

AÑO: 14, NÚMERO: 24 (DICIEMBRE 2021 - MAYO 2022)

PUBLICACIÓN BIANUAL

RAES Revista Argentina de Educación Superior

DIRECTOR

Norberto FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTORAS ADJUNTAS

Marisa ÁLVAREZ

María del Carmen PARRINO

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)

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 Am. Lat. y el Caribe)

Francesc IMBERNÓN (Universidad de Barcelona, España)

Jean Pierre JALLADE (Investigador independiente, Francia)

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

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

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

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

Pedro MELO (Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil)

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

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

Luis Enrique OROZCO (Universidad de Los Andes, Colombia)

Patricia POL (Universidad París XII, Francia)

Claudio RAMA (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)
Daniel SCHUGURENSKY (Universidad de Toronto, Canadá)
Carlos Alberto TORRES (University of California, EEUU).
Carlos TÜNNERMANN (UNESCO, Nicaragua)

Evaluadores de este número

Alfonso Vázquez Atochero (Universidad de Extremadura, España)
Ana Dilvia Tamayo (Universidad del Valle, Colombia)
Ana Elena Chein Esterkind (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina)
Analía Meo (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Andrea Cristina Moctezuma Balderas (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México)
Antonella Schifrin (Universidad Nacional de La Matanza, Argentina)
Danila Udaquiola (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina)
Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Eugenia Grandoli (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Gustavo Mórtola (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
Hugo Gorgone (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)
Johanna Gomez Arn (Univesidad Abierta Interamericana, Argentina)
Juliana Cabeza (Universidad Nacional de Lanús, Argentina)
María del Carmen Parrino (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
María Pastrán Chirinos (Universidad del Norte, Colombia)
Marisa Álvarez (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Pablo García (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Paula Aguilar (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina)
Romina Loray (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)
Santos Depine (Universidad del Salvador, Argentina)
Sergio Alberto Martínez Pérez (Universidad de Antioquía, Colombia)
Soledad Vercellino (Universidad Nacional de Rio Negro, Argentina)

Índice

Editorial

- 6** POR NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA, MARISA ÁLVAREZ Y MARÍA DEL CARMEN PARRINO.

Artículos

- 11** REFLEXIONES EN TORNO AL PASAJE A LA VIRTUALIDAD: LA EXPERIENCIA DEL TIO-HUM (UNGS). POR LUIS MARÍA LORENZO, JÉSSICA SESSAREGO, DAVID SIBIO, GUADALUPE BALLESTER, GAMAL JORGE.
- 25** CARACTERIZACIÓN DE LOS/AS INGRESANTES A CARRERAS DE CIENCIAS APLICADAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO. POR SOLEDAD VERCELLINO, TATIANA INÉS GIBELLI Y JUAN MANUEL CHIRONI.
- 46** LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LOS TRABAJOS FINALES DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍAS DE LA UNLAR. POR RAQUEL DEL VALLE BRITO Y ALICIA AZUCENA LEIVA.
- 60** DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS CON RECURSOS ARTÍSTICOS EN LA FORMACIÓN DEL OFICIO DE INVESTIGADOR. POR ANA CLARA MONTEVERDE, ANDREA MABEL FERNÁNDEZ, MARCELA FABIANA AGULLÓ Y SUSAN ESTRELLA DE ANGELIS.
- 77** UN ESPACIO CURRICULAR EN LA CARRERA DE MEDICINA PARA LA EJERCITACIÓN Y VALORACIÓN DE COMPETENCIAS DISMINUYÓ LA DESERCIÓN EN LA ASIGNATURA FISIOLÓGIA HUMANA. POR CELINA SCAPINI, SILVIA BERRUEZO Y CECILIA CREMER.
- 91** DEBATES SOBRE EXTENSIÓN EN TIEMPOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA. EL CASO DEL INSTITUTO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (1928-1952). POR DENISSE ELIANA GARRIDO.

Reseñas

- 107** VIVIANA MANCOVSKY (2021), PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN DOCTORAL. RELATOS VITALES DE DIRECTORES DE TESIS. POR MARÍA DE IBARROLA
- 110** RUEDA BELTRÁN, M. Y SALAZAR ASCENCIO, J. (COORDINADORES) (2021). LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES DE LA DOCENCIA EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS II. UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA/ RIIED. POR LUCERO RAMOS.
- 114** JUAN CARLOS DEL BELLO Y OSVALDO BARSKY (2021). HISTORIA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO. POR MARCELA MOLLIS
- 117** GONZALO ÁLVAREZ, MARCELO BERNAL, MARCELO DISTÉFANO Y PAULO FALCÓN (COMPILADORES)(2022). MIRADAS SOBRE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA. POR GUILLERMO RUIZ
- 121** ALBERTO TAQUINI (H) (COMPILADOR). UNIVERSIDAD Y CAMBIO SOCIAL. PLAN TAQUINI: PASADO, PRESENTE Y FUTURO. POR ANDRÉS CUESTA GONZÁLEZ.

Editorial

El presente número de la Revista Argentina de Educación Superior se presenta en un período donde aún no ha sido superada la pandemia provocada por el COVID-19 y se encuentra afectado todavía fuertemente por las consecuencias de las medidas de confinamiento que afectaron la presencialidad en las instituciones educativas. Aún no se tienen suficientes certezas acerca de las consecuencias de la pandemia a pesar de la gran cantidad de estudios e investigaciones realizadas, porque aún la enfermedad persiste y quizás –lamentablemente- siga persistiendo por un tiempo indefinido.

Durante este período, la sociedad se ha ido transformando y con ella las instituciones educativas. La educación superior, en particular, actuó proactivamente para ensayar nuevos modelos de educación híbrida, muchos de ellos surgidos de experiencias previas de muchas universidades. Otros casos, y constatando la gran diversidad que existe en las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe, apenas pudieron sostener algunas actividades de docencia. En muchos casos se desarrollaron soluciones de emergencia, pero lo que se puso en evidencia fue la segmentación institucional y la ampliación de brechas preexistentes, ahora –lamentablemente- resignificadas.

En ese marco, entre el 18 y el 20 de mayo, se ha desarrollado en Barcelona –organizada por la UNESCO- la III Conferencia Mundial de Educación Superior. Esta Conferencia es el encuentro más importante a nivel mundial de los actores clave de la educación superior, tales como organizaciones intergubernamentales relacionadas con la educación superior, entidades vinculadas con la UNESCO, responsables políticos de los países en materia de educación superior, autoridades universitarias, personal docente e investigadores, entre otros muchos vinculados a la educación superior. Se reunieron más de 1800 delegados de 130 países. Como en las Conferencias Mundiales anteriores, América Latina ha estado presente e hizo oír su voz. De Argentina participaron rectores y otros representantes del CIN y del CRUP, autoridades de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Nacional y profesores e investigadores universitarios y representantes de redes y organizaciones argentinas y, por supuesto, latinoamericanas.

Uno de los objetivos del encuentro ha sido orientar a los Estados Miembros de la UNESCO en el desarrollo de capacidades y voluntad política para la propuesta de políticas de fortalecimiento del nivel superior y el de producir y difundir conocimientos, innovaciones y buenas prácticas.

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 14/ Número 24/ diciembre 2021-mayo 2022 / EDITORIAL

En el marco del programa Universidades Iberoamericanas 2030, la OEI convocó para la realización de un estudio sobre el estado de la educación superior y de las universidades a partir de la pandemia en Iberoamérica. El equipo del NIFEDE-UNTREF, que ganó la selección coordinado por Mónica Marquina e integrado por Norberto Fernández Lamarra, Pablo García, Cristian Pérez Centeno y Marisa Álvarez, elaboró el “*Informe Diagnóstico 2022 sobre la Educación Superior y la Ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro*”, que fue presentado como uno de los documentos base de la Conferencia Mundial y ya está editado y en circulación a nivel de la región iberoamericana

El equipo del NIFEDE-UNTREF, a solicitud del IESALC / UNESCO y bajo la consideración que en la UNTREF tiene sede la cátedra UNESCO Educación y Futuro de Educación en América Latina, elaboró otros tres documentos para la Conferencia Mundial: El *Informe de las Cátedras UNESCO/Redes UNITWIN sobre consulta pública sobre los futuros de la educación superior*, el *Estudio de caso sobre la Democratización el Derecho a la Educación Superior en Argentina*, y para atender el Tema 10 de la Conferencia Mundial sobre la Preparación para el futuro de la educación superior, elaboró el informe *Los futuros de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.

Si bien durante la Conferencia no hubo un debate intenso sobre alguna declaración final, se desarrollaron diversos debates actuales sobre la educación superior vinculados con la democratización y la calidad en la educación superior, en particular en el contexto de la fuerte internacionalización y la necesidad que las instituciones de educación superior respondan de manera flexible con proyectos que puedan atender las demandas de la educación superior a lo largo de toda la vida.

La Conferencia concluyó con el establecimiento de una Hoja de Ruta para la Educación Superior en la próxima década. Un “documento vivo”, según UNESCO, para promover un futuro con la educación como eje central, donde la educación superior se reconoce como bien público y derecho frente a cualquier posibilidad de mercantilización, y con el compromiso de crear sistemas abiertos, inclusivos, equitativos y colaborativos. Se apeló particularmente en las exposiciones a que la educación superior desempeñe un rol relevante en la construcción de sociedades plurales y con libertad de pensamiento.

El presente número de la Revista incluye seis artículos resultado de investigaciones sobre diversos aspectos de la educación superior en el país y elaborados por parte de diversos colegas argentinos y cinco reseñas de libros recientemente publicados.

La sección de *Artículos* se inicia con el denominado “Reflexiones en torno al pasaje a la virtualidad: la experiencia del TIO-HUM (UNGS)”, cuya autoría colectiva corresponde a Luis María Lorenzo, Jéssica Sessarego, David Sibio, Guadalupe Ballester y Gamal Jorge. Este trabajo presenta los cambios del Taller Inicial Orientado en Humanidades (TIO-HUM) de la Universidad Nacional de General Sarmiento en el contexto de la pandemia del COVID-19. La propuesta pre-pandémica de la experiencia del TIO-HUM tuvo que adaptarse a una modalidad de trabajo a distancia que pudiera continuar garantizando el acceso y el aprendizaje para estudiantes que están ingresando a la vida universitaria. El artículo presenta la experiencia, el marco conceptual y los espacios de adaptación, y avanza en el análisis y reflexión sobre las condiciones que impuso la pandemia, tales como una nueva percepción del tiempo de trabajo, dificultades en el acceso a la tecnología y conexión a Internet, y la reconfiguración del ámbito privado de estudiantes y docentes como espacios de trabajo en el aula. Las reflexiones de los autores giran en torno a las consideraciones simbólicas y materiales que deben tenerse en cuenta a la hora de construir una propuesta educativa a distancia para ingresantes a la universidad.

En relación con los estudiantes y sus procesos de ingreso a la universidad, Soledad Vercellino, Tatiana Inés Gibelli y Juan Manuel Chironi presentan el artículo “Caracterización de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro”. El artículo analiza la relación con el saber universitario de las y los estudiantes que comienzan las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Argentina. A partir de una caracterización de las y los ingresantes de la cohorte 2018 de esas carreras, se presentan resultados en torno al origen social, características sociodemográficas, curso de vida (laboral y familiar) y trayectoria educativa. Se identifican atributos que son

similares entre los/as ingresantes a las distintas carreras de ciencias aplicadas, pero, al interior de esta rama disciplinar, se observan diferencias significativas.

El siguiente artículo, de las colegas Raquel del Valle Brito y Alicia Azucena Leiva, plantea las dificultades de los egresados en ingeniería de la Universidad Nacional de La Rioja para gestionar la capacidad interdisciplinaria para el desarrollo de ideas tecnológicas innovadoras que generen expectativas de independencia laboral y crecimiento económico sustentable. En su artículo “La Interdisciplinaria como Estrategia Didáctica en los Trabajos Finales de las Carreras de Ingenierías de la UNLaR” las autoras abordan el objetivo de diseñar e implementar espacios académicos que permitan la intervención interdisciplinaria, en donde se puedan resolver problemas de innovación tecnológica que vinculen soluciones que impacten en la sociedad y con proyección emprendedora. La investigación proporciona elementos propicios para el diseño de una actualización académica abierta a la nueva estrategia didáctica para todas las carreras de Ingeniería de la UNLaR.

El artículo “Dispositivos didácticos con recursos artísticos en la formación del oficio de investigador” propuesto por Ana Clara Monteverde, Andrea Mabel Fernandez, Marcela Fabiana Agulló y Susan Estrella de Angelis aborda los aportes de los lenguajes artísticos y expresivos a las propuestas de enseñanza del oficio de investigador con dispositivos didácticos poderosos. Se llevó a cabo un diseño cualitativo, con observación de los diversos espacios de la cursada y entrevistas a estudiantes, cuyos registros fueron analizados con el Método Comparativo Constante. Se definieron categorías construidas con metáforas tomadas del arte, a saber: i) Enseñanza en 3D -refiere al trabajo “en terreno” en los talleres donde las y los estudiantes vivencian el proceso de toma de decisiones hacia un diseño de investigación dando cuenta de las distintas perspectivas de los actores, la multidimensionalidad de la realidad y la necesidad de “poner en juego todos los sentidos” para aprehenderla-; ii) Enseñanza de urdimbre, en los espacios de tutoría, para que el estudiante pueda “darse cuenta” del proceso que está realizando; iii) Enseñanza muralista –el ateneo-. El artículo da cuenta de una enseñanza “polifónica” que entrama las tres categorías que explican cada uno de los dispositivos que la materia despliega para enseñar a investigar desde el oficio de investigador.

A continuación se presenta el artículo cuya autoría corresponde a Celina Scapini, Silvia Berruezo y Cecilia Cremer, “Un espacio curricular en la carrera de Medicina para la ejercitación y valoración de competencias que disminuyó la deserción en la asignatura Fisiología Humana” y que desarrolla el análisis de la experiencia de la utilización de las rúbricas como instrumento de tutorización y valoración de las tareas encomendadas. La experiencia, llevada a cabo por los docentes de la materia Fisiología Humana de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Comahue, surge de la identificación de la tendencia creciente de los porcentajes de deserción y de estudiantes desaprobados. Los docentes diseñaron, implementaron y evaluaron un espacio curricular de aprendizaje centrado en competencias actitudinales y procedimentales usando la rúbrica como instrumento de tutorización y valoración de las tareas encomendadas. Luego de su implementación durante el cursado 2019-2020, los datos académicos mostraron una disminución significativa de la deserción en la asignatura. Se concluye que la evidencia obtenida respecto a las competencias ejercitadas permitiría analizar qué habilidades se deberían fortalecer en cada ciclo de la carrera para brindar al estudiante un desarrollo integral en el menor tiempo posible.

Por último, Denisse Eliana Garrido presenta un artículo sobre los debates sobre extensión universitaria analizando los sentidos, discursos y prácticas asociados a la extensión universitaria en Argentina a comienzos de siglo XX, y considerando en profundidad el caso particular de la extensión en la Universidad Nacional del Litoral hacia fines de la década del ‘20. En “Debates sobre extensión en tiempos de la Reforma Universitaria. El caso del Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral (1928-1952)”, la autora sostiene que esa experiencia reviste una particular importancia en el desarrollo histórico de la extensión y que, sin embargo, no ha sido atendida por la historiografía sobre la temática. Las acciones y discursos producidos en torno al Instituto Social y sus secciones de Extensión Universitaria, Universidad Popular y Museo Social a partir de 1928 presentan un campo fértil para el análisis de la institucionalización exitosa de las propuestas reformistas porque muestran signos de articulación de discursos de la época propios de las corrientes escolanovistas, con pretensiones democratizantes en la comprensión del vínculo universidad-pueblo. Además se presenta la particular rearticulación entre aquellas experiencias y el discurso del

nacionalismo popular (en los años 50) para esbozar, a modo de hipótesis, una aproximación a la forma en que en el contexto del peronismo se interpretó la extensión universitaria.

RESEÑAS

Este número cuenta con cinco reseñas de libros que han sido publicados recientemente sobre la educación superior, desde distintas perspectivas. Agradecemos sumamente a los investigadores, académicos y profesionales que nos acercaron –por invitación nuestra– estos textos breves de reseña de inmenso valor para la comunidad académica:

María de Ibarrola (DIE-Cinvestav-México) presenta la reseña del libro editado por Viviana Mancovsky (2021), *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis* en la Editorial Biblos. Lucero Ramos, analizó el libro de Mario Rueda Beltrán y Salazar Ascencio, J. (Coord.) (2021), *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas II*. Universidad de la Frontera/RIIED.

También publicamos las reseñas de tres libros de compilación: Marcela Mollis elaboró la reseña del libro de Juan Carlos Del Bello y Osvaldo Barsky (2021) *Historia del Sistema Universitario Argentino*, publicado por la Editorial Universidad Nacional de Río Negro (UNRN); Guillermo Ruiz nos propone un análisis crítico del libro de Gonzalo Álvarez, Marcelo Bernal, Marcelo Distéfano y Paulo Falcón (compiladores)(2022). *Miradas sobre la autonomía universitaria*, de la editorial EUDEBA, y, por último, Andrés Cuesta González elaboró la reseña del libro de Alberto Taquini (h) (compilador) *Universidad y cambio social*. Plan Taquini: pasado, presente y futuro, editado por la Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero

Nos despedimos muy cordialmente hasta el próximo número que será editado hacia fines del año. Esperamos que los artículos y reseñas incluidas en este número de nuestra Revista contribuyan a la construcción de conocimientos significativos sobre la Educación Superior, que es uno de los objetivos principales de la misma.

Norberto Fernández Lamarra, Director

Marisa Álvarez, Directora Adjunta

María del Carmen Parrino, Directora Adjunta

ARTÍCULOS

REFLEXIONES EN TORNO AL PASAJE A LA VIRTUALIDAD: LA EXPERIENCIA DEL TIO-HUM (UNGS)

Reflections about the passage to virtuality: the experience of the TIO-HUM (UNGS)

Luis María Lorenzo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
llorenzo@campus.ungs.edu.ar

Jéssica Sessarego, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
jsessarego@campus.ungs.edu.ar

David Sibio, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
dsibio@es.ungs.edu.ar

Guadalupe Ballester, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
gballest@campus.ungs.edu.ar

Gamal Jorge, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
vicedireccioniypjc.isap@gmail.com

Lorenzo, L. M., Sessarego, J., Sibio, D., Ballester, G. y Gamal, J. (2022). Reflexiones en torno al pasaje a la virtualidad: la experiencia del TIO-HUM (UNGS). <i>RAES</i> , 14(24), pp. 11-24.
--

Resumen

Este trabajo es una reflexión sobre la transformación de emergencia de una experiencia educativa en el contexto de la pandemia del COVID-19. Específicamente: los cambios del Taller Inicial Orientado en Humanidades (TIO-HUM) de la Universidad Nacional de General Sarmiento. La propuesta pre-pandémica del TIO-HUM tuvo que adaptarse a una modalidad de trabajo a distancia que pudiera continuar garantizando el acceso y el aprendizaje para estudiantes que están ingresando a la vida universitaria. Las condiciones que impuso la pandemia incluyen una nueva percepción del tiempo de trabajo, dificultades en el acceso a la tecnología y conexión a Internet, y la reconfiguración del ámbito privado de cada estudiante y docente como espacios de trabajo en el aula. En este sentido, nuestra reflexión gira en torno a las consideraciones simbólicas y materiales que deben tenerse en cuenta a la hora de construir una propuesta educativa a distancia para ingresantes a la universidad. El trabajo se organiza en tres apartados (presentación del caso/experiencia, marco teórico y adaptación del TIO) para pensar cómo sostener, acompañar y desarrollar una experiencia de estas características, que permita garantizar el derecho a la educación universitaria de calidad en tiempos complejos.

Palabras Clave: e-educación / COVID-19 / experiencia / universidad / estudiantes ingresantes.

