la función de socialización de los jóvenes hay que recordar que hacia 2020 tenemos más de un millón de jóvenes que no estudian ni trabajan dentro de una población activa de cerca de 21 millones de personas (45 millones de habitantes) y con cerca del 50% viviendo en la pobreza.

Con este escenario suponemos que el problema hacia el futuro no es la falta de recursos humanos calificados sino la empleabilidad de los mismos. También observamos que la universalización del acceso a la educación superior se encuentra empujada por la falta de salidas laborales rápidas para los egresados del secundario por lo que la universidad se convierte en parte en una prolongación de la escolaridad.

En muchos países las universidades y los centros de investigación se han involucrado exitosamente en la resolución de todo tipo de problemas de la economía, de la sociedad o del Estado, movilizándolo sus capacidades científicas, profesionales y tecnológicas. Han surgido Universidades emprendedoras, como las denomina Burton Clark (1998), o universidades como agentes de desarrollo, según se ha entendido en América Latina (Pérez Lindo, 2017).

5. CRISIS, CAMBIOS DE PARADIGMAS Y DE ACTITUDES

Hacia 2020 Argentina acumula varias crisis: recesión, inflación, deuda externa, pobreza generalizada, obsolescencia del aparato industrial, ineficiencia y alto costo del aparato estatal. La parálisis provocada por la pandemia Covid19 profundizó la recesión, el desempleo y afectó todos los circuitos de la economía y el comercio. Las universidades públicas ven congelados sus presupuestos.

En este contexto paralizante las universidades poseen un capital intelectual que puede contribuir a enfrentar las crisis. Pero se necesita un consenso estratégico entre ellas, el Estado, las empresas y la sociedad. Sin consenso de todos los sectores no habrá estrategias para el futuro. El modelo de acumulación económica que se adopte tiene que contar no solo con los recursos naturales, tiene que contar con el capital intelectual y con la capacidad de gestión de un Estado inteligente y solidario. Esta ha sido hace tiempo la propuesta de la CEPAL (CEPAL, 1992)

Partiendo de estas perspectivas y teniendo en cuenta los problemas que la sociedad argentina tiene que enfrentar desde el presente hacia el futuro, podemos asumir las siguientes hipótesis:

1° el futuro argentino, como el de otras naciones latinoamericanas, dependerá de la adopción un modelo de desarrollo con uso intensivo de ciencia, innovación tecnológica y educación, sin lo cual no se logrará superar el subdesarrollo y no se crearán posibilidades de trabajo para las nuevas generaciones;

2° el consenso estratégico de los actores sociales en torno al nuevo modelo de desarrollo inteligente y solidario debe involucrar a los universitarios, los políticos, los empresarios, los sindicalistas y los dirigentes sociales

3° si se logra un consenso respecto al nuevo paradigma de desarrollo inteligente y sustentable también habría que adoptar un modelo organizacional congruente, tanto en el espacio estatal como en la sociedad civil y en la economía, pues las incoherencias debilitan cualquier estrategia;

4° el futuro de la Argentina depende de su integración regional en América del Sur, algo en lo que existen muchas coincidencias, pero se trata de avanzar coherentemente en esta dirección adoptando políticas científicas, universitarias y de desarrollo que compartan los países sudamericanos para alcanzar con mayores posibilidades el desarrollo regional.

6. TEORÍAS Y EXPERIENCIAS ANTICIPATORIAS

En la investigación que coordinara Graciela Riquelme sobre “Las universidades frente a las demandas sociales y productiva” (Riquelme, 2008) se puso en evidencia que las universidades argentinas estaban experimentando nuevas estrategias para responder a los problemas de la economía y de la sociedad argentina. Pueden encontrarse en los tres volúmenes que integran el estudio una variedad de enfoques y de experiencias que trascienden la imagen de la universidad academicista o endogámica tradicional.

Existen experiencias anticipatorias del cambio pero también precursores teóricos, como Amilcar Herrera, Jorge Sábato, Oscar Varsavsky y otros que se han identificado como el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo que se manifiesta desde los años de 1970 (Mari 2018). Por otro lado, las experiencias de los países asiáticos, entre otras, confirman la validez de este nuevo paradigma. Este punto de vista fue, además, asumido por la Comisión Económica de Naciones Unidas para América Latina (CEPAL, 1992)

La cuestión es saber en qué proyectos o sectores puede comprometerse la Educación Superior argentina para colocarse hacia 2030 en el grupo de los sistemas emergentes exitosos. Veamos ante todo algunos antecedentes para justificar la expectativa de una nueva economía del conocimiento en Argentina.

Ya hemos mencionado que las universidades nacionales contribuyeron a crear incubadoras de empresas y centros tecnológico-industriales. Además de eso existen más de trescientos proyectos de vinculación con organizaciones sociales, empresas y organismos públicos. De modo que podemos afirmar que ya existe una

experticia para avanzar hacia un modelo de universidad emprendedora, agente de desarrollo social, consultora de los organismos públicos. Por lo tanto, están dadas las condiciones para avanzar hacia el nuevo paradigma del desarrollo inteligente y de la universidad innovadora.