Abstract

This paper is a reflection on the emergency transformation of an educational experience in the context of the COVID-19 pandemic. Specifically: the changes of the Taller Inicial Orientado en Humanidades (Initial Workshop Oriented in Humanities) (TIO-HUM) at the Universidad Nacional de General Sarmiento. The pre-pandemic proposal of the TIO-HUM had to adapt to a distance work modality that could continue to guarantee access and learning for students who are entering university life. The conditions imposed by the pandemic include a new perception of working time, difficulties in accessing technology and Internet connection, and the reconfiguration of students and teacher's private spaces as workspaces in the classroom. In this sense, our reflection revolves around the symbolic and material considerations that must be taken into account when building a distance educational proposal for university entrants. The paper is organized into three sections (presentation of the case / experience, theoretical framework and adaptation of the TIO) to think about how to sustain, accompany and develop an experience of these characteristics, which allows guaranteeing the right to quality university education in complex times.

Key words: e-education / COVID-19 / experience / university / incoming students

1. Introducción

La pandemia por COVID-19 alteró todas las esferas de la vida cotidiana. En el plano educativo la consecuencia generalizada e inmediata fue una masiva mudanza a la virtualidad y su repercusión en el sector más vulnerable (Giannini, 2020). En todos los niveles, docentes y estudiantes enfrentaron un desafío que se presentó de manera inmediata. La excepcionalidad arrojó en los rostros de la sociedad las profundas desigualdades que la atraviesan, caracterizadas por la polaridad en cuanto al acceso, dotación y manejo de dispositivos y herramientas tecnológicas (Toro González, 2020; CEPAL, 2020). La comunidad educativa se vio repentinamente obligada a saber utilizar con experticia múltiples herramientas digitales para poder garantizar la educación —ahora a distancia-, para la cual no se contaba con una estrategia nacional de educación a distancia consolidada (Álvarez et al., 2020). La preocupación por el derecho a la educación y la continuidad pedagógica tomó un rol central en el debate académico y las políticas universitarias (Cannelloto, 2020, p. 214). Terigi (2020) recupera la figura del migrante para graficar este tránsito a lo extraño por medio de un desplazamiento repentino a un nuevo contexto a habitar y la necesidad de cargarlo de sentido.

No se puede simplificar el pasaje de la educación tradicional a la e-educación, más en un proceso de prácticas pedagógicas de emergencia (Figallo, 2020). La puesta en ejercicio de la e-educación implica una toma de decisiones pedagógicas que se deben explicitar para lograr tener éxito en el proceso de enseñanza, además de un público motivado y experiencia docente. (Hodges et al., 2020)

A partir de la experiencia acumulada durante el 2020, nos proponemos avanzar en una reflexión, inicial e incompleta porque está aún en marcha, sobre los elementos que resultan necesarios y fundamentales a la hora de pensar una propuesta de enseñanza virtual. En el presente trabajo expondremos los principios pedagógicos, avatares y decisiones múltiples que debió atravesar la cátedra del Taller Inicial Orientado en Humanidades (TIO-HUM) dependiente del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS).

Nos preguntamos: ¿Qué elementos, a partir de nuestra experiencia, consideramos que deben tenerse en cuenta al planificar una propuesta educativa virtual dirigida a ingresantes universitarios? ¿Cuáles son las condiciones materiales y simbólicas, de docentes y estudiantes, que deben atenderse al momento de pensarlo? Nuestro objetivo es ofrecer una reflexión, centrada en nuestra propia experiencia como docentes de la asignatura, respecto a la construcción de una educación virtual accesible y útil para la totalidad del estudiantado en el contexto excepcional de la pandemia y pensar a futuro. ¿Cómo sostener, acompañar y desarrollar la cursada de una asignatura universitaria inicial en el nuevo marco que se nos presentó? Arriesgamos como posible respuesta que deben tenerse en cuenta una multiplicidad de factores, entre los que destacamos el plano afectivo, el reconocimiento de las condiciones materiales y de conocimiento digital de estudiantes y docentes, el apoyo institucional y el trabajo colaborativo al repensar materiales y lógicas de trabajo.

2. Presentación del caso TIO-HUM UNGS

2.1 *Qué es la UNGS y qué son los TIO*

La UNGS lleva su nombre por el antiguo partido de General Sarmiento, que luego se dividió en los actuales partidos de San Miguel, José C. Paz y Malvinas Argentinas, lugar en el que se creó hace casi 30 años. Se encuentra ubicada en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires y su oferta académica actual en constante crecimiento incluye cuatro carreras de pregrado, veintidós carreras de grado (licenciaturas, ingenierías y profesorado), veinte carreras de posgrado e incluso una escuela secundaria y un jardín infantil.

Los TIO son parte del Programa de Acceso y Acompañamiento a Estudiantes de carreras de grado y pregrado de la UNGS —el cual comenzó a implementarse en 2019- que incluye dos grupos de talleres, el Taller en Lectoescritura (TI-TLE), que se dicta en la totalidad de las carreras, y los TIO, que pueden ser en Ciencias Exactas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales o Ciencias Humanas. Cada uno de ellos recibe estudiantes

de varias carreras. Los talleres son trimestrales (se dictan en febrero-marzo-abril, mayo-junio-julio y septiembre-octubre-noviembre) se dirigen a estudiantes que comienzan a realizar una transición hacia los modos universitarios de trabajo con el saber y busca brindarles herramientas que faciliten su inserción en el ámbito universitario y que disminuyan la deserción.

El TIO-HUM aglutina al conjunto de inscriptos de las carreras de Licenciaturas en Comunicación, en Cultura y Lenguajes Artísticos, en Estudios Políticos, en Política Social, en Educación y los Profesorados Universitarios en Geografía, en Filosofía, en Historia y en Lengua y Literatura. Su carácter multidisciplinario busca poner en juego los contenidos temáticos para el desarrollo en el estudiantado de habilidades intelectuales que resultan de utilidad en diversas carreras. Para lograr esto, la mayoría de las 12 clases de cada cursada corresponden a sesiones temáticas. Ellas proponen un eje problematizador, funcionan de modo independiente entre sí y han sido confeccionadas por equipos docentes ajenos a la materia, con trayectorias en disciplinas diversas. Así, el estudiantado toma contacto con propuestas realizadas por especialistas con diversas miradas sobre la realidad. Si bien las sesiones son independientes y de disciplinas específicas del ámbito de las humanidades, la cátedra se propone mostrar posibles conexiones entre ellas y que cada objeto o problema abordado puede ser trabajado desde otras disciplinas.

Es menester enfatizar que esta forma de trabajo requiere una evaluación de proceso y que el taller no puede rendirse de forma libre ni tiene examen final. Este modo de evaluar pone en evidencia el tipo de estudiante que pretenden formar los talleres. Se aspira a desarrollar su autonomía, se aguijonea su curiosidad y capacidad crítica al proponerle trabajos sobre temáticas variadas que requieren elaboración propia y que a menudo le exigen el desafío de la revisión y la reescritura. Y, sobre todo, se busca que se autoperciba como miembro de la comunidad universitaria y como sujeto de derecho; que valore esa pertenencia; y que comprenda la complejidad, los derechos y responsabilidades implicados en esa identidad.

2.2 *Quiénes estudian en la UNGS*

Una herramienta central para conocer mejor las características del estudiantado de las UNGS es el censo institucional que se llevó a cabo en 2019. De ahí se desprende que de cada 10 estudiantes que eligen a la UNGS, 7 de viven de alguno de los tres partidos que conformaban General Sarmiento y 8 de cada 10 son primera generación de universitarios en sus familias.

La inexperiencia y la falta de capital cultural específico de la vida universitaria y científica, la búsqueda de dar cabida a más estudiantes (Canneloto, 2020, p. 218), son temas que constitutiva de la dimensión pedagógica en el TIO-HUM y nos coloca frente al proceso de democratización de las universidades. El capital cultural universitario consiste en el cúmulo de lecturas realizadas, el conjunto de prácticas de lectura adquiridas, conocimientos científicos disponibles, capacidades en la búsqueda bibliográfica y manejo de conceptos, conocimientos de otras áreas de la cultura, nivel educativo familiar y los estímulos que se reciban por parte de ella (Sacristán, 2009). Su disposición puede favorecer o no la inserción educativa y la universidad debe hacerse cargo al promover su adquisición y convocar de modo inclusivo a estudiantes a la vida académica (Cannelloto, 2020, pp. 219-220).

3. **Perspectiva teórica que sostiene los TIO**

Aquí expondremos los lineamientos teóricos y pedagógicos que justifican el diseño del taller y la dinámica de la cátedra, tanto en el campo de la educación presencial como la e-educación.

3.1. *Algunos principios básicos. Redefinir enseñar y aprender*

El TIO-HUM se estructura en el formato taller para dinamizar el aprendizaje es activo. Se considera decimonónica la noción sujetos pasivos del aprendizaje, receptores que, en tanto *tabula rasa*, absorbe y graba todo lo que se le pone delante. Si el estudiante no participa, si no se involucra en su proceso educativo, sus

saberes no resultarán significativos y el equipo docente debe propiciar dicho involucramiento (Carlino, 2005, p. 153).

Todo conocimiento implica reconocer la existencia de un objeto aprehendido dentro de un marco conceptual, los contenidos de un programa son ejemplo de ello. El acto del aprendizaje, la adquisición de un saber, implica una doble acción transformadora, una, del sujeto cognoscente sobre el objeto por conocer donde este último es aprehendido dentro del marco categorial del primero y, otra, la del objeto sobre el sujeto pues aquel modifica al sujeto en tanto se produce su intento de aprehensión. De este modo, aprender no es un acto lineal, instantáneo y único de reconocer todos los elementos implícitos en el saber de un objeto. Todo aprendizaje es recursivo y todo diseño educativo debe tener esto presente.

También es importante remarcar que la inserción en ámbito académico es compleja para cualquier estudiante, pues implica un proceso de socialización y aprendizaje conceptual donde el diálogo es central. La comunicación y socialización de los saberes es un principio educativo. En el TIO-HUM las actividades son siempre pautadas en función de un diálogo entre docente-estudiante y estudiantes entre sí que favorezca su inserción en la vida universitaria. Pero éste también es con la comunidad disciplinar pues las sesiones (clases) están pensadas desde el eje problematizador y la articulación de los saberes con el fin de incentivar la participación e imbricación del conjunto de estudiantes y evitar que conciban el saber como un todo consolidado a absorber y reproducir. El cuerpo docente es quien debe auspiciar estas situaciones y el aula es el espacio de internalización de los contextos, sociales y académicos, a partir de la puesta en juego de prácticas de lectura, análisis y escritura. En la acción dialógica, cada docente acompaña los aprendizajes, no los impone, y se hace hincapié en el vínculo afectivo. Como sostiene Carlino nadie aprende por imposición, el interés y la autoconfianza son necesarios en cada estudiante y los docentes deben generar contextos que lo favorezca (2005, p. 159).

Los asuntos “afectivos” también son parte de un proceso de aprendizaje. El interés por ponerse en marcha depende tanto de un plano personal (bases previas, el capital cultural) como situacional (contexto propio de la asignatura y sus estudiantes); de este modo, el aula es el espacio propicio para *animar* e *involucrar* en los aprendizajes. Es menester convocarlos a formar parte de los temas, problemas y modos de resolverlos. *Orientar a los estudiantes en el plano afectivo los involucra de modo más animoso con el saber, les da autoconfianza y autonomía. Un aprendizaje afectivo considera al estudiante como un sujeto activo y no una tabula-rasa.*

El aprendizaje activo y afectivo son principios básicos del diseño y puesta en práctica del TIO-HUM, pero también es central proponer a cada estudiante la posibilidad de problematizar los saberes (Ballester y Sessarego, 2020). El modelo tradicional de enseñanza universitaria pone foco en los saberes específicos e indispensable de una disciplina que se vincula con el proceso de especialización que ha desarrollado la ciencia. No obstante, quedarse en este plano favorece el aprendizaje parcial o fragmentario y no permite comprender el objeto de análisis o los por qué al disociarse del resto del ámbito del saberes. Se considera indispensable el proceso de adquisición de saberes específicos, pero no trabajar sobre otros enfoques favorece la concepción de saberes estancos y fragmentarios que produce en cada estudiante una sensación de desasosiego o sin sentido y aleja sus intereses por el objeto de estudio (Perkins, 2010). Resulta importante aprender los saberes, el marco teórico, pero también mostrar que estos solo son válidos porque permiten comprender el mundo que dicen representar. El taller intenta abordar los problemas de las ciencias humanas sin fraccionarlas, mostrando cómo las distintas disciplinas que la componen permiten, en conjunto, apreciar un objeto de estudio. Se introduce gradualmente, con un eje problematizador, al conjunto de estudiantes en la complejidad del saber científico sin presentarlos como lejanos o solo a la mano para pocos. En el taller se busca generar espacios de aprendizajes dados sobre la retroalimentación y la integración de saberes y habilidades.

Hasta aquí, podemos entonces decir que el TIO-HUM se sostiene en tres pilares: el aprendizaje activo, el afectivo y el problematizador como ejes para el desarrollo de una inserción exitosa en la vida universitaria. Sin embargo, no debe olvidarse que el acceso a las ciencias humanas se desarrolla principalmente a partir del corpus teórico que son los libros de texto. Enseñar a leer, a trabajar con los textos científicos, es central para una inserción universitaria, más en grupos que, como los de los Talleres Iniciales de la UNGS, son en un 80% primera generación de estudiantes universitarios; poner foco en esta actividad no debe concebirse como una

disminución de la “calidad” educativa. Como sostiene Carlino (2005), “En ausencia del trabajo con la lectura y la escritura, buena parte de lo expuesto por el profesor habría quedado sin ser aprendido” (p. 156). La lectura y la escritura no son ni herramientas ni el fin de una asignatura universitaria, sino un modo para aproximarse y aprender los conceptos, pues al ponerlos en práctica ayuda a comprender sus significados y funciones.

No quisiéramos dejar de remarcar, como otro eje, la búsqueda de la autonomía del estudiante implica conocer las normas de juego, aprender a desenvolverse en el ámbito académico y encontrar los modos más adecuados para apropiarse del conocimiento suministrado. Cada estudiante debe ser responsable de lograr la autonomía, pero esta responsabilidad es también de la Institución. El cuerpo docente también debe hacerse cargo de esto; promover la autonomía no implica exigir lo que no se conoce, como sostiene Carlino (2005), la autonomía no es un rasgo de maduración biológica, “Los universitarios son recién llegados a las prácticas discursivas universitarias y necesitan del docente para saber cómo participar en ellas.” (p. 166)

El vínculo afectivo en un aprendizaje activo, promover la autonomía, formar en la vida universitaria, incorporar estudiantes al corpus teórico disciplinar, problematizar los saberes, son centrales para la correcta inserción del estudiante en una educación exitosa. Resta pues abordar a la evaluación como mecanismo para apreciar su manejo o adquisición.

Son cuatro las funciones que, tanto para estudiantes como para docentes, cumple todo proceso de evaluación. Ellas son las funciones simbólicas —permiten apreciar el grado de cumplimiento de un recorrido—, las políticas —implícitas en todo diseño curricular y planificación—, las cognitivas —adquisición y manejo de saberes y herramientas— y las de desarrollo —mejoramiento de las competencias y su puesta en práctica— (Elola et al., 2010). Todo proceso de planificación y diseño de un recorrido educativo establece el lugar que la evaluación ocupará y qué tipo de criterios se utilizarán (Aquino Zúñiga et al., 2013). En el TIO-HUM la evaluación se concibe como un proceso que está presente no solo en el diseño curricular sino también en la práctica cotidiana de las clases. Es importante remarcar que la asignatura no posee calificación numérica, se puede aprobar o desaprobar el taller. En la presencialidad se le solicitaba a cada estudiante la elaboración de un portfolio —que incluye apuntes de clases, actividades resueltas en el aula y tareas dadas— y un directorio de recursos —en donde debían recuperar conceptos o autores/as vistos en cada sesión que tuvieran algún interés para sus carreras— más un trabajo final de cierre.

3.2. *Perspectivas teóricas de la e-educación*

El contexto de la pandemia significó una abrupta y repentina mudanza a la e-educación y puso en el tapeta las desigualdades educativas (Pereyra, 2020). En función de ello y de los ejes anteriormente planteados, la cátedra debió tomar algunas decisiones pedagógicas para seguir cumpliendo con sus objetivos. La e-educación consiste en un modelo educativo en el que lo tecnológico media y da forma a los aprendizajes, poniendo énfasis en la autogestión del estudiante y el aprendizaje activo (Maina, 2020). ¿Cómo solicitar la autonomía a ingresantes universitarios si aún no están empoderados/as y no conocen la dinámica de la vida universitaria? ¿Cómo socializar los saberes en la e-educación? Podemos adelantar que una solución encontrada fue, a partir de las actividades y las intervenciones del cuerpo docente, involucrar a cada estudiante en la resolución de problemas —propios de las humanidades, pero vinculados con su vida— e identificar soluciones. El recurso tecnológico puede permitir o negar este involucramiento. Las plataformas virtuales suelen cortar los lazos que se generan en el aula presencial que para la cátedra de TIO-HUM son un vínculo. Dussel (2020) plantea que la pandemia permitió repensar algunas hipótesis que condicionan al aula como espacio represivo y dio pie a revalorar su rol potencial emancipador (autonomía) y, por que no socio afectiva.

A diferencia de la educación presencial, la e-educación presenta un entorno de trabajo totalmente novedoso con el que tanto docentes como estudiantes deben familiarizarse (Maina, 2020); al ingresante a la universidad, este nuevo entorno puede ser aún más dificultoso. Así se entiende que lo importante no es explotar el total de los recursos que el nuevo entorno ofrece (*affordance*) sino encontrar aquellos que resulten relevantes para los objetivos. Todas las herramientas digitales disponibles son un recurso factible, pero debe tenerse en cuenta las posibilidades de su implementación y su valor para el estudiantado. Es menester (más en un pasaje abrupto a la virtualidad como fue el dado en el contexto de la pandemia) siempre tener presente las condiciones

materiales (tipo de recursos tecnológicos y de conectividad disponibles) al definir las herramientas digitales a seleccionar; se deben privilegiar los principios pedagógicos sobre los tecnológicos; deben preferirse soluciones simples a recursos complejos y no atarse a una aplicación, es importante mantenerse alerta y realizar una revisión constante de los recursos utilizados a partir de su éxito.

Maina (2020) expone ciertos elementos indispensables para la puesta en marcha de una e-educación. Entre estos quisiéramos recuperar: a) partir de las competencias y los resultados de los aprendizajes que se desean lograr, b) definir tipo de producciones y las evaluaciones según dichas competencias, c) seleccionar las herramientas tecnológicas en función de dichos objetivos atendiendo al entorno y recursos disponibles, d) fomentar el rol activo de cada estudiante y fomentar el *feedback* entre pares y su docente. En este punto se deben alentar recursos que favorezcan la reflexión individual y la construcción colaborativa del conocimiento. Como se dijo anteriormente, la faceta afectiva del aprendizaje es central para estimular a cada estudiante a desarrollar su autonomía; en una e-educación bajo pandemia es menester favorecer un clima de confort y pertenencia, estimular la curiosidad y la participación, utilizar los recursos tecnológicos de modo de que no profundice condiciones de desigualdad existentes.

4. El pasaje a la e-educación: una descripción del proceso

4.1 ¿Con qué contábamos?

El dictado del taller se diseñó en función de una lógica de trabajo presencial a partir de la presentación de distintas sesiones temáticas. Se construyó un aula virtual bajo la plataforma Moodle donde todo el material estuviese disponible para el estudiantado. Este diseño se hizo sin considerar las necesidades de una educación virtual —que comenzó a expandirse en el sistema universitario luego de 2017 (Fanelli et al., 2020)—, se pensó como un reservorio de documentos más que un insumo de las clases. El tiempo invertido en este diseño facilitó la tarea de virtualización una vez declarado el aislamiento por la pandemia.