Si estas hipótesis resultan verosímiles entonces podríamos prever un proceso de formación de una nueva inteligencia colectiva abarcando a las clases dirigentes y a la sociedad civil durante la década 2020-2030. En una perspectiva escéptica sin embargo podríamos argumentar que las fragmentaciones existentes podrían constituir un obstáculo insalvable.

Si se lograra un consenso estratégico (no coyuntural como en otros intentos) sobre el nuevo modelo de desarrollo sustentable entonces se abrirían muchas posibilidades para elaborar nuevos proyectos y políticas.

En el sector agropecuario, que ofrece indicadores de productividad de nivel internacional, existen posibilidades de expansión de la frontera agropecuaria, de modernización de las explotaciones medianas y pequeñas, de innovación en las aplicaciones biotecnológicas y de mejoramiento en las condiciones de comercialización interna.

Entre las estrategias posibles para involucrar a las universidades argentinas en un proceso de desarrollo sustentable con uso intensivo del conocimiento podríamos mencionar:

1. Un Programa de Renovación Industrial que implique reconvertir la industria automotriz para producir autos con motores eléctricos, de biodiesel o a hidrógeno. Este Programa también apuntaría a modernizar las Pequeñas y Medianas Industrias y a crear nuevos emprendimientos.
2. Un Programa para desarrollar el “gobierno inteligente” en todas las jurisdicciones utilizando las Tecnologías Informáticas y nuevos modelos de gestión para superar las prácticas burocráticas, pero también para mejorar las comunicaciones con los ciudadanos.
3. Un Programa para Reorganizar el Sistema de Salud, que padece un alto grado de atomización e irracionalidad que encarece su funcionamiento; la informatización de los servicios, el apoyo a las biotecnologías médicas, la producción de medicamentos genéricos para abastecer los hospitales públicos, son algunas de los objetivos que podrían adoptarse.
4. Programa para la creación de corredores bioceánicos, ya propuestos, en el Norte argentino, en la Región Cuyo y en la Patagonia, para crear nuevos flujos de las producciones y servicios desde el Atlántico y el Pacífico involucrando a Chile, Brasil, Paraguay, Uruguay y Argentina.
5. Programa para la Industrialización y Tratamiento Ecológico de la Basura en todas las localidades del país con la cooperación de las Facultades de Ingeniería, de la Nación, de las Provincias y Municipios
6. Programa para el Desarrollo de la Informática y la Inteligencia Artificial a través de consorcios latinoamericanos;
7. Programa para el fortalecimiento de las industrias culturales, que se han convertido en un polo importante del crecimiento económico, algunas universidades ya poseen experiencias en este aspecto
8. Programa para el Planeamiento Urbano de las grandes ciudades y para impulsar el repoblamiento del interior
9. Programa para la erradicación de la pobreza (existen diversas políticas y agencias en el país)
10. Programa el desarrollo de la industria y de la Red Ferroviaria Sudamericana con participación de todos los países de América del Sur

En torno a estas ideas existen antecedentes en el país y en las universidades. Existen otras líneas de acción posibles, como el apoyo a la expansión de las biotecnologías en la Medicina y en el Agro que ya tienen importantes realizaciones. Hemos decidido mencionar algunos proyectos de gran impacto involucrando universidades, gobiernos, empresas y organizaciones sociales porque abren posibilidades para adoptar un nuevo modelo de desarrollo inteligente y sustentable.

Junto con los objetivos mencionados no hay que descuidar la importancia de mejorar los modelos de gestión aprendiendo a maximizar la cooperación entre los actores institucionales. Mejorar la administración de nuestros recursos, naturales, técnicos o humanos, constituye también un objetivo fundamental.

Nos atrevemos a sostener que la propuesta de un desarrollo inteligente y sustentable social y ecológicamente no es solo una alternativa para la universidad futura de la Argentina sino que es la principal alternativa para el futuro del país. Puede considerarse como parte de un futuro necesario.

7. LA REFORMA ACADÉMICA Y PEDAGÓGICA

En un contexto de mutaciones los sistemas universitarios también están mutando. Surgen redes e instituciones transnacionales, surgen universidades virtuales, se desestructura el currículo tradicional cerrado por programas abiertos y por proyectos, avanzan los espacios de integración regional y la acreditación transnacional de diplomas.

Muy pronto la posibilidad de adquirir conocimientos a través de la conexión mente-computadora hará posible que un estudiante asimile inmensas cantidades de información en pocos minutos mediante un click digital o visual.

La función del profesor del profesor universitario dejará de ser la de transmitir informaciones que están en los libros y se convertirá en alguien preparado para enseñar a pensar, a interpretar la información, a aplicar los conocimientos, a fundamentar las teorías. El profesor orientador, epistemólogo, hermeneuta, creativo, ya está tomando cuerpo en estos días como lo señalan algunos especialistas. Se requerirá al mismo tiempo mejores competencias científicas, pedagógicas, filosóficas e informáticas (Pérez Lindo, 2012).