A inicio de 2019, el trabajo que se tenía delante era enorme; un nuevo equipo de docentes que no se conocían, una asignatura cuya propuesta y temática eran totalmente originales y un material de cursada que recién se tenía a disposición. El coordinador, recientemente designado, y el equipo docente realizaron entonces encuentros para establecer normas de trabajo, pautas pedagógicas y criterios de evaluación. Como se dijo, los TIO son trimestrales y el primer trimestre comienza a mediados de febrero, por lo que los tiempos eran muy escasos. Dado esto, el coordinador decidió que ese primer año debía ser abordado como fuente de experiencia teniendo en mente los objetivos del taller: iniciar al estudiante en la vida académica.

Poner el foco en este punto fue el eje pedagógico del 2019. Se esperaba que las prácticas dieran como resultado un número importante de experiencias que resultasen de gran utilidad para darle forma al taller en los años próximos. Por decisión de la coordinación no se tomaron datos cuantitativos y el foco de los análisis se centró en los elementos cualitativos. Se decidió tomar un número mínimo de sesiones y ponerlas en práctica; evaluar pertinencia y posibles mejoras, respuesta del estudiantado, errores y aciertos y realizar entre finales del año y comienzos del 2020 una evaluación de los resultados de las clases. El potencial y las posibilidades de los materiales de las sesiones, del formato y la propuesta resultaron ser más que promisorios. Con esto en mente el coordinador decidió que en el 2020 todas las comisiones del TIO-HUM dieran las mismas sesiones para poder adquirir una experiencia unificada que permitiera delimitar los pasos a seguir. En medio de estos pasos iniciales ocurrió la pandemia y modificó todas las proyecciones de trabajo.

La pandemia nos encontró con una asignatura que tenía solo un año de recorrido y un material aún en prueba. La migración a la virtualidad priorizó dos preocupaciones. Una, la transformación del material para su adaptación al formato virtual. Otra, la brecha tecnológica (Fanelli et al., 2020 – Toro González, 2020). Como sostienen Narodowski et al. (2020), el fenómeno de la continuidad pedagógica pudo ser superado en gran parte por los desarrollos tecnológicos, aunque trajo aparejada la brecha digital entre quienes tienen y no acceso a la misma. El sistema educativo se había resistido relativizando el ingreso del mundo digital motivados

principalmente por la desconfianza en su valor dinamizador, su componente mercantil, su lógica de la eficiencia y la obsolescencia de lo viejo. Magnani muestra claramente estos pormenores de la tecnología, el modelo de empresa digital y de uso de datos que promueve; propone, por ende, un uso cuidado de la misma (2020, p. 94). El Covid fue un shock que puso en tensión esta resistencia cobrando la tecnología un rol protagónico y con ello estos y otros problemas debieron abordarse (Magnani, 2020, p. 87). No hay que caer en los reduccionismos que asocian la tecnología con el éxito o la eficiencia educativa, ni proponer eslóganes impulsados por empresas y la matriz comercial con estandarte de un progresismo entusiasta y proactivo que omite señalar que la urgencia por innovar es, en realidad, una necesidad empresarial (Brailovsky, 2020).

En relación con este último punto, en consonancia con lo expuesto *ut supra*, Terigi (2021) en un reciente artículo sostiene que la repentina migración a la e-educación ha puesto de manifiesto la existencia de tres brechas tecnológicas: una, de acceso (conectividad y dispositivos tecnológicos adecuados), otra, referida al tiempo y calidad de la conectividad y su uso, y, finalmente, la brecha escolar (conocimiento y habilidades del equipo docente y plataformas en líneas suministradas por las Instituciones). En dicho artículo, la autora recupera datos del INDEC sumamente relevantes que muestran que entre 2016 y 2018, el Área Metropolitana de Buenos Aires registra un 64.1% de penetración de la computadora en el hogar. No obstante, el 84% de los internautas utiliza el celular como dispositivo y solo el 31% dice usar la computadora. Esto es corroborado por la evaluación del proceso de continuidad pedagógica que el Ministerio de Educación de la Argentina realizó durante mayo y agosto de 2020. Allí se demostró que el 53% de los hogares no cuenta con una computadora liberada para fines educativos y que la principal vía de comunicación e intercambios pedagógicos fue el teléfono celular.

La autora también señala que el grado de penetración de la computadora en el hogar varía mucho de acuerdo con el capital cultural de la familia. Ella muestra, adecuadamente, que la brecha educativa es 8 veces mayor, en relación a la penetración de la tecnología, entre quienes cuentan en sus familias con capital cultural universitario completo y quienes tienen un nivel educativo primario. En este sentido, al pensar una asignatura en el formato e-educativo, debe considerarse el acceso al material tecnológico y a la vez la disponibilidad de orientación en su utilización. El vínculo con la tecnología es material y de uso; tener un dispositivo y no acceder a utilizarlo constituye una gran problemática que debe abordar todo diseño educativo exitoso. Como sostiene Terigi (2021), las brechas de primer y segundo orden repercuten en la pertinencia del uso de la tecnología en el plano educativo.

Cabe remarcar que estos datos y reflexiones no estaban a nuestro alcance al comienzo de la pandemia. En ese contexto todo era terreno inexplorado por ello Hodges et al. (2020) lo denominan “educación remota de emergencia”.

4.2. Nuevas decisiones

El 19 de marzo de 2020, con las primeras medidas restrictivas, las autoridades de la UNGS decidieron consultar a los equipos docentes si estaban dispuestos a continuar la cursada en la virtualidad. En el caso del TIO-HUM, al ser una asignatura trimestral, en ese entonces transitaba la etapa final del primer trimestre. De este modo, el tiempo dado de presencialidad permitía conocer al grupo de estudiantes y tener una buena dinámica de trabajo. En ese contexto se accedió a la virtualidad pues era más un cierre de la asignatura que una cursada virtual. Conjuntamente con las autoridades se dispuso volver a reunirse en caso de que la coyuntura ameritara prolongar la virtualidad. Cuando esto ocurrió, se acordó un plan a seguir. Se dispuso una suspensión de un mes de las clases y que el segundo trimestre durará solo dos meses. De este modo, el equipo de docentes del taller dispondría de treinta días para crear materiales digitales y adaptar la plataforma moodle a los nuevos requerimientos. A esta complejidad, premura del tiempo y producción de recursos, se sumaba una mayor, el acceso a los dispositivos informáticos y el manejo de las herramientas por parte de cada estudiante y docentes.

Así las cosas, en paralelo, se encaró un proceso de reflexión sobre el otro eje mencionado: la transformación del material para la e-educación. Ante la titánica tarea se decidió que el único camino posible para lograr un buen éxito consistía en que el equipo de docentes del taller trabajara de forma colaborativa. Desde la coordinación del taller se convocó a que cada docente integrante del TIO-HUM aportara ideas para el diseño

de la propuesta virtual. Se dispuso que todos los recursos tecnológicos que se utilizaran deberían ser simples y estar disponibles dentro de la plataforma del aula virtual. Se estipuló un cronograma de tareas y se confeccionaron materiales audiovisuales, se repensaron las consignas de trabajo, se eliminó el directorio de recursos y el portfolio para facilitar el trabajo de cada estudiante y se plantearon actividades específicas para cada sesión en búsqueda de enfocar mejor los objetivos del taller. Finalmente, se adaptó el aula virtual, antes más un reservorio y ahora un espacio a habitar. Reisberg (2020) señala que existieron en América Latina tres etapas en el proceso de adaptación universitario a la virtualidad de emergencia. La primera consistió en una migración masiva a la videoconferencia con la misma lógica de las clases presenciales. La segunda buscó repensar la lógica de las clases y la currícula. Finalmente, la tercera, comenzó a mirar hacia el futuro. En el caso del TIO-HUM esto se dio en conjunto. Si bien las clases sincrónicas no fueron la primera opción siempre se contempló la necesidad de repensar las prácticas docentes y las lógicas curriculares para acoger al conjunto del estudiantado.

Para el diseño de la cursada virtual se consideró el censo 2019 de la UNGS y la información que la cátedra había obtenido en 2019 y principios de 2020. Entre estos datos se pudo apreciar que el vínculo del estudiantado con la informática y la virtualidad se daba principalmente a partir del celular y que muchos no disponían de computadora en el hogar con fines exclusivamente académicos. En este sentido se prestó atención a las condiciones materiales de los estudiantes. No menos importante para la toma de decisiones fue tener presente que en este contexto el trabajo, la educación y la vida cotidiana compartían espacios y tiempos no siempre compatibles; el taller no debía generar mayores dificultades en el hogar. También, se tuvo en cuenta en las decisiones tomadas el hecho de que el equipo docente del taller no tenía buena conexión a internet y que sus dispositivos informáticos tenían cierta antigüedad.

Por ello, se consideró que poner el foco en las actividades sincrónicas por medio de aplicaciones como Zoom o Google Meet era un error pues contribuiría a incrementar las desigualdades materiales. La posibilidad de realizar actividades pedagógicas y crear aprendizajes significativos en una dinámica sincrónica requiere de buena conexión a internet y de equipos adecuados, lo que en el caso de los estudiantes era improbable y del equipo docente muy dificultoso. Esta incertidumbre de origen sobre la sincronía llevó al equipo de docentes a realizar, en el segundo y tercer trimestre del 2020, una encuesta bajo un formulario virtual que brindara información más precisa sobre el vínculo de cada estudiante con la tecnología. Los datos obtenidos resultaron ser similares a los brindados por el Ministerio de Educación y expuestos más arriba. Se comprobó que el 74% del estudiantado seguía las clases por medio de su celular (el 2,5% compartía el celular con algún otro integrante de la familia) y que solo el 39% contaba con una computadora en el hogar. El 81% contaba con wi-fi en el hogar, un 6% utilizaba un wi-fi que no les pertenecía —de edificio cercano, del trabajo, de la plaza, etc.— y el 11% utilizaba los datos de su celular.

Así, el equipo docente consideró que el modo más propicio para llevar adelante la cursada virtual era darle fuerte peso a las clases asincrónicas y el aula virtual (bajo la plataforma moodle) que ya teníamos diseñada. Esas aulas estaban divididas en secciones, una para cada sesión temática, más un módulo introductorio. Al rediseñar el aula se estableció como criterio que el mejor modo de vincular a cada estudiante con el material consistía en brindarlo bajo formatos que ya conocieran. Se decidió dejar de lado aplicaciones para no complejizar la cursada. Toda aplicación requiere de ser descargada en los dispositivos (se debe tener espacio para almacenarla y los celulares no suelen disponer de mucho) y aprender a utilizarla; lo que profundiza la brecha digital. Se decidió que los recursos estuviesen disponibles en formatos de audio .mp3 y videos .mp4 (por ser menos pesados y más compatibles) y los archivos de textos siempre estuviesen en .pdf. Todo el material didáctico digital subido al aula virtual debía poder compartirse en otros contextos (Pastran Chirino et al., 2020).

El equipo docente acordó que para el correcto desempeño de un estudiante universitario nuestra asignatura, ahora en la virtualidad, debía trabajar sobre el desarrollo de las siguientes competencias: la toma de apuntes, la búsqueda y el uso de bibliografía específica, el manejo de conceptos, el abordaje desde problemáticas de distinta índole, la producción escrita, el trabajo en grupo —el punto más complejo—, y la familiarización con los recursos informáticos. Lo cierto es que estudiantes y docentes debimos asumir nuevos roles en un tiempo y velocidad sin precedentes (Pastran Chirino et al., 2020; Álvarez et al., 2020).

El aula también se rediseñó para que resultara lo más clara, intuitiva y accesible posible para el estudiantado, ingresantes que ahora, de improvisto, debían asumir su plena autonomía. En relación con la estructura del aula se crearon secciones claramente delimitadas. Primero se incluyó un apartado donde se presentaban distintas herramientas, aplicaciones y tutoriales sobre el uso de los dispositivos que serían necesarios para la cursada. Luego, se colocó una sección de bienvenida donde se incluía un texto de presentación y cada docente subiría un audio o video de recibimiento. Finalmente se crearon solapas para cada clase en las que se abordaría una de las sesiones seleccionadas para la virtualidad. Esta solapa estaría, a su vez, subdividida en tres apartados: “Para empezar”, “Materiales para estudiantes” y “Actividades” –cabe señalar que al principio el diseño del aula no explicitó esta división, pero la práctica permitió comprender la necesidad de realizarla-.

Se decidió que cada módulo se iniciara con dos archivos. Uno, una “Hoja de Ruta”. En un archivo .pdf la hoja de ruta presenta el recorrido a transitar y los archivos se usarán y qué deberá hacer con ellos cada estudiante. Se explicitan los problemas a trabajar y los objetivos de la sesión, se dan pautas de recorridos sobre los materiales, se explica el funcionamiento del Moodle, se dan las consignas y las actividades obligatorias y optativas. Además, se incluye un apartado con “Extras” donde se presentan algunos aspectos de la vida universitaria que no son tan evidentes como qué es bienestar universitario, dónde está la biblioteca y cómo relacionarse con su base de datos, etc. El otro archivo consistió en un video del docente donde se presenten los objetivos y se clarifique aún más el modo de trabajo. En ese video de 3 a 7 minutos se buscó lograr un vínculo afectivo con cada estudiante dándoles ánimos para seguir.

Luego de esto el aula presentaría los materiales de la sesión. También, se solicitó a los creadores de las sesiones seleccionadas que nos brindaran un audio o video de 5 a 10 minutos donde se presentaran y expusieran los lineamientos de su sesión. La idea original consistía en mostrar que detrás del material existía alguien visualizable con el cual vincularse. Además, el agregado de estos materiales, junto a los anteriormente señalados, permitió generar una multiplicidad de voces en el Aula Virtual que abogaba por la construcción de una mirada interdisciplinaria sobre los problemas estudiados.

En relación con las actividades, en lugar del portfolio (recurso usado en la presencialidad) se decidió que cada clase (sesión) disponga de una actividad obligatoria. En principio ella fue una consigna de producción escrita sobre un problema y que debían entregar en un archivo bajo la solapa de “tarea”, pero luego se comprendió que esto no era suficiente. Se necesitaba de algún espacio específico que de algún modo supliera lo que sucedía en el aula. El formato taller requiere de la interacción entre estudiantes y docentes, así que se decidió incluir una sección de “Foros”, en algunos casos obligatorios y en otros optativos, para fomentar el diálogo. La consigna del foro es la escucha y el debate, si un/a estudiante no recupera algo de lo dicho por otro/a se le insta su reelaboración en función de cumplir con la consigna. Se pudo constatar que en 2020 la comunidad estudiantil era reacia a realizar intercambios en el foro y solo dialogaban con su docente; pocos intercambios resultaron en fructíferas discusiones entre ellos. No obstante, gracias a las experiencias acumuladas durante el 2020, el foro resultó ser un lugar más que interesante para el 2021. El diálogo y la discusión sobre los temas entre pares se fomentaron lo que permitió recuperar, en parte, la dinámica del taller en la presencialidad. Esto puso en el tapete el problema de la autonomía que en un ingresante resulta débil e insuficiente, en tiempos pre-pandemia, pero se agravan al momento de enfrentar las restricciones causadas por la pandemia (Toro González, 2020). Como sostienen Álvarez et al. (2020), el aprendizaje de cada estudiante está asociado a sus características psicológicas y habilidades socioemocionales. En el caso del ingresante estos son elementos imprescindibles para afrontar su carrera y las Instituciones educativas deben crear las condiciones para su desarrollo.

Todo ello pone en valor el vínculo docente-estudiante. En el contexto de las restricciones del aislamiento, se estableció que el lugar más propicio para ello era, además del foro, la mensajería interna del campus virtual. Cada docente comunicaba semanalmente por mensajería los pasos a seguir, los materiales subidos y se les recordaba el valor orientativo de la Hoja de Ruta. Además, la mensajería interna permitió evacuar consultas y seguimientos personalizados demostraron tener una fuerza importante en el plano afectivo para la revinculación.

En continuo con este diálogo colaborativo se consultó a los otros talleres y otras áreas de la universidad. Por ejemplo, la Secretaría Académica se encargó de realizar tutoriales sobre el funcionamiento de las aulas virtuales que en los TIO retomamos.

Al mismo tiempo, desde la coordinación se tomaron decisiones que apuntaban a cuidar la salud del equipo y evitar su sobrecarga. Se solicitó que cada docente estableciera horarios fijos para responder a sus estudiantes, evitando el mantener la conexión durante el fin de semana, así como en la noche. Por otro lado, se propuso el diseño de rúbricas que permitieran realizar devoluciones más rápidas y precisas de las Tareas y que a su vez apuntaran a una mayor homogeneización de criterios a la hora de evaluar. Esto, además, habilitó a clarificar los criterios de corrección ante el estudiantado, que, dado que recibía la devolución de forma asincrónica, podía precisar explicaciones extra.

A través de las encuestas realizadas y de los comentarios de estudiantes reunidos en foros y mensajes, es posible afirmar que, si bien prefieren la presencialidad por sobre la virtualidad, aprecian los materiales elaborados especialmente para esta instancia y, en líneas generales, se sienten acompañados/as a pesar de las distancias. Un comentario representativo en este sentido, recogido en las encuestas, señala lo siguiente:

Considero que deben seguir por el mismo camino, los videos que acompañaron cada sesión fueron una gran motivación para encarar cada sesión con entusiasmo y en las Hojas de ruta sentí que la docente confió en nosotras/os siempre. (Comunicación personal [formulario de encuesta interna], 2020)

Sin embargo, de estas devoluciones se desprendió también el valor que le otorgaban a las herramientas sincrónicas, que habían sido descartadas. Por ese motivo, durante el 2021 se decidió tener una serie de encuentros opcionales por Meet, de manera de ofrecer la oportunidad de un diálogo conjunto con los contenidos, con pares y con docentes.

En síntesis, con el cuidado de no incrementar la brecha digital, el equipo docente se involucró en la calidad de la plataforma, la factibilidad de las actividades, la vinculación del estudiantado con el material y el aula. Se generó un proceso de continua producción de trabajos, evaluaciones y devoluciones que buscó acompañar a cada estudiante, particularmente los más rezagados, y minimizar las diferencias con las prácticas de la presencialidad (Sanz et al., 2020).

5. Conclusión

Nos propusimos ofrecer una primera reflexión sobre un proceso aún en marcha que atravesó de lleno a todo el sistema educativo, pero el caso del TIO-HUM, al ser una materia universitaria inicial, que contaba con un solo año de puesta en práctica, materiales nuevos y un equipo docente recién constituido, esto se volvió más desafiante.

Desde un comienzo consideramos central hacer foco en las condiciones materiales, simbólicas y culturales de estudiantes y docentes. Conocer a la comunidad educativa es sin dudas el puntapié indispensable para llevar adelante una transformación como la que se nos impuso. Fue necesario identificar muy claramente cuáles eran los objetivos principales del Taller y las características que no se podían perder en el pasaje a la virtualidad. El vínculo afectivo, la construcción conjunta del conocimiento, el desarrollo de la autonomía y de la identidad del ser estudiante universitario y el acercamiento a las diversas disciplinas que integran las humanidades debían mantenerse como el centro y corazón de la propuesta. La pandemia, como sostiene Puiggrós (2020), nos puso ante el desafío de afrontar los abismos educativos y dio pie a repensar sus Instituciones y las prácticas docentes para volver a poner la centralidad del rol transformador de la educación. La migración de emergencia hacia la virtualidad nos permitió dejar de lado las formas tradicionales o los hábitos educativos y pensar todo lo que quedaba por fuera. Entre esto se puede rescatar que el plano afectivo es un elemento indispensable en lo educativo. Así, el docente amigo de la tecnología tiene que ser también un anfitrión, es quien incorpora la dimensión de la sensibilidad, humanizando lo virtual (Brailovsky, 2020). En este plano, lo que no se debe dejar

de lado es lo que acontece en el aula presencial como espacio de socialización (de saberes académicos, de modos culturales, de entornos afectivos, etc.). La presencialidad no se agota en estar en el aula (desarrollar los hábitos de estudiante o docente) sino en lo que se hace, en las interacciones dadas, más allá del contenido académico puesto en juego (Fontana, 2020, p. 209). La tecnología no es, en sí misma, la respuesta a ese modo estanco o decimonónico de pensar la educación, creer eso sería un reduccionismo. La pandemia nos permitió debatir su rol, repensar el mundo digital en la educación, y explicitar, más allá de sus aportes, los problemas que trae consigo como una disminución de los espacio de intercambio y diálogo, el uso de la palabra, la escucha, la lógica mercantil y la disminución del plano afectivo.

Asimismo, resultaría totalmente erróneo, incompleto e incluso injusto considerar que el trabajo del equipo docente es el único factor que incide en el éxito o fracaso de este proceso de paso a la virtualidad. Las condiciones institucionales, el apoyo y la atención por parte de múltiples integrantes de la universidad, la predisposición de estudiantes y la evaluación de la situación de docentes y estudiantes forman aspectos imprescindibles. Pero, desde nuestro análisis, se sostiene que el trabajo colaborativo entre docentes destaca como una de las condiciones que se vuelven imperiosas a la hora de repensar la estructura, propuesta, herramientas y formato de la asignatura en esta virtualidad obligada.

Por ello, ante nuestras preguntas respecto a qué debe tenerse en cuenta en esta adaptación, cuáles son las condiciones de estudiantes y docentes ante este escenario nuevo y cambiante y qué transformaciones deben realizarse, sostenemos que solo pueden ser abordadas desde el trabajo colaborativo del equipo docente quienes tienen que indagar, explicitar, analizar y repensar los objetivos de la asignatura y el impacto del paso de la presencialidad a la virtualidad en el contexto de pandemia. Esperamos haber ofrecido un insumo importante para continuar indagando las consecuencias que generará este cambio y sus implicancias a largo plazo.

6. Bibliografía

Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E, Bergamaschi, A., Noli, A., López, Á., Ortiz Guerrero, M., Pérez Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vázquez, M. y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>

Aquino Zúñiga, S., Izquierdo, J., y Echaz Álvarez, B. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-21.

Ballester, G., y Sessarego, J. (2020, del 4 al 5 de noviembre 5). *Una primera aproximación al conocimiento científico: el rol de los Talleres Iniciales Orientados en Humanidades en algunas carreras de la UNGS durante la pandemia* [Ponencia]. *Coloquio Internacional Asimetrías del Conocimiento*, Buenos Aires, Argentina.

Brailovsky, D, (2020). Ecos del tiempo escolar. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 149-162), UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

Cannelloto, A., (2020) Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 213-228), UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. FCE.

CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid 19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

- Dussel, I., (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 337-350). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Aique.
- Fanelli, A., Marquina, M., Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la covid-19. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, (8). <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13401>
- Figallo, F. (2020). Después de la educación presencial, ¿qué? *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, (8). <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13407>
- Fontana, A. (2020) Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 201-212) UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Giannini, S. (2020). *Three way to plan for equity during the coronavirus school clouser [Tres formas de planificar la equidad durante los cierres de escuelas por coronavirus]*. UNESCO. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning [La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea], *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 85-99). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Maina, M. (2020). E-actividades para un aprendizaje activo. En A. Sangrá (Comp.), *Decálogo para la mejora de la docencia online* (pp. 81-98). UOC.
- Narodowski, M y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-52). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Pastran Chirinos, M., Gil Olivera, N. y Cervantes Cerra, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las tic's son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Redipe*, 9(8), 158-65. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1048>
- Pereyra, A., (2020) Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 124-136). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

Reisberg, L., (2020). Reflexiones de 2020: ¡No todo fue malo!. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, (9). <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14090>

Sacristan, J. (2009). El nivel educativo sube y cambia. *Cuadernos de pedagogía*, (393), 54-57.

Sanz, I, Sainz. J. y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/efectos-de-la-crisis-del-coronavirus-en-la-educacion>

Terigi, F. (2020) Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 243-250). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

Terigi, F. (2021). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom*, (11). <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

Toro González, D. (2020). Educación superior en Latinoamérica en una economía post-covid*. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, (8). <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13408>

Fecha de presentación: 10/08/2021

Fecha de aprobación: 09/12/2021

CARACTERIZACIÓN DE LOS/AS INGRESANTES A CARRERAS DE CIENCIAS APLICADAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO.

Characterization of the new students of applied science careers of the National University of Río Negro

Soledad Vercellino, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.
svercellino@unrn.edu.ar

Tatiana Inés Gibelli, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.
tgibelli@unrn.edu.ar

Juan Manuel Chironi, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.
jchironi@unrn.edu.ar

Vercellino, S., Gibelli, T. I. y Chironi, J. M. (2022). Caracterización de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *RAES*, 14(24), pp. 25-45.

Resumen

El Proyecto de Investigación UNRN 40-C-581 analizó la relación con el saber universitario de los/as estudiantes que comienzan las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Argentina. A tal fin, el primer estudio desarrollado consistió en la caracterización de los/as ingresantes de la cohorte 2018 de esas carreras. En este artículo presentaremos algunos resultados del mismo, ordenados en torno a cuatro dimensiones conceptuales: i) origen social; ii) características sociodemográficas; iii) curso de vida (laboral y familiar) y iv) trayectoria educativa. Como resultado se observan atributos que son similares entre los/as ingresantes a las distintas carreras de ciencias aplicadas: son jóvenes, más varones que mujeres, solteros, sin hijos, que no tienen importantes cargas laborales, estudian con ayuda económica de sus padres y madres, sus padres poseen trabajos de dedicación completa, procedentes, también mayoritariamente, de categorías ocupacionales profesionales medias/altas. No obstante ello, los/as estudiantes constituyen mayormente, la primera generación de universitarios. Ahora bien, al interior de esta rama disciplinar, aparecen diferencias significativas entre carreras. El género, la condición laboral de los/as estudiantes y su edad configuran carreras con características notoriamente diferentes.

Palabras Clave: ingresantes a la universidad / primer año de la universidad / desigualdad / carreras de ciencias aplicadas.

Abstract

The Research Project UNRN 40-C-581 analyzed the relationship with the university knowledge of students who started applied science careers in the Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Argentina. To this end, the first study developed consisted of the characterization of the new student to the 2018 cohort. In this article we will present some results of this survey, organized around four conceptual dimensions: i) social origin; ii) sociodemographic characteristics; iii) life course (work and family) and iv) educational trajectory. As a result, similar attributes are observed among of students of those different applied sciences careers: they are young, more men than women, single, without children, they don't have important workloads, they have economic assistance from their fathers and mothers, who carry out works of complete dedication, coming, also mainly, from medium/high professional occupational categories. Notwithstanding this, students are mainly the first generation of university students. However, within this disciplinary branch, there are significant differences between careers. The gender, the working conditions of students and their age configure careers with remarkably different characteristics.

Key words: university's new students / first year of university / inequality / applied science careers.

Introducción^{1 2}

La matrícula de la educación superior se ha expandido a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI. Siguiendo la clasificación de Martin Trow (1973), Argentina ya se ubica en la etapa de universalización, con tasas brutas de educación superior por encima del 50%. Según la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (2020), la Tasa de escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino (población de 18 a 24 años) alcanzó en el 2018 el 59,1% para la Educación Superior y el 40,03% para la educación universitaria.

Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas, tránsito que por otra parte tuvo impacto en materia de democratización, ya que facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (Chiroleu, 1998). Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redundaba necesariamente en inclusión, los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. La cantidad de egresados es significativamente menor a la de quienes ingresan.

Sectores académicos y organismos internacionales advierten que el acceso, por sí solo, no es suficiente, que “la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009, p.03).

La Universidad Nacional de Río Negro no es ajena a dicha situación. En la Memoria 2015, la institución reconocía y definía como deficitario al desempeño de los estudiantes en el primer año de estudio, con más del 50% de los estudiantes que abandonan tempranamente los estudios, resulta “una de las situaciones que fueron puntos de inflexión u obstáculos, según se mire, para la universidad” (Universidad Nacional de Río Negro [UNRN], 2016, p.11). Por su parte, en la Memoria 2019, en la cual se incorporaron aportes del estudio sobre condiciones institucionales de ingreso en la UNRN producido por los autores de este artículo, se señala que

el desgranamiento calculado como la diferencia entre inscriptos a comisión del primer cuatrimestre e inscriptos a comisión en el segundo cuatrimestre va desde el 4,76 % (...) al 60,97% (...). Un 20% de las carreras tienen un desgranamiento intra-anual inferior al 30%. Del 80% restante, un 44 % de las carreras presenta un desgranamiento de entre 30 y 45% y un 36% entre 45 y 60%. (Universidad Nacional de Río Negro [UNRN], 2020, p.107)

Abundante literatura refiere al problema de la persistencia en los estudios universitarios en general (Carli, 2012; Chiroleu, 1998; Gluz, 2011; Gvirtz y Camou, 2009; Kisilevsky, 2005; Kisilevsky y Veleda, 2002; Ortega, 2011; Sigal, 1993) y en algunas carreras en ciencias aplicadas en particular (De Giusti, Madoz, Gorga, Feierherd, y Depetris, 2003; Porcel, Dapozo, y López, 2010; Convert, 2005; Formia et al, 2013; Baldino et al, 2016). Si bien las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores (epocales, sociales, político-institucionales, didácticos y subjetivos) que confluyen en el éxito o fracaso en los tiempos iniciales en la universidad, se reitera un argumento que destaca en los déficits del alumno: falta de conocimientos previos, de cierto capital cultural necesario, de referencias familiares, en la apropiación de los códigos de la educación superior (lingüísticos, institucionales), de hábitos de estudio, etc.

En este complejo campo de problemas es factible delimitar un espectro relativamente amplio de objetos susceptibles de indagación. El Proyecto de Investigación UNRN 40-C-581, cuyos resultados parciales se exponen en este artículo, analizó la relación con el saber universitario de los/as estudiantes que comienzan las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

Nuestra indagación se focaliza en carreras pertenecientes a una rama disciplinar específica y aborda el problema del primer año desde una perspectiva teórica particular. Recorta en el ingreso a carreras de ciencias

¹ Las opiniones y/o ideas expresadas no representan necesariamente las opiniones y/o posiciones de la Universidad Nacional de Río Negro.

² Este artículo surge del Proyecto de Investigación 40-C-581 aprobado y financiado por la Universidad Nacional de Río Negro.

aplicada debido a la relevancia cuantitativa que las mismas tienen en el sistema universitario Argentino y en la UNRN y por su significatividad cualitativa: son carreras que transmiten saberes tecnológicos con las consiguientes particularidades epistemológicas y didácticas; integran en su mayoría las denominadas carreras prioritarias para la Nación y están fuertemente orientadas hacia las necesidades productivas y de desarrollo de la región. Asimismo, aborda el problema del primer año, al optar por el análisis de las vicisitudes de los procesos de aprendizajes de los llamados ingresantes profundizando el estudio de una noción que ha comenzado a expandirse en el campo de las ciencias humanas, y que resulta fértil a la comprensión de dicho fenómeno: la relación del alumno con el saber (Charlot, 2006, 2008, 2016; Beillerot, Blanchard Laville, 1998, Vercellino, 2015, 2021).

La literatura coincide en que las condiciones existenciales y materiales de vida interjuegan de manera más o menos determinante, según la corriente teórica de la que se trate, en las posibilidades de persistir en los estudios universitarios. Asimismo, coinciden en que, en la última década, dichas condiciones se caracterizan, a nivel global, por la profundización de la desigualdad social (Ezcurra, 2018).

El rol de las desigualdades en el campo educativo ha sido y es objeto de fuertes debates y discusiones (Bourdieu y Passeron, 2009, Dubet, 2012, Charlot, 2008), principalmente a partir de las décadas del 60 y 70 de la mano de procesos de masificación de los niveles secundario y superior. Bourdieu y Passeron (2009) y Dubet (2012) asumen la existencia de una posición objetiva en la estructura social (dada por la acumulación de capitales en el caso de los primeros, y por ingresos y condiciones de vida en el segundo) que condiciona el éxito o el fracaso educativo, dado que vinculan a las posiciones objetivas desfavorables (pobreza, subalternidad, etc.) con una serie de carencias y ausencias culturales que son expresión de la desigualdad. En el caso de Bourdieu y Passeron (2009) esas “faltas” se cristalizan y reproducen socialmente y condicionan el éxito en el campo educativo; mientras que en Dubet (2012) la atención está puesta en cómo las políticas orientadas a lograr igualdad de oportunidades (compensatorias de la desigualdad de base) pueden paliar y compensar esas ausencias.

Los estudios sobre relación con el saber, en su vertiente antropológica y sociológica, se abren paso en las últimas décadas, en debate con esas perspectivas (Charlot, 2021). Es preciso destacar que no ignoran ni niegan las desigualdades ni su impacto en el ámbito educativo, sino que postulan una lectura en “positivo” de este fenómeno, en tanto “busca comprender cómo se construye una situación de alumno que fracasa en un aprendizaje y no “lo que le falta” a esta situación para ser una situación de alumno que alcanza el éxito” (Charlot, B. 2006, p. 51).

El proceso de masificación de la educación superior, producido principalmente a partir de la década del 80 con su correlato de altos porcentajes de deserción/expulsión de los sectores de posiciones sociales desfavorecidas, ha generado y potenciado en el mundo académico el incremento de estudios especializados, así como también la institucionalización de grupos abocados a investigar esta problemática, tal como se ha señalado al inicio de la presente introducción. Entre ellos, nos interesa resaltar la categorización de desigualdades que realizan Fernández Aguerre, Cardozo, Kunrath, Ortiz, Pacífico y Trevignani (2020) en su reciente estudio sobre el impacto de las mismas en las trayectorias académicas comparando tres universidades del Mercosur. Este equipo identifica lo que denominan un grupo de “desigualdades persistentes de origen social, género y etnia” (p.28). Advierten que la expansión de la universidad, más allá de la gratuidad, ha sido “usufrutuada por las clases intermedias urbanas, ligadas a la pequeña propiedad, al comercio y a la administración burocrática o empresarial” (Fernández Aguerre et al, 2020, p.18), siendo ese el estudiante universitario tradicional. En relación a la desigualdad de género, si bien con la masificación de la educación superior, las brechas verticales, es decir, el ingreso preponderantemente de varones, se han reducido e, incluso, invertido, persisten en el campo de las ciencias aplicadas y las matemáticas. Finalmente la masificación ha incluido recientemente en el debate, al menos en América Latina, las desigualdades derivadas de la identidad étnica, racial o lingüística de los estudiantes.

Estos investigadores enfatizarán la interdependencia de estas desigualdades, al afirmar:

Los capitales de los hogares de origen en interacción con atributos individuales (como la edad, el género, la pertenencia étnica y la primera lengua) dan cuenta de un proceso de acumulación de ventajas vía el proceso de acaparamiento de oportunidades (...). En nuestros países, por largas décadas los universitarios provenían de una reducida elite intelectual superpuesta con una clase social alta (terratenientes y burguesía comercial e industrial), que además fue de raza blanca y étnicamente identificada con Europa, usaba la variedad estándar o alta de la lengua del Estado. (Fernández Aguerre, et al, 2020, p.29)

También advierten que en los últimos años han emergido nuevas desigualdades, generadas por la transformación de las “viejas” y la emergencia de “nuevas”. Interesa resaltar las referidas a las mutaciones en la transición a la vida adulta. En tal sentido, advierten que en las sociedades contemporáneas han producido cambios significativos en los cursos de vida acrecentando el protagonismo individual en la construcción de una biografía y una identidad. Señalan:

El declive de poder regulatorio de instituciones como la edad en el curso de vida, permite comprender un nuevo perfil de estudiante que cobra cada vez mayor presencia en las instituciones de educación superior: personas adultas, con formaciones familiares e inserciones laborales (Fernández Aguerre, et al, 2020, p. 31).

El presente artículo pretende colaborar en dicho corpus académico, a partir de preguntarse y analizar las características de los ingresantes que inician carreras de ciencias aplicadas. Nos preguntamos ¿Qué atributos comparten entre sí los/as estudiantes de las diferentes carreras de ciencias aplicadas de la UNRN en relación a sus condiciones existenciales y materiales de vida? ¿Cuáles de los atributos anticipan condiciones de desigualdad frente a las exigencias de los estudios superiores? ¿Hay diferencias según la carrera?

Más allá del aporte de este primer estudio en sí mismo, el mismo resultó necesario para tener datos de referencia sobre la posición social objetiva (Charlot, 2008) de los ingresantes, y permitió tomar decisiones de muestreo en los estudios subsiguientes y sirve de referencia para la lectura de los resultados.

Metodología

Estas preguntas iniciales dieron lugar a un primer estudio que consistió en la implementación de una encuesta al universo de ingresantes a las carreras de ciencias aplicadas de la UNRN a fin de caracterizar a los ingresantes, conocer su procedencia social objetiva: datos personales (con especial atención a la dimensión de género), datos socioeconómicos y educativo-culturales de sus familias y entornos próximos, trayectoria escolar previa, entre otros indicadores.

El instrumento utilizado es una encuesta de autoadministración que se organiza en tres bloques: el sociodemográfico y económico, el académico-educativo-cultural y un tercero que indaga el vínculo con la Universidad y la carrera y autopercepción como estudiante. La encuesta contiene preguntas abiertas, cerradas y de escalas y se ha realizado considerando instrumentos afines o los propuestos por la literatura en la materia para su comparabilidad (Furno, Koegel y Sagristá, 2000; Toer, Martínez Sameck, y Chávez Molina, 2003; Stasiejko, Pelayo Valente y Rodenas, 2007; Parenti Bicalho, 2009; Vicente, 2014; Laino, Gomez y Barrale, 2015) y la ficha de ingreso a la UNRN para su potencial transferencia y aplicabilidad.

El relevamiento se realizó entre los meses de mayo y junio del 2018 y tuvo lugar en la clase de alguna de las asignaturas de primer año. La selección de las asignaturas se realizó de acuerdo con los Directores de Carrera y/o de Escuela, según el caso, considerando como criterio aquellas en las que había un número mayor de ingresantes asistiendo a las mismas. Al momento de la implementación, las/os ingresantes contaron con la asistencia y asesoramiento de los/as investigadores/as.

Se realizaron 407 encuestas. Según datos aportados por la Oficina de Aseguramiento de la Calidad de la UNRN (OAC), al iniciarse el 2do cuatrimestre en el mes de agosto, 499 ingresantes a las carreras en estudio registraban

algún tipo de actividad académica en el Sistema de Información Universitario (SIU) Guaraní (es decir, eran nuevos inscriptos al segundo cuatrimestre). Esto indica que la población encuestada equivale al 81,46% de los estudiantes que registran actividad académica al iniciarse el segundo cuatrimestre. Las carreras en las que aquella proporción es menor son: Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial, Arquitectura y Tecnicatura en Viveros, con un 32%, 43% y 37% respectivamente del número de nuevos inscriptos al segundo cuatrimestre encuestados. Mientras que, en la Tecnicatura Universitaria en Hidrocarburos, Diseño Industrial, Licenciatura en Diseño Visual, Licenciatura en Geología, Ingeniería Agronómica y Licenciatura en Agroecología, el número de encuestas supera al número de estudiantes inscriptos al segundo cuatrimestre .

Los datos obtenidos fueron analizados mediante técnicas de estadística descriptiva principalmente cálculo de frecuencias tanto univariable como bivivariable. También se calcularon, para algunas variables, medidas de resumen como promedio y desvío estándar. Finalmente, a partir de la comparación de proporciones de algunas variables por carreras se consideró apropiado incluir una técnica de conglomerado para detectar grupos de carreras que comparten características de interés.