Desde el punto de vista organizacional una universidad concebida como agente de un modelo de desarrollo inteligente y sustentable tiende a redefinir su modo de articulación con la sociedad así como su modo de gestión (Pérez Lindo, 2017). Algunas universidades continuarán centradas en la formación de profesionales, otras privilegiarán la investigación pura, otras seguirán valorizando ante todo el aspecto formativo.

Algunos perciben a la informatización de la sociedad como fuerza motriz de los cambios que estamos viviendo. Este concepto abarca la digitalización de las administraciones, la creación de software inteligente para transmitir y asimilar conocimientos, la utilización de programas informáticos en todas las ramas del conocimiento. Pero la mutación bio-histórica que estamos viviendo tiene otras significaciones.

Las mutaciones actuales llevan a la configuración de un sistema educativo mundial, virtual y gratuito, o sea, al alcance de todo el mundo. Sería la culminación de la **educación para todos**, Es lo que la UNESCO y la mayoría de los países del mundo reafirmaron en su Declaración Internacional “*Educación para Todos*” de Jomtien (Tailandia) en 1990. Estamos entrando en un sistema educativo global y el futuro de la Educación Superior también depende de este nuevo contexto. La reforma organizacional y pedagógica de las instituciones de Educación Superior ya ha comenzado.

Desde esta perspectiva es evidente que Argentina debe tender a realizar una integración educativa sudamericana como la que ya se planteó en el Mercosur y otros foros regionales.

8. EL LIDERAZGO INTELECTUAL Y LA CREACIÓN DEL FUTURO

En la evolución humana algunas sociedades prefirieron adaptarse al medio en un momento determinado y reproducir la experiencia de sus antepasados. Otras sociedades apostaron al cambio y afrontaron la incertidumbre reforzando su capacidad de respuesta a los nuevos desafíos.

En Argentina la adaptación a las crisis ofrece la reproducción de las contradicciones del pasado. Pero el cambio implica modificar actitudes y creencias que llevaron al fracaso. Para minimizar los riesgos conviene anticipar los acontecimientos y los procesos. La universidad necesita desarrollar la capacidad para crear el futuro, para planificar, para diseñar proyectos. La Universidad Futura requiere mucha creatividad y grandes convergencias en la inteligencia colectiva. **Estos procesos nos muestran que la consciencia histórica y la visión estratégica constituyen actitudes decisivas para rediseñar el futuro de las universidades y del país.**

No subestimamos la función que pueden cumplir las universidades privadas (algunas de las cuales ya trabajan en proyectos de futuro) ni la importancia de los institutos de educación superior no universitaria (tanto en la formación de docentes como en la oferta de carreras cortas). Sabemos, por las experiencias internacionales, que la movilización de los recursos científicos y técnicos para lograr un desarrollo sustentable requiere una gran variedad de capacidades y proyectos.

Hemos tratado de pensar el futuro de la educación superior argentina en dos escenarios fundamentales: el de la proyección de las tendencias estadísticas dominantes y el de un cambio de paradigma ligado a un nuevo modelo de desarrollo inteligente y sustentable. En el primer contexto, es probable que las contradicciones se amplifiquen. En el segundo contexto se tiene la oportunidad de crear nuevas posibilidades de crecimiento y de bienestar colectivo. Después de haber experimentado variadas respuestas a las crisis recurrentes del país, tal vez ha llegado el momento de encaminarse hacia una alternativa inteligente y necesaria.

La universidad como productora de conocimientos es también el vértice de una inteligencia colectiva para definir el modelo de desarrollo apropiado a las necesidades y aspiraciones del país. En el ejercicio de esta función histórica se juega también su identidad y su futuro.

Referencias bibliográficas

Altbach, P., Reisberg, L., Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education*. Massachusetts: Boston College

CEPAL – UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas

Didriksson, A. (2000). *La universidad del futuro, relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. México: Plaza y Valdés

Drucker, P. (1989). *Las nuevas realidades*. Buenos Aires: Sudamericana

Gibbons, M. et al (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares

Guido, L. y Versino, M. (2012). *La educación virtual en las universidades argentinas*. Buenos Aires: CONADU

Inayatullah, S. y Gidley, J. (comps) (2003). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona: Pomares

Instituto Nacional De Estadísticas Y Censos (INDEC) (2013) *Estimaciones y proyecciones de población 2010 – 2040*. Serie No.35. Serie análisis demográfico. Buenos Aires: INDEC

López Segrera, F. (2019). *Prospectiva de la Educación Superior en el mundo. Tendencias mundiales, regionales y escenarios al 2030*. Barcelona: El Viejo Topo

Luchilo, L. (2007). *Trayectoria de los doctores*. Buenos Aires: REDES

Mari, M. (2018). *Ciencia, tecnología y desarrollo. Políticas y visiones del futuro en América Latina (1950-2050)*. Buenos Aires: Teseo

Ministerio De Educación, Cultura, Ciencia Y Tecnología (2018). *Anuario Estadístico Educativo 2017*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Organización Internacional De Migraciones (OIM) (2012). *Perfil migratorio de Argentina 2012*. Buenos Aires: OIM

Organización De Estados Iberoamericanos (OEI) (2017) *Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: 2019

Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: Eudeba .

Pérez Lindo, A. (1989). *La batalla de la inteligencia*. Buenos Aires: Cántaro

Pérez Lindo, A. (2003). *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires: Biblos

Pérez Lindo, A. (2005). *Prospectiva de la Educación Superior argentina 2020. Informe para la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECYT)*. Buenos Aires: SECYT

Pérez Lindo, A. La universidad futura: de la utopía al realismo posibilista. En RED ARGENTINA DE POSTGRADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR (2011) *Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis, pp. 15-28

Pérez Lindo, A. (2012). *Competencias docentes para el siglo XXI*. Buenos Aires: Tinta Fresca

Pérez Lindo, A. (2017). *La Educación Superior argentina 1983- 2015. Diagnóstico y prospectiva*. Buenos Aires: Eudeba

RAMA, C. (2009). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Montevideo: UDE

Riquelme, G. (ed.) (2008). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 3 Vs.

Secretaria De Políticas Universitarias (SPU) (2019) *Síntesis de Información Estadística Universitaria 2017-2018*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Fecha de presentación: 21/8/2020

Fecha de aprobación: 14/9/2020

RESEÑAS

Britto, F.A. y Lugones, G. E. (2020). Bases y determinantes para una colaboración exitosa entre ciencia y producción. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CIECTI.

Por Agustín GUERRA¹

El libro redactado por Britto y Lugones, investigadores pertenecientes al Instituto Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación (CIECTI) y el Observatorio de Innovación y Transferencia Tecnológica (OITECC) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI), aborda la problemática de la transferencia y la vinculación tecnológica que se realiza en Argentina entre el sector científico y el sector productivo. Para ello desarrollando una investigación de tipo cualitativa, realizan un análisis de casos de colaboración exitosos con el objetivo de comprender las dinámicas presentes en dichos procesos.

Esta temática cobra una importancia fundamental en las últimas décadas, donde la universidad comienza a ser percibida como un actor clave para impulsar el crecimiento y el desarrollo económico social, debido a su capacidad de creación y difusión de los conocimientos en conjunción con una mirada crítica de su uso y utilización. En función de ello es que desde la UNTREF también se viene desarrollando proyecto de investigación que aborda el estudio de experiencias exitosas de intercambio en la producción y transferencia del conocimiento entre las universidades nacionales y su entorno, para el cual este texto es un aporte teórico importante.

Dado que el proceso de vinculación entre la universidad y el entorno ha presentado ciertas dificultades y falta de consolidación, donde los intereses y perspectivas de los actores participantes son determinantes para la coproducción que se realiza, indagar los casos de colaboración exitosa que han tenido lugar en nuestro país, puede proporcionarnos reflexiones, ideas, y buenas prácticas que deben tenerse en cuenta para seguir enriqueciendo dichos procesos.

Por ello, Britto y Lugones, tratando de analizar las razones que explican que los altos niveles de producción científica disciplinar que tienen nuestras universidades públicas no se observan correlacionadas con “dinámicas virtuosas de desarrollo” los autores buscan analizar los procesos micro de asociatividad entre el sector productivo y el sector científico, observando las condiciones que posibilitan la vinculación tecnológica entre ambos.

En el texto los autores analizan qué condiciones del contexto y qué tipo de relaciones, vínculos y capacidades de los actores lograron impulsar exitosamente tanto la creación del conocimiento como su transferencia al medio socio productivo, analizando la vinculación público-privada y la cooperación entre el sector académico y productivo.

En la Introducción los autores ponen de manifiesto que en los casos seleccionados los actores científicos y empresariales comparten una concepción de “transferencia tecnológica como un proceso de asociación, es decir, una relación bidireccional entre investigadores del sector académico y los de empresas y organizaciones en pos del codesarrollo.” (2020:13)

¹ Universidad Nacional de Avellaneda - Ministerio de Educación de la Nación / aguerra@undav.edu.ar - Agustin.guerra@educacion.gob.ar. Integrante del Proyecto de Investigación “Universidad e innovación en los procesos de producción y transferencia del conocimiento. Experiencias exitosas de intercambio entre las Universidades Nacionales Argentinas y su contexto” en el marco de la programación bianual de investigación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Si bien Britto y Lugones ponen de manifiesto que la visión más usual de VyT no es aceptada de manera plena por el sector académico donde existen posiciones que cuestionan el utilitarismo del cual puede ser objeto el desarrollo científico, resaltan que a partir de los modelos de innovación abierta este vínculo se ha ido modificando hacia esquemas bidireccionales en los cuales empresas e instituciones de investigación públicas se pueden abocar a la producción de conocimientos, que pueden estimular y potenciar el desarrollo local.

Para poder resaltar los resultados que dicha interacción puede producir los autores presentan una definición y categorización de beneficios que se obtienen al respecto según sean económicos (nuevos recursos y ventajas competitivas), intelectuales (nuevos enfoques y procedimientos), sistémicos (difusión de conocimientos e introducción innovaciones en el desarrollo social) e institucionales (mayores capacidades de planificación, diseño, organización, articulación, administración, etc.)