Resultados

A los fines analíticos, en primer lugar, analizaremos una matriz de diversas dimensiones de la vida social que interjuegan en las trayectorias educativas en el primer año. Siguiendo la propuesta de Fernández Aguerre et al (2020) definimos esta matriz en torno a cuatro dimensiones conceptuales: i) origen social; ii) características sociodemográficas; iii) curso de vida (laboral y familiar) y iv) trayectoria educativa.

Origen social.

Siguiendo a la UNESCO IESALC (Ezcurra, 2018) y considerando el intervalo comprendido entre los años 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación para los sectores de ingresos bajos creció en nuestro país un 133% mientras que los sectores de ingresos medio lo hicieron en un 65%. Esto significa un achicamiento de las desigualdades entre sectores medios y bajos. Ahora bien, en el 2018, la Tasa Bruta de Matriculación en educación superior en el nivel de ingreso más bajo era del 48,4%, mientras que la del nivel económico medio era del 85%. Es decir, hay casi un 40% más de estudiantes de ingresos medios que de ingresos bajos (Ezcurra, 2018).

Como dato de contexto, resulta una obviedad que la educación media es la primera barrera que debe atravesar una persona que aspira a estudiar en el nivel de educación superior. Un reciente estudio de Fanelli y Adrogué (2021), realizado a partir de la Encuesta Permanente de Hogares del año 2017, indica que en Argentina el porcentaje de población de entre 18 y 30 años graduados de nivel secundario asciende al 63,7%, por debajo de los guarismos de Chile (84,9%) y más alta que la de Uruguay (38,5%). Asimismo, al igual que en esos países, las chances de graduación son mayores entre las mujeres (69,9% frente al 57,69% de los varones) y se elevan a medida que crece el ingreso per cápita familiar, desde una tasa de graduación del 43,2% en el quintil de menores ingresos (I) hasta alcanzar el 91,8% en el quintil de ingresos más elevado (V).

Si bien los estudios sobre estratificación social son numerosos y se han vuelto muy sofisticados, por las novedosas técnicas estadísticas empleadas, en esta comunicación trabajaremos con algunos indicadores ‘gruesos’ del origen social. Para ello consideraremos: principal fuente de ingreso familiar, características de ese ingreso (regular o estacional) y, en relación a padres y madres se indaga la situación laboral, la categoría ocupacional de ambos y el capital cultural institucionalizado.

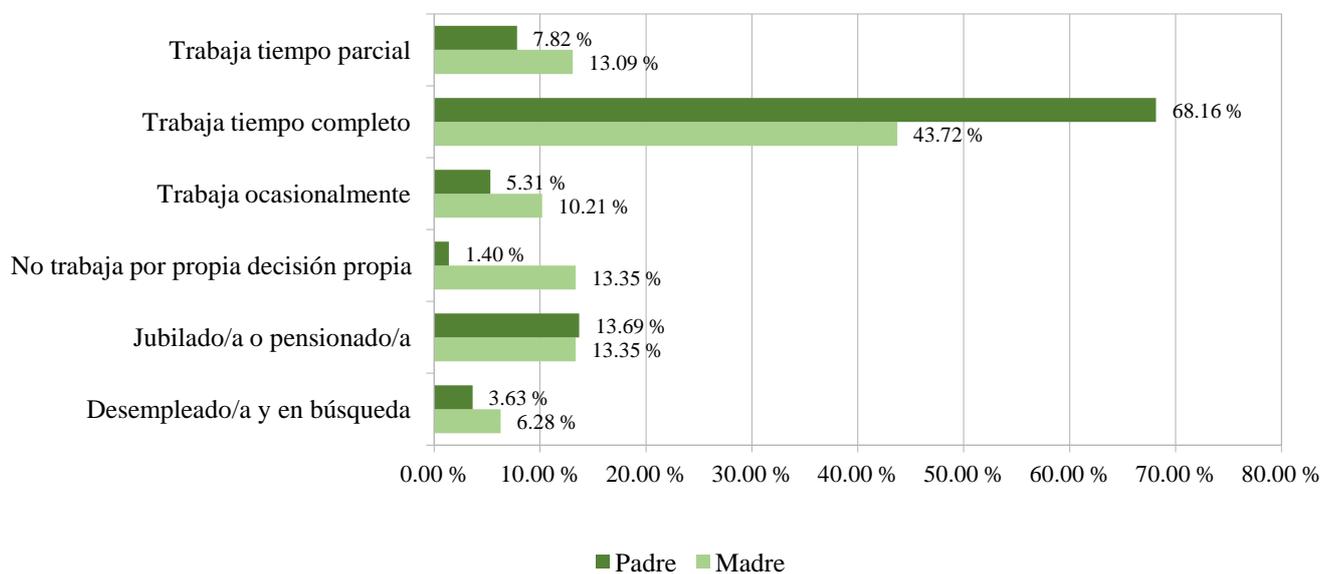
El 78% de los encuestados señaló que cuentan con un ingreso regular (estable), siendo en el 71% procedente de los padres y en un 27% el trabajo propio (Tabla 1). Las fuentes consideradas no son excluyentes entre sí.

Tabla N° 1: Fuente/s de ingreso

Fuente	FR
Ayuda de los padres	71%
Trabajo propio	27%
Becas	14%
Ayuda en dinero de personas que no viven en el hogar	6%
Trabajo del cónyuge	5%
Cuota alimentaria	4%
Ganancia de algún negocio que no es tu trabajo	3%

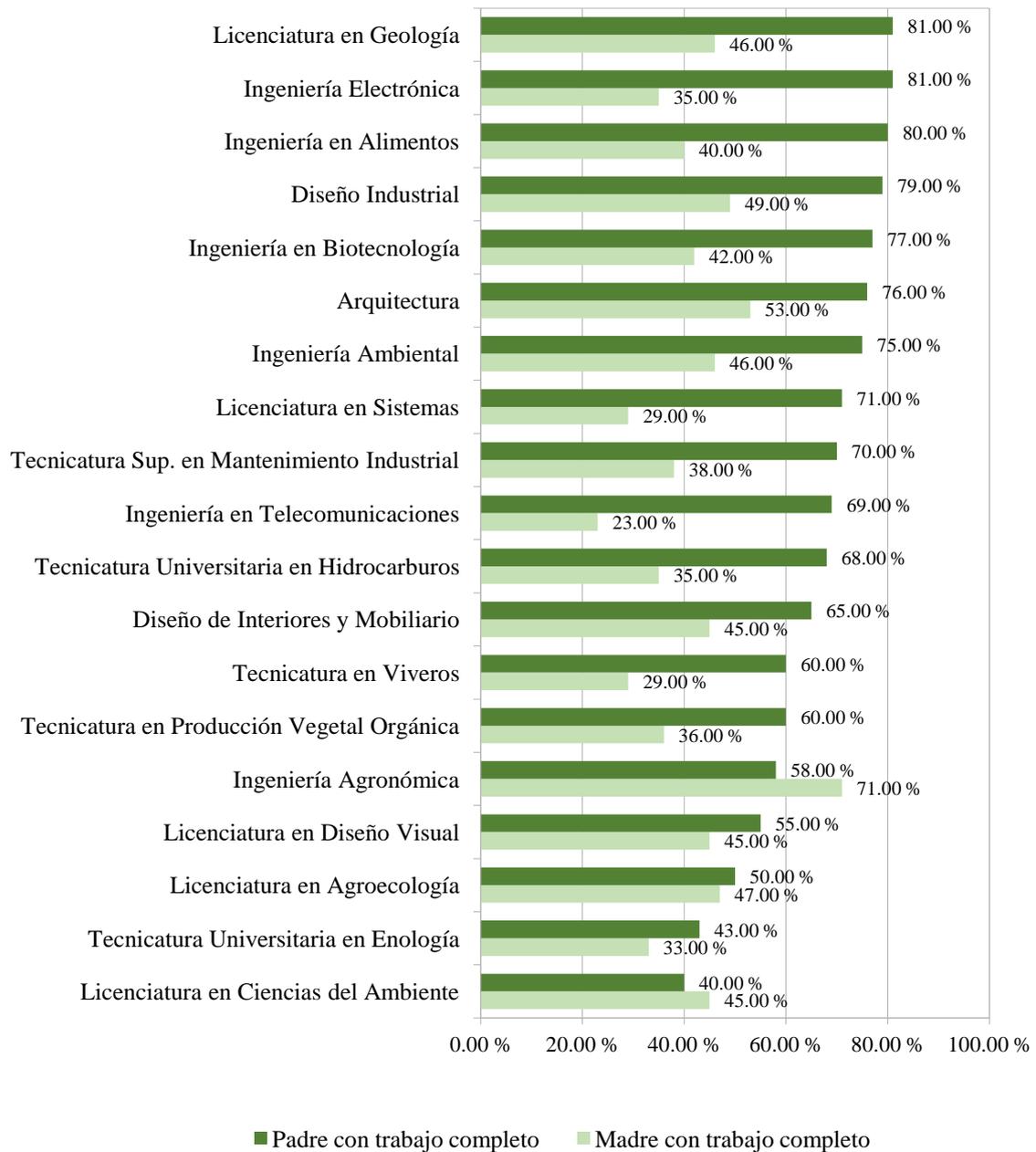
En lo respectivo a la situación laboral del padre, el 75,98% registra ocupación a tiempo completo o parcial y ese valor desciende al 56,81% en el caso de la madre (ver Gráfico N° 1).

Gráfico N° 1. Situación laboral de padre y/o madre



Al discriminar por carreras encontramos algunas en las que más del 80% de los padres de los estudiantes tienen trabajos de dedicación completa (Ingeniería Electrónica, Licenciatura en Geología, Ingeniería en Alimentos), y otras en las que ese valor desciende a menos del 40% de los padres (Tecnatura Universitaria en Enología y Licenciatura en Ciencias del Ambiente). En el caso del empleo materno, el valor máximo se da en Ingeniería Agronómica (alcanzando el 71,43%) y los valores mínimos en la Licenciatura en Sistemas, la Tecnatura en Viveros y la Ingeniería en Telecomunicaciones, en las que el porcentaje de estudiantes con madres con trabajo a tiempo completo no alcanza el 30% de los/as encuestados.

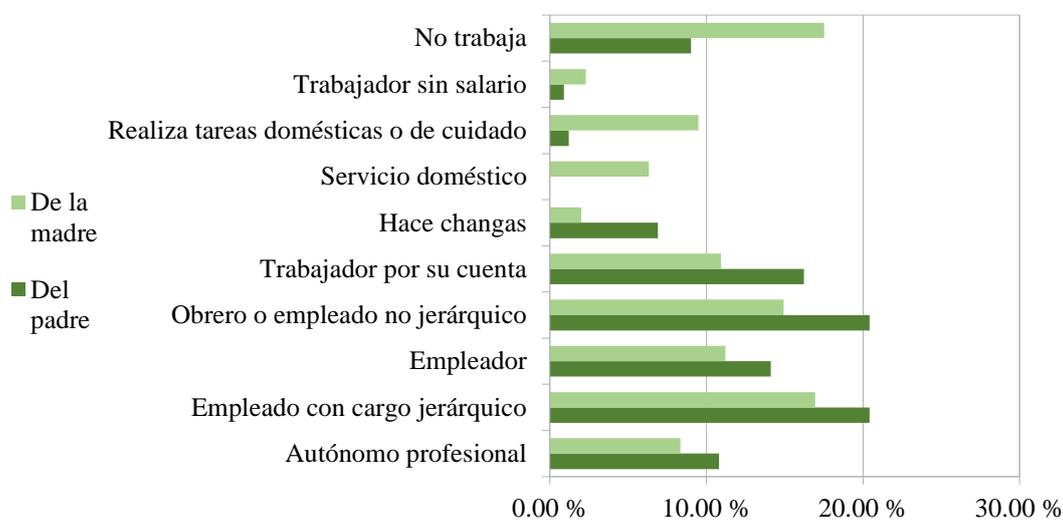
Gráfico N° 2. Padres y madres con trabajos de dedicación completa.



En relación a las categorías ocupacionales, el 45% de los padres se desempeñan en categorías asociadas a estratos sociales medios y alto, como son profesionales, autónomos, empleados con cargos jerárquicos y empleadores, el 36 % se desempeñan como obreros o empleados no jerárquicos o trabajadores por su cuenta y el 18% hace changas, trabaja sin salario o no trabaja.

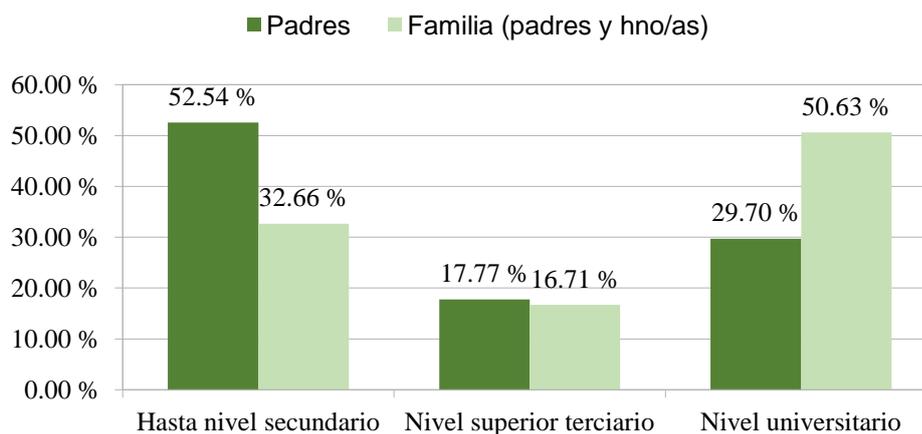
En el caso de las madres, el 36,5% se desempeñan en categorías ocupacionales asociadas a estratos sociales altos y medio, el 25,6 % se desempeñan como obreras o empleadas no jerárquicos o trabajadoras por su cuenta y el 35,6% hace changas, trabaja en el servicio doméstico (6,32%), realiza tareas domésticas o de cuidado (9,48%), trabaja sin salario o no trabaja. (Ver Gráfico 3)

Gráfico N° 3. Categoría ocupacional- De la madre - Del padre



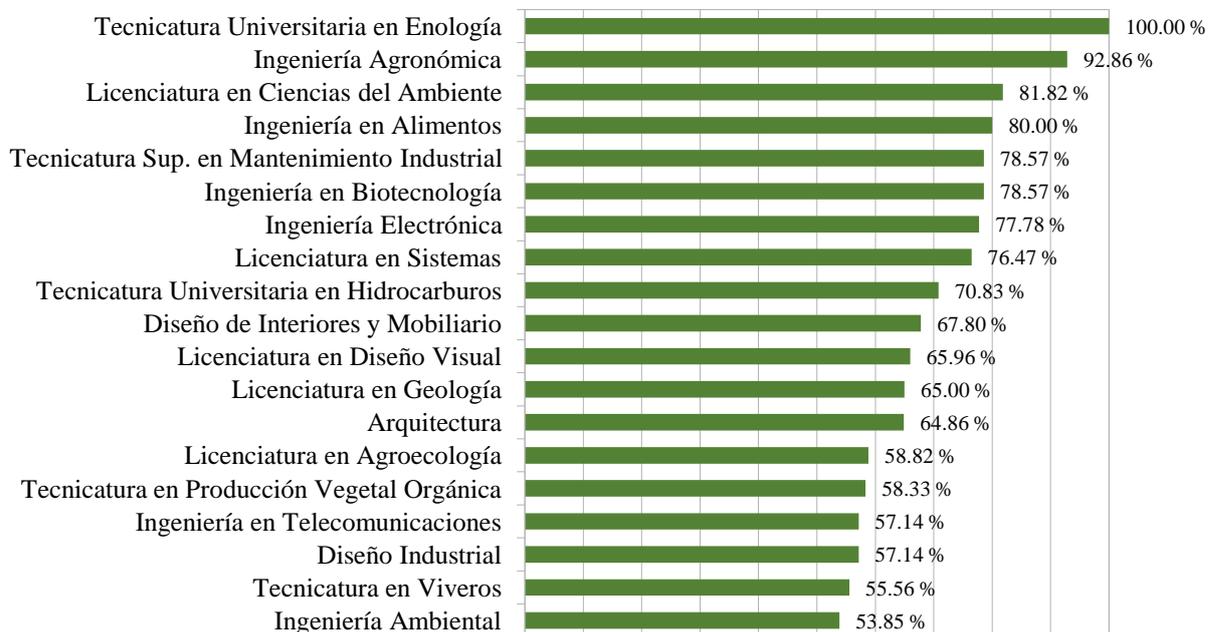
El 70,3% de los/as ingresantes a las carreras de ciencias aplicadas constituyen la primera generación de universitarios, ese valor disminuye al 49,36% cuando se incorpora al máximo nivel educativo de los/as hermanos/as. Esto quiere decir, que más de la mitad de los/as ingresantes cuentan algún integrante de sus familias quién puede transmitirle conocimientos vinculados a la experiencia universitaria, aun cuando sólo el 29,7% constituyan el grupo de “los herederos” en términos bourdieanos.

Gráfico N° 4. Máximo nivel educativo familiar



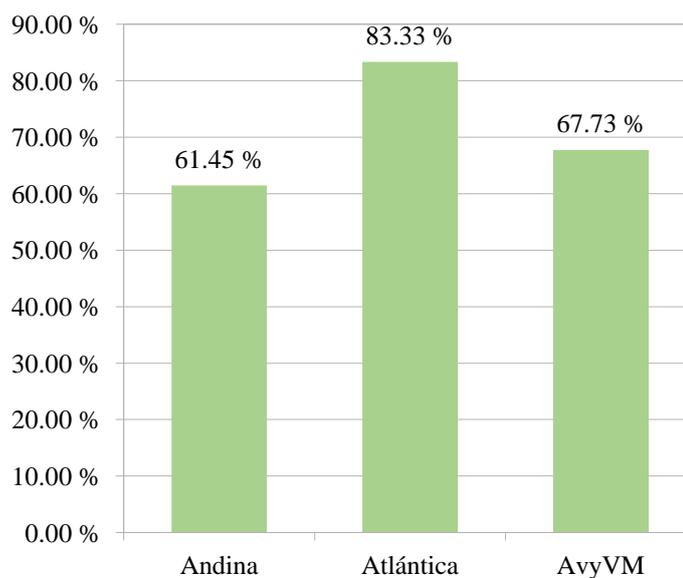
Al discriminar por carreras (Ver Gráfico N° 5), encontramos diferencias significativas. Carreras como la Tecnicatura Universitaria en Enología, Ingeniería Agronómica y Licenciatura en Ciencias del Ambiente congregan una matrícula mayoritariamente primera generación (PG) de universitarios, con el 100%, el 92,86% y el 81,86% de estudiantes cuyos padres no han asistido a la universidad, respectivamente. En el otro polo, la matrícula de otras carreras podría caracterizarse como mixta: poco más de la mitad de los/as estudiantes configuran primera generación. Tal es el caso de la Ingeniería Ambiental (53,85% PG); Tecnicatura en Viveros (55,56% PG) o la Ingeniería en Telecomunicaciones (57,14%).

Gráfico N° 5. Estudiantes primera generación por carrera



Estos valores también varían si se analiza la dimensión territorial. La matrícula de las carreras de la Sede Atlántica son mayoritariamente de primera generación, alcanzando el 83,33% de los estudiantes, mientras que en la Sede Andina ese valor disminuye al 61,45%.