En el capítulo 2, “Extensión, vinculación y transferencia”, realizan una presentación respecto a las concepciones existentes en el mundo académico sobre la idea de contribuir a la solución de problemas sociales concretos por la vía de la extensión y la transferencia de conocimiento, desarrollando los antecedentes, controversias y consensos que existen al respecto.

Teniendo en cuenta el modelo del triángulo desarrollado por Sábato y Botana, también realizan una serie de observaciones respecto a los obstáculos que deben ser considerados tanto por parte del sector empresarial (baja cultura asociativa con sistema científico; menor demanda de innovaciones y mayor proporción de servicios requeridos), como del sistema científico (principios, valores y prejuicios, concentración temática y territorial, etc.), como así también por parte del Estado.

A pesar de ello sostienen que actualmente se visibilizan signos de una mayor vinculación entre las universidades e institutos de investigación con empresas, organizaciones sociales y organismos públicos, los cuales se materializan en el desarrollado de diferentes actividades de vinculación y tecnología, que expresan una amplia variedad de canales contractuales y relacionales.

Britto y Lugones al respecto asocian los canales relacionales con las actividades de vinculación y los canales transaccionales o contractuales con las actividades de transferencia, y para ello distinguen las actividades de la siguiente manera:

MODELO TRANSACCIONAL	MODELO RELACIONAL
-Licenciamiento de propiedad industrial	-Redes Publico-Privadas
-Desarrollo de startup	-Infraestructura para Transferencia Tecnológica.
- Desarrollo de spin off	-Prácticas profesionales
- Contratos de I+D.	-Investigadores/becarios en empresas
-Servicios y consultorías	-Conferencias conjuntas
- I+D conjunta con empresas	-Codirección de tesis en empresas
- I+D conjunta con instituciones públicas	-Publicaciones conjuntas
-Formación de RRHH para el sector productivo.	-Formación de RR.HH. sector gubernamental

En el Capítulo 3 “Análisis de Casos”, los autores presentan la metodología utilizada para el análisis de 3 casos locales exitosos de vinculación y transferencia tecnológica donde se observan las características particulares de los actores participantes y sus experiencias, tratando de develar las nuevas y complejas relaciones y conceptos que subyacen de las interacciones realizadas por las partes.

Para ello la información es analizada en relación a: a.) características de la vinculación; b.) condiciones que la hicieron posibles; c.) motivaciones que animaron a la participación de los diferentes actores; d.) acuerdos formales o informales establecidos en el marco de la asociación; e.) modalidades de intercambio más utilizadas; f.) logros alcanzados y e.) existencia de beneficios asociados a los proyectos.

En el capítulo 4, se presenta el Caso 1 “Interconexión a Red de Energía Solar Urbana Distribuida (IRESUD)”, del cual participaron inicialmente la Escuela de Ciencia y Tecnología (UNSAM) y el Departamento de Energía Solar de la CNEA y cuyo objetivo inicial fue promover el uso de la energía solar conectada a la red eléctrica de baja tensión y desarrollar tecnologías para su implementación. En dicho caso además posteriormente participaron organismos privados importantes en el sector energético como el ENRE, CAMESSA; EDESUR y EDENOR.

En el mismo dentro de los principales logros y resultados alcanzados se destacan las sanciones de dos leyes nacionales relativas al fomento del uso de fuentes renovables de energía destinada a la producción de energía eléctrica, la instalación de 55 plantas piloto en todo el país, así como también la creación de laboratorios para la medición y registro de los principales parámetros eléctricos de un sistema fotovoltaico conectado a la red eléctrica. Respecto a dicho caso destacan que, si bien las empresas intervinientes no lograron beneficios económicos directos por su participación, sí adquirieron capacidades endógenas, crearon y consolidaron vinculaciones respecto a un campo novedoso en materia de producción energética.

En el capítulo 5, se presenta el caso 2 respecto a la producción de medicamento oncológicos en nuestro país, y para cuyo desarrollo participaron inicialmente el Laboratorio de Oncología Molecular (LOM) de la Universidad Nacional de Quilmes, y el laboratorio privado Elea SACIFyA de Argentina, integrante del Grupo Chemo-Romikin SA, siendo el mismo un caso considerado icónico ya que permitió el primer desarrollo de un anticuerpo monoclonal, generando capacidades y experiencias enriquecedoras para los actores intervinientes y para el sistema de ciencia y tecnología en su conjunto, que fue el resultado de casi 20 años de investigación de alrededor de 90 científicos y 10 instituciones públicas y privadas que fueron coordinadas científicamente por el LOM.

Como resultado de dicha interacción se produjo la introducción de novedosos productos biomédicos, tanto en el mercado nacional e internacional que consistieron en un producto veterinario, el cual continúa investigándose y desarrollándose para su aplicación en humanos, un anticuerpo monoclonal original y el desarrollo de productos biosimilares.