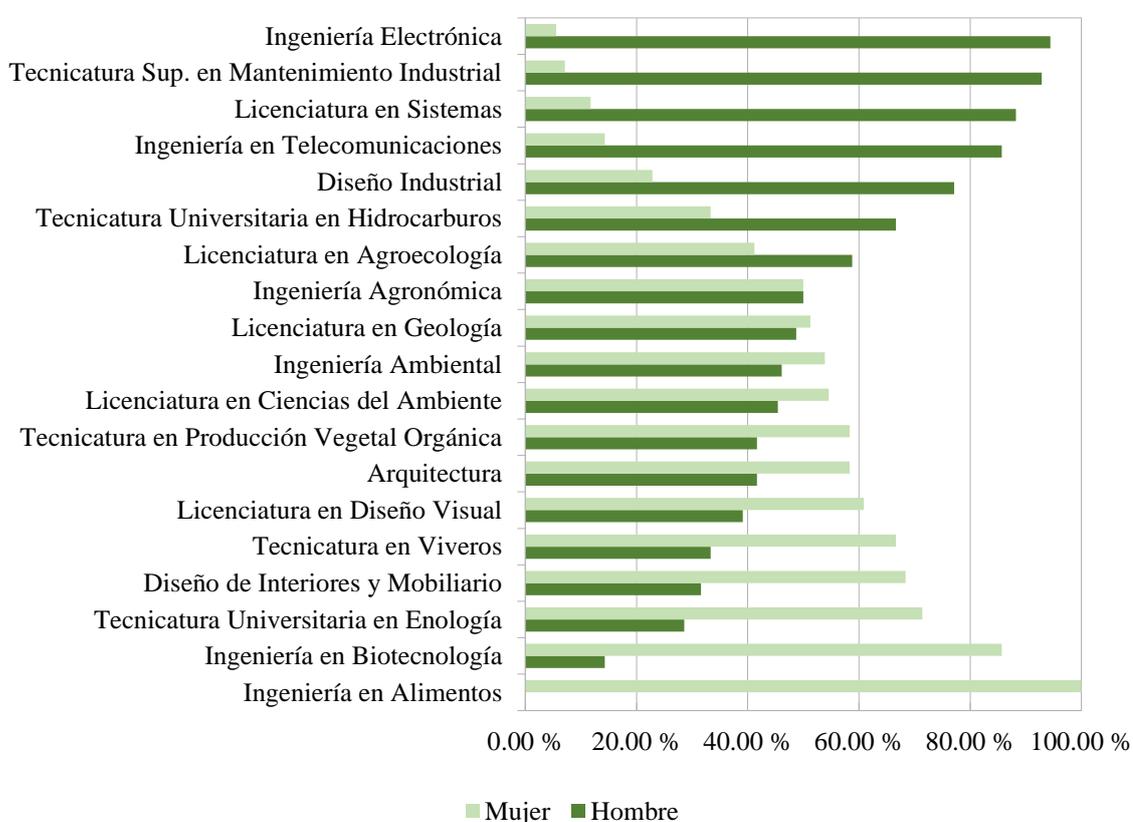
Gráfico N° 6. Proporción de estudiantes de primera generación discriminados por Sede de la Universidad.



Características Sociodemográficas

Bajo esta dimensión analizamos los atributos de género, edad, (discriminando estudiantes en edad normativa y de los que no se encuadran en la misma), pertenencia a pueblos originarios y afrodescendientes, estudiantes migrantes y con discapacidad. La variable género permitirá advertir la persistencia o no en el ingreso a estas carreras de las brechas de género, tanto verticales como horizontales. Analizar la edad de los/as estudiantes de la muestra posibilitará identificar estudiantes con edad normativa, es decir, que recién han egresado de la educación secundaria, de otros que no cumplen con esa condición. Finalmente se relevarán indicadores de diversidad cultural, racial y de capacidades.

Gráfico N° 7. Distribución de la matrícula por género discriminado por carreras.



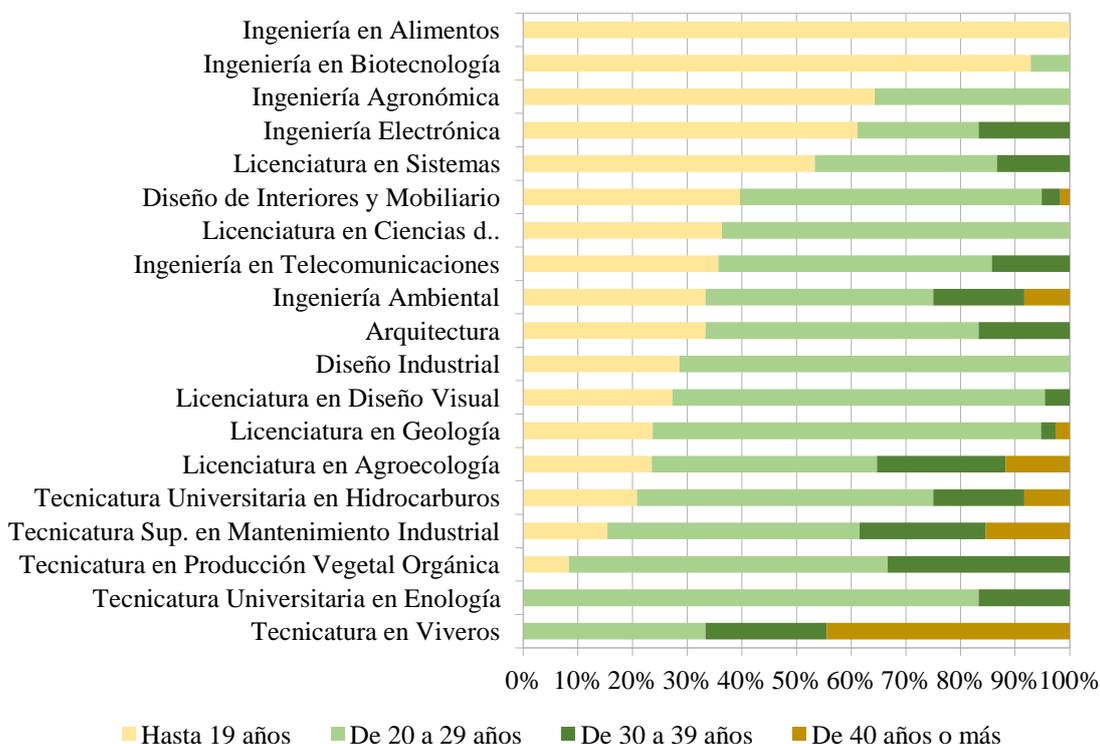
El 52% de los nuevos inscriptos a carreras de ciencias aplicadas de la UNRN encuestados en este estudio son varones, en contraposición a la tendencia nacional, donde la matrícula de mujeres ingresantes a la universidad (nuevas inscritas) ascendió en el 2018 al 58,4% (SPU, 2020) y a los guarismos de la UNRN donde, según datos publicados en la Memoria Institucional 2018, las nuevas inscritas mujeres llegaban al 58,1% de la matrícula (UNRN, 2019, p.8).

No obstante, al discriminar por carreras, se advierte un grupo de carreras cuya matrícula encuestada está fuertemente feminizadas y otro grupo, con matrícula preponderantemente masculina. Así, en las carreras vinculadas a la alimentación, el diseño y el ambiente, completaron las encuestas un alto porcentaje de mujeres (entre el 100% y el 53%, según la carrera). Mientras que en las Ingeniería en Telecomunicaciones del campo de la industria, los hidrocarburos, las telecomunicaciones, sistemas y la electrónica, la participación de las mujeres es más baja, desde el 5% al 12%.

Esta distribución desigual de hombres y mujeres por ramas de estudio coincide parcialmente con otros estudios realizados en Europa, donde en las áreas de Agricultura e Informática, la proporción de mujeres es algo inferior a la de hombres, en torno al 40%, mientras que las carreras de Ingeniería y Arquitectura cuentan con la menor proporción de mujeres, algo más del 20% como media europea (Muñoz-Repiso, 2016), En el caso de países latinoamericanos, un reciente estudio indica que, por ejemplo en el caso de Venezuela, en Ingeniería y Tecnología por cada 100 hombres estudian 45 mujeres (Caputo, C., & Vargas, D., & Requena, J. 2016).

Resulta también relevante distinguir entre estudiantes que inician la carrera en las edades “normativas” y los que no lo hacen. Este dato da cuenta de estudiantes que presentan trayectorias de nivel medio no ideales, o que han iniciado y suspendido estudios de educación superior en otras instituciones o personas de edades avanzadas que deciden iniciar estudios superiores. Cada uno de ellos configura un perfil de estudiante que se vincula con la universidad y el saber universitario desde recorridos y con expectativas diferentes. El 34% de los/as encuestados se encuentra en la edad teórica del ingreso (18-19) y el 76% va entre los 18 y los 24 años. La media se ubica en los 22.9 años, con una dispersión de moderada- alta, registrándose casos extremos de hasta 66 años.

Gráfico N° 8. Porcentaje de estudiantes de cada carrera con edad normativa



Al comparar por carreras, se advierten carreras cuya matrícula está conformada preponderantemente por jóvenes en edad teórica, como son las Ingenierías en Alimentos y en Biotecnología con el 100% y 92,86% de la población en edad normativa, y otras como la Tecnicatura en Viveros y la Tecnicatura en Enología en las que ningún estudiante tiene edad normativa. En la Tecnicatura en Viveros, por ejemplo, el 44% de los/as estudiantes tienen más de 40 años. En términos generales, las Tecnicaturas, que suponen trayectos de formación más cortos, reciben matrícula de edades no normativas, mientras que las Ingenierías son elegidas por estudiantes recientemente graduados del nivel secundario y con trayectorias escolares previas lineales o ideales.

En relación a la identidad étnica, racial o lingüística de los estudiantes, solo el 3% de los encuestados se declara inmigrante, con un promedio de 18 años de residencia en la Argentina³. De los 13 estudiantes de grado que declaran tener nacionalidad extranjera el 69% son de países limítrofes: Chile, Paraguay y Bolivia, también hay estudiantes colombianos y provenientes de países europeos (España e Italia). También un 3% de los encuestados se reconoce descendiente de algún pueblo indígena (originario) y sólo el 1% dice pertenecer a una comunidad y/o grupo originario.

También es marginal el número de estudiantes con discapacidad, pues sólo el 2% de los encuestados declaran tener alguna discapacidad (mono-renal, disminución visual, Síndrome de Down, Hipoacusia)

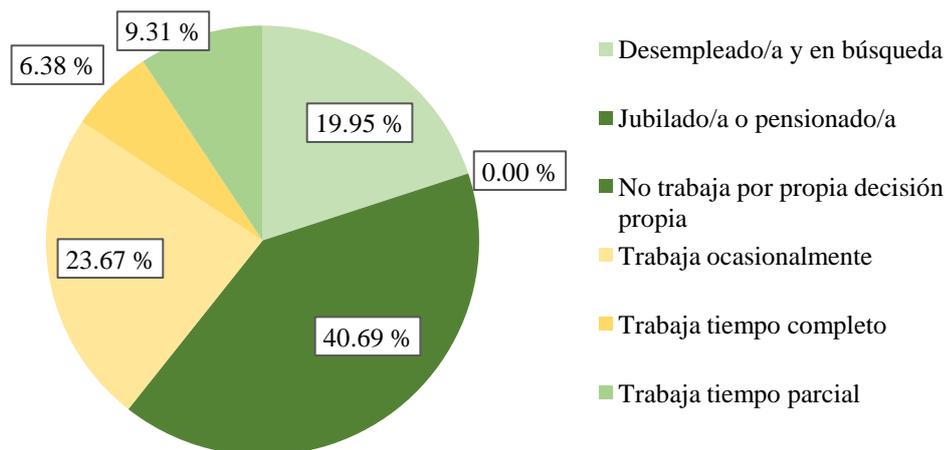
Curso de vida

La vida universitaria, a diferencia de otros niveles educativos (en los que opera, en términos generales, a partir de configuración sociocultural de las infancias y las adolescencias una moratoria para la incorporación en la vida pública y una focalización en los estudios) transcurre en simultáneo con otras experiencias significativas vinculadas a la conyugalidad, la maternidad y paternidad y la incursión en el mundo del trabajo. Esto supone que el estudio universitario compite en tiempo y energía con esas otras responsabilidades. Es por ello que la situación laboral y familiar del estudiante al momento de su ingreso es considerada por la literatura “una información crucial para identificar grupos de estudiantes especialmente vulnerables o con mayores riesgos de desafiliación” (Fernández Aguerre, 2020, p.218).

En el caso de los/as ingresantes a carreras de Ciencias Aplicadas encontramos que el 92,71 % son solteros/as. Sólo el 6,8% tiene hijos (5,29% de los estudiantes hombres y 8,47% de las estudiantes mujeres) y el 0.86% está en situación de embarazo.

En tanto que, en lo respectivo a la situación laboral de los/as ingresantes alcanzados por la encuesta, puede observarse que sólo el 15% trabaja en tiempo completo (6%) o parcial (9%), el resto no trabaja por decisión propia (41%), trabaja ocasionalmente (24%) o se encuentra buscando trabajo (20%).

Gráfico N° 9. Situación laboral de los/as ingresantes.

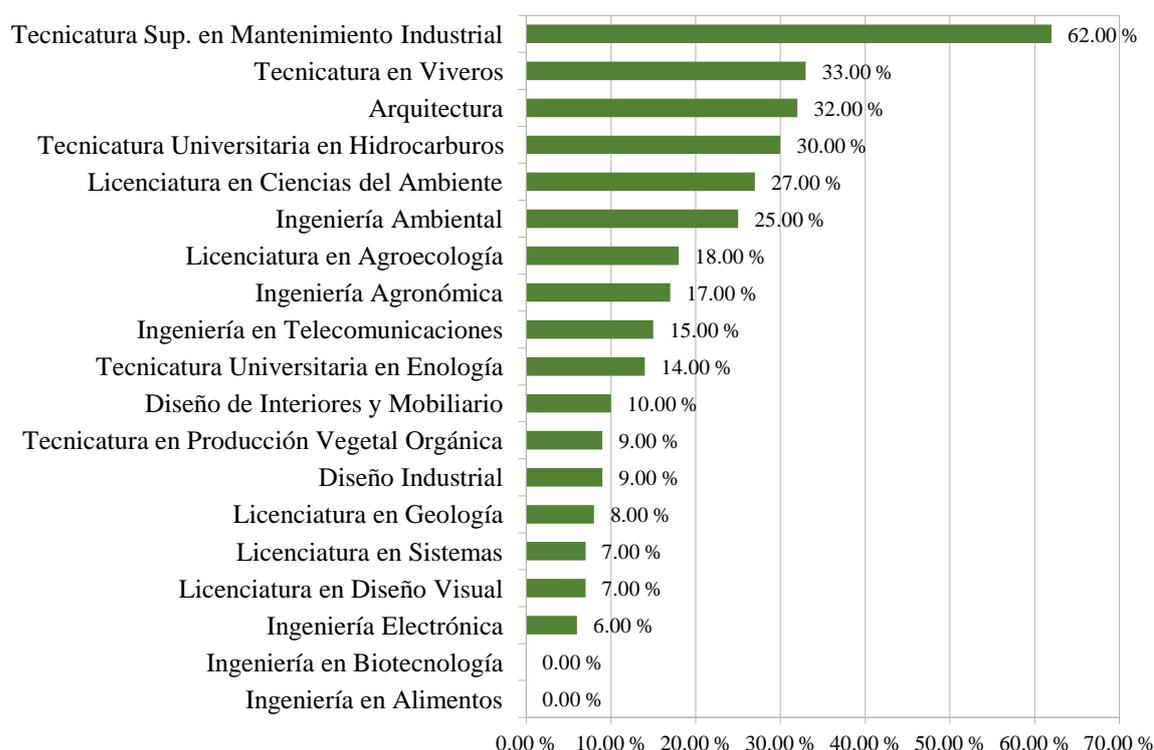


³ Esto supera los guarismos nacionales que propone Sosa (2016), donde la tasa de estudiantes extranjeros de grado y pregrado era, en el 2016, del 1.12%. Pero si se consideran los datos que constan en la síntesis de información de estadísticas universitarias 2015-2016, producido por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitaria, en el año 2015 se registra un total de 53.101 estudiantes extranjeros de grado y pregrado, lo cual representa un %2,79 cotejado con el total de estudiantes de grado y pregrado del sistema, el cual es 1.902.935

La proporción de mujeres que no trabajan por decisión propia es más alta que la de varones (46,41% frente al 35,23%) pero también es más alto el número de mujeres desempleadas que buscan trabajo (23,20% frente al 17,10%). El porcentaje de varones que trabajan a tiempo parcial o completo es sensiblemente más alto que de las estudiantes mujeres en esa condición (18,13% frente al 13,25%).

Al discriminar por carreras, hay carreras cuya matrícula está conformada por estudiantes que no trabajan (Ingenierías en Biotecnología y en Alimentos) mientras que otras la mayor parte de su matrícula trabaja a tiempo parcial o completo (Tecnicatura en Mantenimiento Industrial, Tecnicaturas en Viveros).

Gráfico N° 10. Estudiantes que trabajan a tiempo parcial o completo discriminado por carrera.



Trayectoria educativa

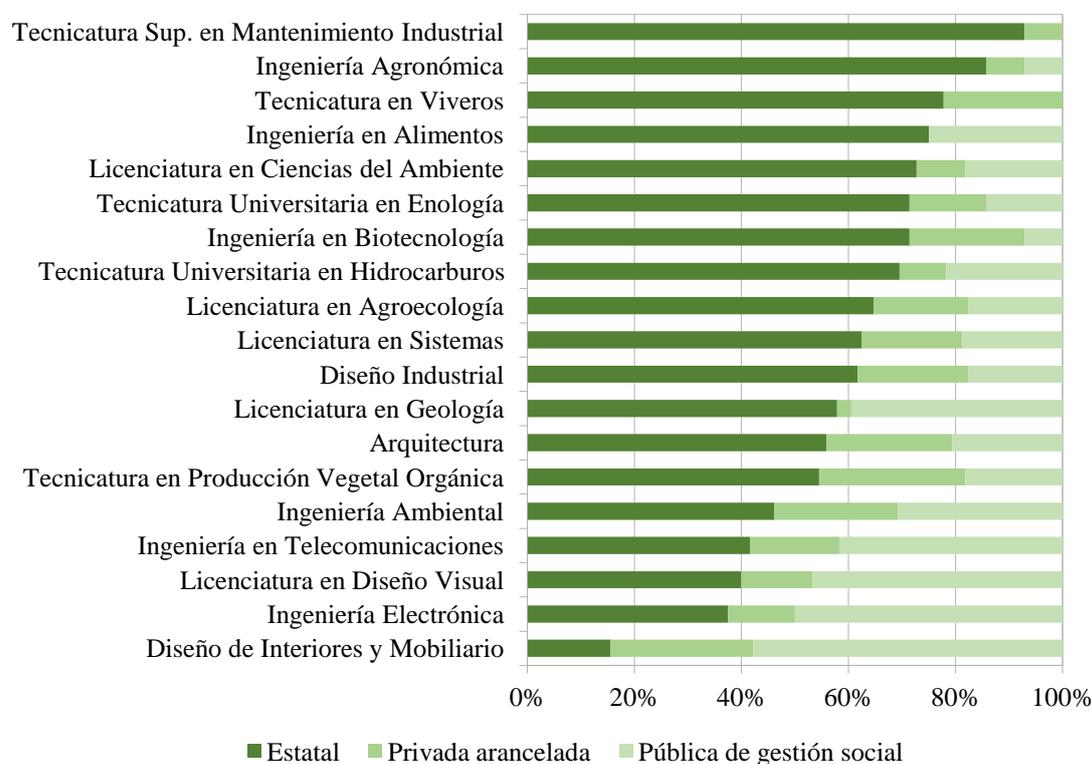
La literatura coincide en que las trayectorias educativas previas al ingreso universitarios juegan un papel clave en lo que hemos denominado hipótesis sobre las “nuevas desigualdades”. Aquí se caracterizará la escuela media de procedencia (pública, estatal, de gestión social, modalidad, etc.), si la transición de la escuela secundaria a la universidad fue normativa o hubo discontinuidad (estudiantes con otros estudios superiores completos o incompletos o estudiantes que inician la universidad luego de un tiempo de haber finalizado la escuela secundaria). También se atenderá si la trayectoria escolar en nivel secundario se ajusta a la teórica o registra repitencias, si han recibido apoyos y de qué tipo.