En el capítulo 6, Britto y Lugones, analizan el caso referente a la “Domesticación” de la levadura andina y la introducción de mejoras en la producción de cerveza”, que fue realizado a partir del descubrimiento del hongo “*Saccharomyces eubayanus*” por parte del Dr. Diego Libkind, Director del Instituto Andino Patagónico de Tecnologías Biológicas y Geoambientales (IPATEC), instituto de doble dependencia CONICET/Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA).

Dicho hongo, que tiene las propiedades de actuar como levadura para la producción de cerveza y es oriundo de los bosques que rodean a la ciudad de San Carlos de Bariloche, fue objeto de investigaciones a partir de su descubrimiento para ser domesticado y utilizado como levadura en la producción de cerveza artesanal.

Para la utilización de dicha cepa salvaje en la producción industrial, la colaboración y esfuerzo conjunto del IPATEC y la empresa Heineken Supply Chain (HSC) a partir de un convenio entre CONICET, UNCOMA, y la delegación local de Parques Nacionales fue fundamental. Ello permitió a su vez la apropiación del conocimiento generado por parte de las cervecerías artesanales de la región, las cuales comenzaron a utilizar dicha levadura, a partir de la previsión en la firma del convenio firmado entre IPATEC y HSC, lo cual permitió estimular el desarrollo local de las Pymes cerveceras de la zona y ofrecer un producto con propiedades y características especiales tanto a nivel regional, como a nivel mundial por parte de HEINEKEN.

El capítulo 7 del libro, aborda otros estudios (nacionales e internacionales) que abordan la temática de la vinculación entre el sector académico y el medio socio productivo los cuales les permitieron a los autores reflexionar y robustecer las hipótesis que guiaron la investigación, debido a la utilización de criterios y metodologías semejantes, donde consideran que las particularidades de los procesos son similares, así como también los beneficios derivados de dichas interacciones.

Finalmente, en el capítulo 8 se presentan las “Conclusiones”, las cuales recogen elementos de juicio respecto a los determinantes y condicionamientos que inciden en el éxito de un proceso de vinculación y transferencia. Dichos elementos serían los siguientes: a.) codesarrollo (base de capacidades mínimas de ambas partes); b.) desarrollo de vínculos asociativos en áreas con reconocidas ventajas y capacidades; c.) conjugar capacidades, actitudes y aspectos institucionales de las partes que interactúan; d.) estimular el desarrollo de relaciones interpersonales (empatía, confianza y respeto); d.) promover el desarrollo de áreas de transferencia y vinculación en las instituciones; e.) fomentar un ambiente proclive a la vinculación con el sector privado dentro de los espacios académicos; y f.) formular políticas de promoción basadas en apoyos, subsidios y/o aportes gubernamentales

En dicho capítulo los autores proponen aportes que permitan un mejor comprensión de los procesos de VyT y responden a las principales críticas que se formulan sobre ellos, poniendo de manifiesto los múltiples beneficios que las asociaciones público-privadas generan para los actores que intervienen de manera directa (intelectuales, económicos, sistémicos, institucionales), como a su vez identificando tanto los determinantes que hacen factibles estas asociaciones como los condicionamientos que las dificultan.

En tal sentido, el análisis presentado por Britto y Lugones a lo largo del libro es sumamente enriquecedor para aquellos que de manera cotidiana buscan contribuir al desarrollo, introducción, difusión y uso de innovaciones, tanto desde el sector público, como desde el sector privado, teniendo en cuenta los condicionamientos y posibilidades que los autores describen y exponen a lo largo de su trabajo.

Villanueva, E. y Recalde, A. (2020). Los cuatros peronismos universitarios. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial FEDUN. 117 P. ISBN 978-987-3640-28-5

Por Aritz RECALDE¹

¿Existe un peronismo universitario?, ¿cuál fue el proyecto fundacional para la universidad?, ¿qué continuidades y rupturas supuso con el programa del reformismo?, ¿qué medidas fueron implementadas dentro de las Casas del Altos Estudios? Luego de la muerte de su líder en el año 1974, ¿se modificó totalmente la política universitaria durante los gobiernos de Carlos Menem, de Eduardo Duhalde y de Néstor y Cristina Kirchner? o ¿existieron continuidades con el proyecto originario?

Estas son algunas de las preguntas que viene a responder el reciente libro de Aritz Recalde y Ernesto Villanueva *Los cuatros peronismos universitarios*. La hipótesis de la documentada investigación es que el peronismo conforma el tercer gran modelo institucional universitario del siglo XX, junto al liberalismo y el reformismo. El Justicialismo tomó elementos de ambas tradiciones y las modificó, resignificó y refundó en un nuevo y original esquema que los autores denominan “nacionalismo popular universitario”.

El libro destaca que hay tres grandes aportes del peronismo al sistema de educación superior. El primero, es la expansión y regionalización de las universidades argentinas y dicha fuerza política fundó 33 sobre un total de 57 instituciones. Los autores puntualizaron que “*es la única expresión partidaria que en todas sus gestiones, sin excepciones, fundó instituciones*”. La Constitución de 1949 creó Regiones Universitarias y la Universidad Obrera Nacional fue la primera gran experiencia en ese sentido y fundó carreras y líneas de investigación en función de las particularidades de cada localidad y a partir del proyecto de desarrollo industrial diagramado en los Planes Quinquenales.