La caracterización de la escuela media de la que proviene el estudiante, así como el tipo de orientación o modalidad, permiten conocer los trayectos educativos previos al ingreso a las carreras y su grado de vinculación con las mismas.

El 54,3% de los/as encuestados/as son egresados/as de escuelas secundarias estatales, el 29,4% de escuelas de gestión social y un 16% de escuelas privadas. Cabe aclarar que, en el año 2017, el 76,85% de los estudiantes de 5to y 6to año de nivel secundario asistía a escuelas de gestión estatal (ME de la Provincia). Comparada la matrícula del último año de la educación secundaria y la del primer año de estas carreras, la proporción de estudiantes procedentes del sistema secundario estatal que eligieron estos estudios universitarios disminuye sensiblemente en relación a los graduados de aquel nivel.

Al discriminar por carreras encontramos algunas cuya matrícula procede principalmente de escuelas estatales, como la Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial y la Ingeniería Agronómica con un 92,86% y 85,7% del estudiantado graduado de escuelas de gestión estatal respectivamente. Y otras en que la matrícula estatal es mucho más reducida, tal es el caso de la carrera de Diseño de Interiores y Mobiliarios con un 15,56% de estudiantes procedentes de escuelas de gestión estatal o Ingeniería Electrónica con un 37,50%.

Gráfico N° 11. Tipo de gestión de la escuela secundaria de procedencia, discriminada por carrera.



El 31% procede de escuelas técnicas o agropecuarias y el 47% de CEM o la ESRN⁴. El número que proviene de la educación de adultos es marginal (2%), aun cuando en la provincia el 19,5% de los estudiantes matriculados asisten a la secundaria de adultos (no hay datos oficiales de graduación)

El 41,56% registra una transición normativa entre escuela secundaria y universidad, es decir, egresó el año anterior al de su ingreso a la universidad. Por otro lado, la mayoría (81%) ha tenido trayectorias escolares normalizadas, sin registrar repitencias.

⁴ Las ESRN (Escuelas Secundarias de Río Negro) se implementaron en la Provincia de Río Negro a partir del año 2017, reemplazando la modalidad de los CEM (Centros de Educación Media). Se trata en ambos casos de bachilleratos con diversas orientaciones.

El 34% de los ingresantes han cursado otros estudios superiores. De ellos el 75% (95 estudiantes) había abandonado esos estudios, el 21% (27 ingresantes) los había culminado y el 3% (4 estudiantes) continuaba estudiando. El 76% había desarrollado estos estudios en instituciones estatales, de tipo universitario (72%) y un 34% en carreras del área de las ciencias aplicadas.

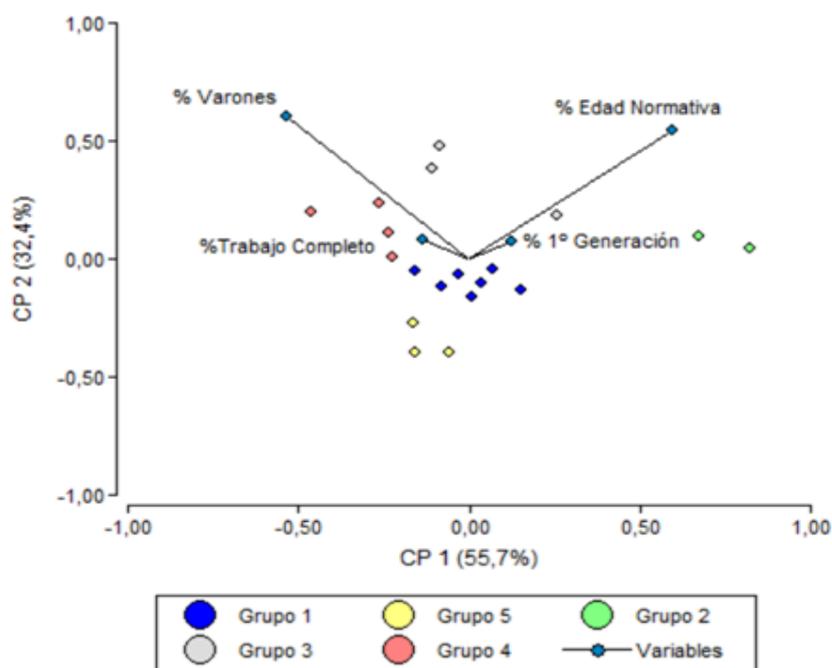
También la mayoría señala no haber recibido apoyos (85%) durante su escolaridad previa. Los apoyos sí consignados son becas (48%), clases particulares (40%) y un 10% indica haber recibido apoyo de amigos y familiares. Resulta curioso que no se registre apoyos escolares provenientes de las propias instituciones educativas, sino que estén ubicados en actores externos. Cabe señalar que la estructura y mecanismos de acompañamiento y apoyo en el nivel medio se reduce básicamente a los equipos de apoyo técnico, quienes intervienen principalmente ante situaciones de discapacidad o problemáticas de violencia familiar y/o escolar. Este reconocimiento de las ausencias del rol de apoyo institucional es importante para pensar las estrategias de acompañamiento en la universidad, en tanto que la percepción de becas y apoyos para los estudios (ya sea en educación media o superior) es un indicador importante porque da cuenta de incentivos de distinto tipo para promover el acceso, la permanencia y la acreditación final de cada nivel.

Las diferencias entre carreras de ciencias aplicadas

A lo largo del análisis, como hemos ilustrado en los apartados anteriores, empiezan a observarse características distintivas de los/as ingresantes según algunas carreras. Para corroborar este punto, exploramos si se podrían identificar grupos diferenciados de carreras según proporciones de alumnos con características de interés. Así, mediante la técnica estadística para conglomerados denominada encadenamiento completo y utilizando distancia euclídea, se analizaron las siguientes variables: a) situación laboral del alumno (porcentaje de estudiantes con trabajo completo en cada carrera); b) edad normativa (proporción de estudiantes que tienen hasta 19 años en cada carrera); c) género (porcentaje de varones en cada carrera) y d) primera generación de estudiantes universitarios.

En el gráfico que sigue se advierte la variabilidad de las carreras (puntos) y las variables (vectores)

Gráfico 12. Conglomerados de carreras y variables consideradas.



Se pueden diferenciar 5 grupos de carreras (Ver Tabla N° 2), a saber:

Grupo 1: correspondiente a carreras que registran valores promedios en todas las variables analizadas. Es el caso de Arquitectura, Diseño de Interiores y Mobiliario, Ingeniería Ambiental, Licenciatura en Agroecología, Licenciatura en Ciencias del Ambiente, Licenciatura en Diseño Visual y Licenciatura en Geología.

Grupo 2: conformado por las carreras con mayor porcentaje de mujeres (93% en promedio) con edad normativa (96% hasta 19 años) y mayormente primera generación universitaria (79%): Ingeniería en Alimentos y en Biotecnología.

Grupo 3: se destacan carreras con primera generación de universitarios (82%) y matrícula masculina (78% en promedio), es el caso de Ingeniería Agronómica, Ingeniería Electrónica y Licenciatura en Sistemas.

Grupo 4: carreras con matrícula masculina (81%), mayores a la edad normativa (sólo 25% hasta 19 años) y con mayor proporción de alumnos con trabajo completo respecto a otras carreras. Aquí se ubican la Tecnicatura Universitaria en Hidrocarburos, Diseño Industrial, Ingeniería en Telecomunicaciones y Tecnicatura Sup. en Mantenimiento Industrial.

Grupo 5: son carreras elegidas por alumnos mayores de edad normativa (sólo el 3% tiene menos de 19 años) y con alta proporción primera generación universitaria (71%): la Tecnicatura en Producción Vegetal Orgánica, la Tecnicatura en Viveros y la Tecnicatura Universitaria en Enología.

Tabla N° 2. Grupos de carreras que conforman cada grupo y valores promedio de cada grupo en las variables analizadas

Grupo	Carrera	Trabajo Alumno	Hasta 19 años	Varones	1° generación
1	Arquitectura Diseño de Interiores y Mobiliario Ingeniería Ambiental Licenciatura en Agroecología Licenciatura en Ciencias del Ambiente Licenciatura en Diseño Visual Licenciatura en Geología	0,06	0,31	0,45	0,65
2	Ingeniería en Alimentos Ingeniería en Biotecnología	0	0,96	0,07	0,79
3	Ingeniería Agronómica Ingeniería Electrónica Licenciatura en Sistemas	0,04	0,6	0,78	0,82
4	Tecnicatura Universitaria en Hidrocarburos Diseño Industrial Ingeniería en Telecomunicaciones Tecnicatura Sup. en Mantenimiento Industrial	0,17	0,25	0,81	0,66
5	Tecnicatura en Producción Vegetal Orgánica Tecnicatura en Viveros Tecnicatura Universitaria en Enología	0,03	0,03	0,35	0,71

Este análisis exploratorio inicial, permite visualizar que si bien un número importante de carreras de Ciencias Aplicadas se caracterizan por su matrícula heterogénea (Grupo 1), otras parecen configurar un “perfil” (Vercellino, Gibelli y Lozano, 2021) de matrícula ingresante con ciertas condiciones existenciales y materiales de vida que deben ser atendidas pues la literatura las establece como desfavorables para la persistencia en los estudios universitarios: carreras de varones mayores trabajadores (Grupo 4) o de varones mayores primera generación (Grupo 5).

Este análisis inicial, válido sólo para la cohorte analizada, amerita ser profundizado con estudios longitudinales.

Conclusiones

En este artículo presentamos algunos resultados del primer estudio realizado en el marco de un proyecto de investigación que analizó la relación con el saber de estudiantes de ciencias aplicadas de la UNRN.

Como primera aproximación a nuestra población objeto de indagación, nos interrogamos, en términos coloquiales, sobre ¿quiénes eran los ingresantes a esas carreras? En el sentido de cuál era su origen social, cómo se distribuía por género esa matrícula, en qué momento del ciclo de vida, en lo laboral y familiar, se encontraban, ¿cómo eran sus trayectorias escolares previas? Estas preguntas las hacíamos orientados/as por la abundante literatura que va a conceptualizar esos atributos en términos de viejas y nuevas condiciones de desigualdad frente a los desafíos que impone la educación superior, en tiempos de creciente masificación.

Como se puede observar, hay atributos que son similares entre los/as ingresantes a las distintas carreras de ciencias aplicadas: son jóvenes, más varones que mujeres, solteros, sin hijos, que no tienen importantes cargas laborales, estudian con ayuda económica de sus padres y madres, sus padres poseen trabajos de dedicación completa, procedentes, también mayoritariamente, de categorías ocupacionales profesionales medias/altas. Claramente, como advierte la literatura en la materia, una primera selección por origen social la realiza la escuela secundaria.

No obstante ello, y tal vez vinculado al tardío proceso de incorporación de universidades en los territorios provinciales⁵, los/as estudiantes constituyen mayormente, la primera generación de universitarios.

Además, provienen fundamentalmente de escuelas estatales y de gestión social, registrando trayectorias escolares previas normalizadas, en las que no han tenido experiencias de apoyo a sus estudios procedentes de espacios institucionales (docentes, tutorías, etc.).

Una proporción importante (34%) ha cursado otros estudios superiores, es decir, acreditan experiencias, en general inconclusas, en educación superior.

Podría derivarse de esta descripción que, en términos generales, las /os ingresantes a las carreras de ciencias aplicadas de la UNRN cuentan con condiciones que, según la literatura, favorecen el tránsito por el primer año, fundamentalmente vinculadas a la disposición de tiempo exclusivo para el estudio (por no requerir trabajar, ni tener cargas de cuidado) y acreditar una trayectoria académica previa de tipo normativa.

Ahora bien, el ser la primera generación de universitarios y algunas características de su trayectoria escolar previa, como la referida a la falta de experiencia en configurar apoyos con docentes y tutores, nos advierten que el ingreso a la universidad va a significar para estos/as estudiantes el encuentro con un tipo de relación con el saber institucional absolutamente novedosa y que, varias de las estrategias que la institución universitaria prevé para acompañar la transición del primer año (tutorías, consultas, etc.) también resultan

⁵ En el territorio de la provincia de Río Negro, hasta el año 2007 existía únicamente la Universidad Nacional del Comahue fundada 1972.

nuevas y/o ajenas a las prácticas de apoyo a las que han recurrido en trayectos previos. Puede indicarse que existe un desencuentro entre las prácticas vinculadas a los saberes y a la gestión de ayudas aprendidas en los formatos y dispositivos de los trayectos previos, con respecto a los demandados y ofrecidos por la institución universitaria.

Finalmente, ciertos colectivos claramente no son incluidos o son marginalmente incluidos en estas carreras: pueblos originarios, afrodescendientes, estudiantes con discapacidad, hijos de padres desempleados, egresados de escuelas secundarias nocturnas.

Ahora bien, al interior de esta rama disciplinar, aparecen diferencias entre carreras. El género, la condición laboral de los/as estudiantes y su edad configuran carreras con características notorias diferentes. Así un grupo de carreras, en su mayoría Tecnicaturas, aloja preponderantemente a varones mayores trabajadores (Grupo 4) o varones mayores primera generación de universitarios (Grupo 5). Otras son carreras claramente feminizadas (Grupo 2) o masculinizadas (Grupo 3). Esto amerita, por un lado, profundizar la investigación sobre cómo estas condiciones interjuegan en las vicisitudes de los estudios universitarios y, por otro lado, considerar que exigen a los diseños curriculares e institucionales de estas carreras alojar estudiantes con estas características.

Esta primera caracterización de la población de ingresantes a carreras de ciencias aplicadas resulta, a los fines de la investigación, relevante pero insuficiente. Es relevante porque aporta conocimiento sobre las/os ingresantes, permite identificar la incidencia, en las carreras y por carrera, de condiciones ventajosas y desventajosas frente a las exigencias del primer año universitario. También aporta información relevante para tomar decisiones de muestreo en otros estudios realizados dentro del propio proyecto. Pero es insuficiente pues poco nos dice sobre cómo se singularizan esos atributos, como en cada historia singular interactúan entre ellos (aquí la perspectiva interseccional se vuelve necesaria), como los procesos de socialización median y qué sentidos o significados cada estudiante adjudica a esas condiciones existenciales y materiales de vida en ocasión de encuentro con la universidad.

Una toma de posición importante supone evitar leer estas diferencias, estas distancias entre estudiantes y de los/as estudiantes con el estudiante esperado, en términos negativos, de faltas. Esta lectura en positivo “no es solamente, ni fundamentalmente, percibir adquisiciones al lado de las carencias, es leer de otra forma lo que es leído como carencia por la lectura en negativo” (Charlot, 2008, p. 50). Asimismo, privilegiar la perspectiva del estudiante, relevar como cada uno significa su condición de género, el momento vital que atraviesa, sus cargas laborales, de cuidados o su condición de “heredero” en el marco de las experiencias, también particulares, en el primer año de la universidad.

Estos desafíos motorizan otras investigaciones de nuestro equipo de investigación que serán objeto de otras comunicaciones.

Referencias bibliográficas

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós Educador.
- Bicalho, M. G. P. (2009). *Relação com o saber universitário e processos de construção do eu epistêmico por estudantes de pedagogia*. Editorial UFS.
- Bourdieu, P y Passeron J. C (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI editores.
- Gvirtz, S.; Camou, A. (2009.) *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad – estado*. Editorial Granica.
- Caputo, C., Vargas, D., & Requena, J. (2016). Desvanecimiento de la brecha de género en la universidad venezolana. *Interciencia*, 41(3), 154-161. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33944256003.pdf>

- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Siglo XXI Editores.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2016). Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. *Revista Ensino Interdisciplinar*, 2(6), 1-9.
- Charlot, B. (2021). Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. *Revista Internacional Educon*, 2(1). <https://grupoeducan.com/revista/index.php/revista/article/view/1727/1374>
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Revista Pensamiento Universitario*, 6(7), 3-11.
- Convert, B. (2005). Dossier Redcom: Las carreras científicas en Europa: oportunidad para la FP-Europa y la crisis de vocaciones científicas. *Revista Europea de Formación Profesional*, (35), 8-12. <http://hdl.handle.net/11162/85673>
- de Fanelli, A. G., y Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Higher Education and Society*, 33(1), 85-114. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.339>
- De Giusti, A. E., Madoz, M. C., Gorga, G., Feierherd, G. E., & Depetris, B. O. (2003). Enfoques y herramientas en la enseñanza de un primer curso de computación (CS1). En *IX Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/22883>
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI Editores.
- Ezcurra, A.M. (2018). *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Editorial UNTREF.
- Fernández Aguerre, T., Cardozo, S., Kunrath, R.; Ortiz, L.; Pacífico, A. y Trevignani, V (2020). Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso comparado en cuatro universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Informe Final. Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Mercosur. Fondo 2018.
- Furno, G., Koegel, L. H., & Sagristá, R. (2000). Curso de nivelación 2000. Relación entre características de los ingresantes a la licenciatura en economía y su desempeño en matemática. En *Quintas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística*. Rosario, Argentina. https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/7941/Furno%2CKoegel%2CSagrista_curso%20de%20nivelacion%202000.pdf?sequence=3
- Kisilevsky, M. (2005). La problemática del ingreso a la universidad desde una perspectiva demográfica. En G. Biber (comp.) *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Pp, 33-40.
- Kisilevsky, M.; Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. IPE – UNESCO.
- Muñoz-Repiso, M. (2016). Mujer y Educación en la Unión Europea. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 8(2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5368>
- Ortega, F. (Comp.). (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Editorial Ferreyra.

Porcel, E. A., Dapozo, G. N., & López, M. V. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(2), 1-21. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000200007&lng=es&tlng=es.

Secretaría de Políticas Universitarias (2020). *Anuario Estadístico*.

Sigal, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?, en: *Revista Desarrollo Económico*; 33(130), 265- 280. <https://www.jstor.org/stable/3467255>

Stasiejko, H., Pelayo Valente, J. L., & Rodenas, A. N. (2007). Las concepciones de los ingresantes universitarios acerca del estudio en la universidad. En XIV *Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-073/346>

Sosa, M. L. (2016). Migrantes en el sistema educativo argentino. Un estudio sobre la presencia de alumnos extranjeros en los estudios de nivel superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(19), 97-116. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200097

Toer, M., Martínez Sameck, P., & Chávez Molina, E. (2003). *El perfil de los estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. Un inicio de comparación con los estudiantes que ingresan a la educación superior en los EEUU*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Argentina. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20100413094208/dt34.pdf>

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París, Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

Universidad Nacional de Río Negro (2016). Memoria Institucional año 2015.

Universidad Nacional de Río Negro (2021). Memoria Institucional año 2020. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7432>

Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la ‘relación con el saber’. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000200004&script=sci_arttext

Vercellino, S. (2018). Base de Datos Encuesta a ingresantes de Ciencias Aplicadas UNRN. *PI UNRN 40-C-581" La relación con el saber de los-as ingresantes a carreras de Ciencias Aplicadas de la UNRN"*. Recuperado de: <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/2532>

Vercellino, S., Gibelli, T. I., & Lozano, E. (2021). Fundamentos metodológicos de la construcción de perfiles docentes universitarios. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)*, 11(1). <https://doi.org/10.24215/18537863e087>

Vercellino, S. (2021). Una contribución a la fundamentación epistémica y delimitación teórica de la noción de ‘Relación con el Saber’. *Revista Internacional Educon*, 2(1). <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7145>

Fecha de presentación: 17/6/2021

Fecha de aprobación: 2/3/2022

LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LOS TRABAJOS FINALES DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍAS DE LA UNLAR

Interdisciplinary Approach as a Didactic Strategy for Final Dissertations in the Engineering Programs at UNLaR

Raquel del Valle Brito, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina.
rbrito@unlar.edu.ar

Alicia Azucena Leiva, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina.

Del Valle Brito, R. y Leiva, A. (2022). La interdisciplinarietà como estrategia didáctica en los trabajos finales de las carreras de ingenierías de la UNLAR. *RAES*, 14(24), pp. 46-59.