El segundo aspecto del modelo del nacionalismo popular universitario es la formación de un sistema educativo vinculado a los planes de desarrollo. El primer Justicialismo diagramó la política universitaria en torno de los Planes Quinquenales y en 1974 a partir de Plan Trienal. En la óptica del peronismo, la educación superior debe inscribirse en un Proyecto Nacional que es formulado originariamente por el conjunto de los argentinos. Los autores destacan que esta voluntad planificadora auspició la sanción de leyes universitarias que tendieron a regionalizar la educación, a promover líneas estratégicas y a ordenar las actividades para su mejor contribución al desarrollo nacional. Luego de la ley 1597 de 1885, fue el Justicialismo el proyecto político que sancionó la normativa educativa integral en la Argentina con las flamantes leyes de 1947, 1954, 1974 y 1995.

El tercer gran aporte del Justicialismo, fue la sanción de los derechos sociales y laborales de la comunidad académica. El libro documenta como en el primer Plan Quinquenal se introdujeron los derechos docentes a la dedicación exclusiva y a la carrera académica. El trabajo no docente fue regulado por el marco de la Administración Pública Nacional. Para hacer cumplir los derechos el gobierno auspició la sindicalización y en 1949 se creó la Federación Argentina del Trabajador de las Universidades Nacionales (FATUN) y la Asociación Docente Argentina (UDA), entre otras. Esta tradición fue consagrada durante el Cuarto Peronismo con los Convenios Colectivos del trabajador no docente (2006) y docente (2015). El libro describe la importante democratización social que aplicó el justicialismo a partir de la sanción de becas (1947), de la gratuidad universitaria (1949) y de la eliminación de aranceles de todo el sistema educativo público (1952).

¹ Universidad Nacional de Lanús, Argentina / arecalde@unla.edu.ar

El libro tiene cuatro capítulos que se corresponden con los distintos gobiernos Justicialistas. El trabajo inicia con “*El Primer Peronismo: reformistas radicales y reformistas peronistas*”. El apartado documenta la importante participación dentro del oficialismo de los miembros de la UCR de tradición reformista. A diferencia de varios estudios históricos sobre la etapa, los autores remarcan que hay muchas continuidades entre peronismo y reformismo.

El segundo capítulo es “*La experiencia universitaria de 1973*”. Este breve período se caracterizó por el apoyo masivo del estudiantado al gobierno y por el compromiso político de la universidad con su contexto. Durante la etapa se impulsaron reformas de planes de estudio y diversas experiencias de renovación cultural y científica. El texto remarca que la ley 20.654/74 fue el resultado del acuerdo inicial entre el peronismo y la UCR (Hora del Pueblo) y luego se integró a las Coincidencias Programáticas de los Partidos Políticos. Por primera vez, una norma de regulación universitaria había tenido tanto consenso.

El tercer capítulo se titula “*El Peronismo Universitario de los años noventa*”. Los autores mencionan que la política económica de la etapa fue neoliberal y que no ocurrió lo mismo con la educación superior. El Estado fue un gran protagonista y se creó la Secretaría de Política Universitaria, se fundaron varias nuevas universidades públicas y se impulsaron regulaciones con la Ley de Educación Superior que incluyó la CONEAU y las carreras de interés público, entre otros temas.

El último capítulo es “*La Universidad del Bicentenario*” y Recalde y Villanueva reconstruyen la gestión universitaria implementada entre 2003 y 2015. En línea con los primeros gobiernos peronistas, hubo una importante inversión en infraestructura, en becas y se impulsaron programas estratégicos de inversión científica direccionados a áreas de vacancia. Durante la etapa se consagraron los Convenios Colectivos de Trabajo, continuando la tradición de expansión de los derechos laborales propia del Justicialismo. Los autores remarcan que en el periodo se implementó el proceso de expansión y de federalización universitaria más importante de la historia del país.

Los autores escribieron el libro en base a documentos originales, leyes, debates parlamentarios y entrevistas. La aparición del trabajo y la sistematización que realizó, son sumamente útiles para todos aquellos académicos, gestores y lectores interesados sobre la política universitaria, el peronismo y sobre la historia de la educación superior.

Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. Indicadores de vinculación de las universidades iberoamericanas con su entorno. Experiencias acumuladas y nuevos desafíos. Papeles del Observatorio N 18.¹

Por Marisa ALVAREZ²

La reciente publicación del documento *Indicadores de vinculación de las universidades iberoamericanas con su entorno. Experiencias acumuladas y nuevos desafíos*, coordinado por la Dra. Natalia Bas, nos convoca a la reflexión sobre el rol clave de la universidad en el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico y su impacto en atención a las demandas sociales y productivas.

El Manual Iberoamericano de Indicadores de Vinculación de la Universidad con el Entorno Socioeconómico — Manual de Valencia— se constituye en una pieza fundamental al momento de monitorear y evaluar la gestión de esos procesos. El documento de trabajo que aquí reseñamos tiene su origen, según se explicita, en el documento presentado en el IV Taller Iberoamericano de Indicadores de Vinculación “Experiencias acumuladas y nuevos desafíos”, programado para marzo de 2020 (suspendido por la pandemia de Covid-19).

Los cambios y transformaciones políticas, sociales y económicas en las últimas décadas han fortalecido la idea que el conocimiento constituye uno de los principales factores que explican el crecimiento y el desarrollo económico y social (Codner et al., 2013). La universidad desempeña un papel clave para impulsar un desarrollo equitativo y sostenible, por ser la única institución capaz de cubrir la totalidad del proceso de conocimiento, desde su creación hasta la difusión, sosteniendo una mirada crítica del mismo (OEI, 2015). De allí deriva la importancia de la vinculación de las universidades con el entorno social y productivo.

La diversidad y complejidad de las actividades que asociamos a la vinculación universidad-entorno, la borrosidad de los límites en pos de una coproducción de conocimientos entre la universidad y el contexto, el aún incipiente reconocimiento de las actividades de extensión y transferencia desarrolladas por los docentes investigadores en el sistema científico tecnológico, generan disputas y corrimientos sobre el concepto de vinculación. En este sentido, la posibilidad de denominar, sistematizar y evaluar a través de indicadores las actividades de vinculación de las universidades son un aporte imprescindible para visibilizarlas y, finalmente, fortalecer la “tercera misión” de la universidad.

En un capítulo introductorio, Mario Albornoz y Rodolfo Barrere, presentan una reflexión conceptual sobre *el desafío de la innovación y la vinculación*, en particular, en Iberoamérica. En este momento histórico, las universidades son interpeladas, no sólo a producir conocimientos, sino también a transferirlo y lograr la apropiación social de los mismos. No obstante, según nos relatan los autores, los acuerdos de cooperación entre universidad y sector productivo son escasos y, menos aún, los que impliquen colaboración para I+D.

María Elina Estébanez y Natalia Bas presentan una síntesis de la implementación del Manual de Valencia, dando cuenta el proceso de construcción del Manual y su relevancia en pos de conocer las capacidades universitarias y su contribución al desarrollo de los territorios en los que se encuentran insertas, con el objetivo en el aporte hacia

¹ <https://observatoriocets.oei.org.ar/2020/11/25/papeles-del-observatorio-no-18-indicadores-de-vinculacion-de-las-universidades-iberoamericanas-con-su-entorno-experiencias-acumuladas-y-nuevos-desafios/>

² Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / malvarez@untref.edu.ar

Co-directora del Proyecto de Investigación “Universidad e innovación en los procesos de producción y transferencia del conocimiento. Experiencias exitosas de intercambio entre las Universidades Nacionales Argentinas y su contexto” en el marco de la programación bianual de investigación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

decisiones de política informadas. Las autoras evidencian en su capítulo, a través de las experiencias de aplicación piloto del Manual y los múltiples encuentros de reflexión y discusión sobre la metodología, la necesidad de profundizar los desarrollos y acuerdos intra e interinstitucionales.

Los capítulos siguientes dan cuenta de la implementación de distintas experiencias de desarrollo y sistematización de indicadores de vinculación, más o menos cercanos a la metodología propuesta por el Manual, en la Universidade Estadual de Campinas (Simone Pallone de Figueiredo), Universidad Nacional del Litoral (Javier Lottersberger, Christian Nemichenitzer y Marcos Bonneau), Universidad Nacional de Quilmes (Darío G. Codner), Universidad de Antioquia (Gabriel Vélez Cuartas)

A su vez se incluyen experiencias de desarrollo de indicadores en dos entidades que agrupan a las oficinas de vinculación de las universidades: en Argentina (RedVITEC), a cargo de Ariel Langer y en España (RedOTRI), presentado pro Rogelio Conde Pumpido.

El documento incluye, además, informes de trabajos metodológicos a partir de las experiencias de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Universidad Nacional de San Juan, en Argentina (Fernanda Beigel y Víctor Algañaraz), y de la Red Iberoamericana Multibien, elaborado por María Goñi Mazzitelli.

Natalia Bas y Darío Codner presentan las reflexiones finales, donde dan cuenta que el tiempo laboral promedio destinado a actividades de relación con el entorno por parte de los investigadores es del 12%. Una asignación importante que queda muchas veces invisibilizada o tiende a no ser reconocida por la gran heterogeneidad de actividades involucradas, la diversidad de entornos, o por la propia definición que cada institución le otorga al concepto de vinculación.

La nominalización y medición de las actividades de vinculación no sólo permiten comprender las capacidades de las universidades, sino también las potencialidades en términos de pertinencia social, y el aporte al debate de políticas, tanto sectoriales como institucionales, orientadas a la promoción de estas actividades.

Referencias bibliográficas

Codner, D., & Baudry, G., & Becerra, P. (2013). Las oficinas de transferencia de conocimiento como instrumento de las universidades para su interacción con el entorno. *Universidades*, (58), 24-32. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37331247004>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2015). *Horizontes y desafíos estratégicos para la ciencia en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.