Resumen

Actualmente los egresados en ingeniería de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) se encuentran en relación laboral con el Estado o vinculados de forma dependiente con empresas del sector privado. Solo en raras ocasiones han podido gestionar la capacidad interdisciplinaria para el desarrollo de ideas tecnológicas innovadoras que generen expectativas de independencia laboral y, por ende, crecimiento económico sustentable. En cuanto a los Trabajos Finales de carrera, solo pueden efectuarse de forma individual o de pares disciplinares, pero nunca de manera interdisciplinaria. Este trabajo se abordó con el objetivo de diseñar e implementar espacios académicos que permitan la intervención interdisciplinaria, y en los cuales se pueda resolver problemas de innovación tecnológica que vinculen soluciones con impacto en la sociedad y con proyección emprendedora. Esta investigación parte de la elaboración de un diagnóstico detallado de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de implementar la práctica interdisciplinaria en el espacio curricular denominado Trabajo Final. Se realizó, además, un estudio sistemático entre las autoridades, docentes y alumnos relacionados a la asignatura a través de encuestas que permitieron caracterizar y comparar el conjunto ordenado de datos, textos científicos y documentos que se analizaron como base de la presente investigación. De esta manera, se encontraron elementos propicios que permitieron recomendar el diseño de una actualización académica abierta a la nueva estrategia didáctica para todas las carreras de Ingeniería de la UNLaR.

Palabras Clave: educación superior/ interdisciplina/ estrategias didácticas/ trabajos finales/ ingeniería.

Abstract

Graduates of the engineering programs at Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) are normally in an employment relationship either with the State or with private companies. Only rarely are they able to handle the interdisciplinary skills needed in order to develop innovative technological ideas that generate any expectations of working independence, and in turn, of sustainable economic growth. As for the final dissertations in these programs, they can only be developed individually or with peers, but never within an interdisciplinary approach. The aim of this paper was to develop and implement academic spaces with an interdisciplinary approach. In this way, problems of technological innovation can be solved in order to produce a positive impact on society, with an entrepreneurial outlook. This research stems from a detailed diagnosis of the strengths, weaknesses, threats and opportunities inherent to the implementation of interdisciplinary practices in the Final Dissertation course of the engineering programs. In order to characterize and compare the data and scientific texts analyzed as a basis for this research, a systematic study was carried out through surveys to the authorities, teachers and students involved in this course. The results allow for the recommendation of a new didactic strategy within all the engineering programs at UNLaR.

Key words: higher education/ interdisciplinary approach/ didactic strategies/ final dissertations/ engineering.

Introducción

Los tiempos modernos han comenzado a dirimir los complejos componentes de una sociedad que necesita la tracción de nuevos egresados universitarios que puedan desarrollar un pensamiento creativo, innovador, resilientes, asertivos y crecer intelectualmente de una forma integral ante las exigencias que demandan los nuevos desafíos laborales a los que se tienen que enfrentar cada día. Por lo que las instituciones se deben a la labor de formar futuros ingenieros con fortalezas cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden basarse en muchos aspectos, pero en este caso particular, se abordará la interdisciplinariedad.

A través de los años se ha demostrado que la ingeniería argentina formó ingenieros con altas capacidades técnicas y tecnológicas en cada una de sus áreas específicas. En función de las acreditaciones establecidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [CONEAU], este nivel ha mejorado, entendiéndose que siempre es beneficioso introducir todos aquellos cambios que sean necesarios debido a las exigencias que demanda la evolución tecnológica y, en particular, en el campo de las tecnologías aplicadas. Si bien el profesional de la ingeniería entiende la importancia de las relaciones entre varias disciplinas para poder afrontar los nuevos desafíos laborales; los trabajos finales de carrera que los estudiantes de ingeniería deben realizar para graduarse en la Universidad Nacional de La Rioja [UNLaR] solo pueden efectuarse, en la mayoría de los casos, de forma individual o con otros estudiantes de la misma disciplina, pero nunca de manera interdisciplinaria.

La exigencia en el campo de lo interdisciplinario que actualmente impone el ejercicio de la profesión, obliga a generar competencias con las cuales el ingeniero esté preparado para trabajar de esa manera; en cualquier actividad que desarrolle, sabe que debe tener en cuenta cuales son las implicancias laborales entendiendo y reconociendo que pueden presentarse inconvenientes que le exigen la competencia de evaluarlas adecuadamente en un marco interdisciplinario. Es importante tener en cuenta que además de poseer capacidades de innovación para que conciba soluciones trascendentes y compatibles con las demandas de la industria, la ciencia y la innovación tecnológica, también debe demostrar a través de sus destrezas la capacidad emprendedora con una continua actitud proactiva.

Es significativo mencionar que la Universidad Nacional de La Rioja se encuentra inmersa en un polo productivo que ha transitado por vaivenes económicos importantes, cuyo máximo crecimiento fue en la década de los 90' gracias a la ley de Promoción Industrial N° 22.021 del año 1979, la cual contribuyó de manera favorable en toda la región (Figueroa, 2012). Sin embargo, en 2012, una vez concluidos los beneficios de aquella ley, la mayoría de las empresas optaron por desmantelar o migrar a otras zonas, dejando La Rioja convertida en la provincia con la menor cantidad de empresas locales de todo el país, siendo superada por Formosa y Tierra del Fuego, según datos obtenidos por Parmigiani y Alarcón (2016) a través del Sistema Previsional Argentino [SIPA]. Una interesante reseña periodística señala que el problema de los sectores productivos es en primer lugar, la falta de competitividad y en segundo lugar, la caída del mercado interno (Germán, 2017). En el mismo sentido, autoridades provinciales reconocen que existen problemas de competitividad, y que estos deben comenzar a solucionarse sobre bases sólidas como lo es la Educación Superior, tal como lo atribuye el portal de noticias Estadística y Censo (2017), quién además advierte que la formación universitaria pasó a ser, en este caso, un insumo crítico.

Los datos obtenidos a través de los informes productivos provinciales elaborados por la Secretaría de Política Económica y Subsecretaría de Programación Microeconómica (SSPMicro, 2018) indican que en la provincia de La Rioja de cada mil habitantes 13,4 % son empleados públicos y solo el 8,6 % son privados. En el mismo orden, si se suma otra mirada objetiva mostrada por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, se observa que para el periodo 2018-2019 (MTEySS, 2019) el número de trabajadores asalariados registrados pertenecientes al sector industrial manufacturero en Argentina ha recaído, presentando una variación porcentual interanual VAR de -2,73% en 2018, profundizándose a -5,70% para 2019, continuando dicha tendencia debido a la pandemia registrada en los periodos subsiguientes.

En los últimos veinte años la mayoría de los egresados en ingeniería de la UNLaR mantienen relación laboral con el Estado o se encuentran trabajando en relación de dependencia con algunas de las empresas del sector privado, pero en raras ocasiones han podido gestionar la capacidad interdisciplinaria en el desarrollo de ideas

tecnológicas innovadoras que generen expectativas de independencia laboral y, por ende, un crecimiento económico sustentable. Oliveto (2015) menciona que este tema es muy complejo porque es pertinente la adecuación de contenidos y de metodologías de enseñanza y aprendizaje, como así también, es necesario proponer aquellos mecanismos académicos que deberán ser analizados y posteriormente incorporados a los planes de estudio, pero permitiendo también, ser viables y realizables en los tiempos teóricos por los estudiantes.

En la XXXVII reunión plenaria realizada por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina [CONFEDI], se menciona en su documento preliminar sobre el modelo de ingeniero argentino, es decir, aquellos criterios generales que deben contemplarse en la formulación de los Planes de Estudios de las ingenierías en particular, es importante estimular la creatividad, la iniciativa personal, el trabajo interdisciplinario y la innovación tecnológica (CONFEDI, 2007, p. 8). En el mismo encuentro se elaboraron aquellas dimensiones relacionadas con las competencias genéricas identificadas en América Latina, las cuales fueron elaboradas en el marco del Proyecto Alfa Tuning América Latina a propuesta de los Centros Nacionales Tuning para cualquier profesional universitario. El análisis mencionado arrojó 36 indicadores entre los que se señala la Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario entre otros conceptos.

En consecuencia, se considera necesario trabajar en nuevas alternativas didácticas y pedagógicas con bases sólidas destinadas a diseñar e implementar espacios académicos que permitan a los estudiantes realizar trabajos interdisciplinarios, donde puedan resolver problemas de innovación tecnológica que vinculen soluciones que impacten en la sociedad y con proyección emprendedora. Es así que, a partir de lo expuesto, surgieron las siguientes preguntas: ¿Qué mecanismos académicos son posibles para implementar los mencionados aspectos interdisciplinarios? ¿Cuáles serán los factores que intervienen en la implementación, actualización y práctica académica que promueva la interdiscipliniedad? ¿Existe una relación entre el trabajo interdisciplinario y el perfil emprendedor que los estudiantes pueden adquirir en el espacio curricular Trabajo Final? y ¿Qué corolarios establecerá un diagnóstico sobre las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de implementar la práctica interdisciplinaria en el espacio curricular denominado Trabajo Final?

Estado de la Cuestión

A medida que evolucionaba la ciencia y la tecnología, el trabajo interdisciplinario ha resultado ser efectivo, práctico y seguro en la búsqueda de soluciones tecnológicas. Es así que, llevar adelante el trabajo en equipo con integrantes de perfiles múltiples, debe ejercerse, ejercitarse, aprenderse y vivirse sobre planos pedagógicos que deberían ser absorbidos por la universidad y ser evaluada la inclusión en los planes de estudios de las ingenierías dependientes de la Universidad Nacional de La Rioja.

La interdiscipliniedad aparece como fuente de renovación y de innovación de la organización universitaria (Pedroza Flores, 2006). Pero, el recurrir a la interdiscipliniedad tiene otras razones; incluso algunas de ellas se sobrepone a las cuestiones de renovación e innovación. Aunque es difícil aceptarlo, existen causas no de índole académica sino de carácter económico que están detrás de la integración disciplinaria: “[...] es decir, incentivos financieros y políticos que han sido más importantes que los factores intelectuales en el cambio de la organización universitaria que se orienta en dirección de la interdiscipliniedad” (Blaisdell, 1993, p. 60)

Las relaciones interdisciplinarias como realidad, sistema integral de proceso y resultados en la formación del profesional, es uno de los índices que en la actualidad mide el éxito en la gestión universitaria, pues contempla el grado de realización de una serie de logros de profesionalidad en el egresado de la Educación Superior (González Pérez y Negron Gonzalez, 2012). Se concluye que el desarrollo humano sostenible puede abordarse desde diferentes disciplinas, pero ninguna por sí sola podrá responder a sus principales problemas, siendo muy poco lo que aportan los equipos de trabajo si los expertos de cada disciplina ofrecen solo una visión técnica de su especialidad, sin articular el conocimiento con otras disciplinas (Carvajal Escobar, 2010).

La Escuela de Ingeniería de la Universidad de Michigan plantea de forma categórica, que las nuevas tecnologías y los problemas complejos de los megaproyectos que surgen en la sociedad contemporánea requieren equipos de ingenieros altamente interdisciplinarios, con habilidades mucho más amplias que

simplemente el dominio de las disciplinas científicas y tecnológicas, requiriendo destrezas profesionales, tales como la innovación y el espíritu empresarial (Duderstadt, 2008).

Referentes académicos de esta tendencia son el School de Stanford University y Olin College of Engineering en Estados Unidos; Rotman School of Management de Toronto University en Canadá y Aalto University en Finlandia. Todos ellos han desarrollado exitosos programas académicos que integran visiones multidisciplinarias, potenciando así las capacidades de sus estudiantes, tanto en pre como en postgrado (Contreras y Broitman, 2013).

Es revelador recordar que el Ministerio de Educación en su Resolución 1232 del año 2001 estableció que los planes de estudios deben incluir actividades de proyecto y diseño de ingeniería, contemplando una experiencia significativa en esos campos que requiera la aplicación integrada de conceptos fundamentales de ciencias básicas, tecnologías básicas y aplicadas, economía y gerenciamiento, conocimientos relativos al impacto social, así como habilidades que estimulen la capacidad de análisis, de síntesis y el espíritu crítico del estudiante, despierten su vocación creativa y entrenen para el trabajo en equipo y la valoración de alternativas, lo que respalda la interpretación necesaria de estudiar los medios para su aplicación en el campo académico referido.

Por último, es Castells (2013) quien expresa en pocas palabras la disrupción que manifiesta al decir; "Yo no creo en las disciplinas", mientras que establece enfáticamente que "El mundo es complejo y solo se puede entender desde la interdisciplinariedad", dejando despejada, como idea clara, la forma estratégica de emprender sobre la heterogeneidad de la cultura para estimular la innovación (Castells, 2008).

Es por ello, que el objetivo de este trabajo de investigación fue la de analizar la actualización e implementación académica curricular integrando la interdisciplinariedad como estrategias didácticas en los Trabajos Finales de las carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de la Rioja, y para ello fue necesario realizar primero, un diagnóstico de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades para implementar la práctica interdisciplinaria en el espacio curricular denominado Trabajo Final; segundo, identificar los factores que intervienen en la implementación, actualización y práctica académica que promueva la interdisciplinariedad; tercero, analizar los mecanismos académicos para implementar los mencionados aspectos interdisciplinarios, y por último determinar la relación que existe entre el trabajo interdisciplinario y el perfil emprendedor de los estudiantes que se forman en el espacio curricular Trabajo Final, entendiendo que la interdisciplina en el Trabajo Final de las carreras de ingenierías de la UNLaR, promueve el perfil emprendedor de los graduados.

Lineamientos Teóricos

Es importante referirse en primer término a la interdisciplinariedad comenzando por su definición, la cual corresponde a una forma de pensar y resolver los problemas complejos y cambiantes de la realidad en un proceso basado en relaciones interpersonales de cooperación, respeto mutuo y una alternativa para optimizar el proceso de planificación y ejecución de proyectos; como así también impulsa aquellos vínculos que se puedan crear entre los estudiantes de diferentes perfiles, y que desarrollan las habilidades intelectuales, el pensamiento lógico, crítico, reflexivo, integrador, eleva la calidad del trabajo metodológico y aumenta la superación del claustro. Mientras que el perfil emprendedor se establece como un aprendizaje significativo, siempre que se pueda formar como un futuro egresado con un perfil profesional que lo aliente a gestionar la capacidad interdisciplinaria en el desarrollo de ideas tecnológicas innovadoras que generen expectativas de independencia laboral.

Avanzando en la misma dinámica se interpreta a Flores Trejo (2005) cuando de manera clara y específica propone que la cooperación y el reencuentro de dos o más especialidades e incluso fundada sobre un cuerpo interdisciplinario, son necesarios para concebir nuevos conocimientos. También es menester apropiarse de aquellas afirmaciones expresadas por Artiga (2001) al señalar que la interdisciplinariedad se lleva a cabo cuando la misma decide cruzar las fronteras de cada disciplina buscando confluir las partes de cada una de ellas de forma aislada, sino construyendo puentes entre ellas.

En el mismo contexto Ander-Egg (1999) ha acreditado en sus estudios que la interdisciplinariedad, además de ser el intercambio entre diferentes disciplinas, es la interacción y relación entre ellas cuando comparten conocimientos disciplinarios. Es por ello, que es necesario que cada profesional conozca con profundidad su propia disciplina y posea competencias suficientes, como así también tener nociones de los métodos y contenidos de las otras disciplinas que permitan entretejer soluciones mutuas.

Es así que surge la necesidad de una estrategia didáctica que se encuentre acorde a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir que cada docente deberá prepararse para conocer aquellas técnicas apropiadas y actividades académicas que puede utilizar con el propósito de alcanzar los objetivos que se encuentren acorde a la nueva propuesta y que lleve a profundizar sobre los niveles de interdisciplinariedad, tal como lo aborda Remolina (2012) al explicar que además, existen diversos niveles de colaboración e intercambio entre las mismas. Del mismo modo, Delgado (2009) hace referencia a los distintos niveles de transferencia, interrelación e integración al pasar los límites disciplinarios, permitiendo la incorporación de métodos, procedimientos y conocimientos, formando a su vez nuevas actitudes y habilidades en los profesionales intervinientes.

A continuación se realizará la discriminación entre Disciplinariedad, Multidisciplinariedad y Transdisciplinariedad con el fin de aclarar sus definiciones y sus incumbencias. En el caso de la disciplinariedad, esta se circunscribe en relación a cada disciplina, basada en el desarrollo científico y tecnológico que avanza de forma vertiginosa dando lugar a la necesidad y aporte de las especialidades (Becerra y Moya, 2009). Mientras que Ander-Egg (1999), manifiesta que la disciplinariedad, es la manera de pensar sistemáticamente la realidad. La historia del desarrollo del conocimiento y particularmente el científico, ha obligado la fragmentación de esos conocimientos, originando una diversidad de disciplinas. Esa visión segmentada ha permitido diseñar no solo especialidades en las carreras de grado, sino que los planes de estudios están a su vez subdivididas en áreas del conocimiento con el propósito de ajustar la complejidad del mismo a medida que transcurren los años. Sin embargo, los docentes han perdido el punto de encuentro entre asignaturas, inclusive evitando integrar esos conocimientos provocando aquella visión fragmentada de la realidad y los conocimientos coexisten de manera separada por no promover la integración entre materias, tal como lo indica Acosta (2016).

En otro orden la Multidisciplinariedad ofrece otra perspectiva que según Becerra y Moya (2009), deviene de la colaboración profesional de varias disciplinas sobre el análisis de un objeto de estudio, y donde si bien existe un trabajo compartido no existe una integración completa, es decir la multidisciplinariedad aporta calidad, pero la metodología continúa siendo disciplinaria. En tanto que la Hiperdisciplinariedad descrita así por Morin (2001), donde se relaciona con la hiperespecialización, provoca un reduccionismo en el que todo queda restringido a lo simple, y la mente humana pierde la habilidad para contextualizar los conocimientos paralizando su responsabilidad para realizar tareas ajenas a las propias. Asimismo Ander Egg (1999, citado en Guerra 2003), define la Transdisciplinariedad como aquella que pretende borrar los límites entre diferentes disciplinas, para integrarlas en un sistema único, siendo este, el nivel máximo de integración.

La Gestión Pedagógica Interdisciplinar

Ahora bien, ante todas las afirmaciones vertidas sobre la interdisciplinariedad como la necesidad de reunir saberes fragmentados por la disciplinariedad en asuntos complejos; se presenta la incertidumbre de conocer en qué medida será posible reunir los fragmentos y lo más significativo, como hacerlo de manera eficiente. Ander Egg (1999) es un autor que ya se viene desglosando de forma particular este tema debido a los fructíferos estudios sobre interdisciplinariedad y advierte que la aplicación de la misma no debe ser tomada como una fórmula matemática, ni un método exclusivo; tampoco debe considerársela como la panacea o varita mágica que resuelve todos los problemas, sino como una interesante manera de enfocar problemas prácticos, que constituirán un desafío porque en ese camino habrá que sortear muchas dificultades.

En la actualidad el conocimiento se caracteriza por el crecimiento de los medios de información y comunicación, sobrepasando con mucha rapidez y consecuentemente el vertiginoso envejecimiento temprano de la información, esto aplica retos a la educación y en particular a las instituciones universitarias que tienen que cambiar sus paradigmas de manera que preparen a las nuevas generaciones para aprender a aprender y

para aprender a resolver los problemas de la práctica cotidiana (Álvarez de Zayas, 1999).

Se recuerda que la actividad profesional como docente está dirigida a transformar a los estudiantes en función de las necesidades de formación de las nuevas generaciones de profesionales universitarios. Se reconoce que el proceso mencionado orbita sobre una dinámica de carácter tanto instructivo como educativo el cual se materializa en función de la gestión pedagógica de cada docente. Ese proceso se cristaliza cuando las condiciones de comunicación son consistentes con la actividad pedagógica que se adopte. Para introducir la interdisciplinariedad en la práctica, el docente debe tomar una posición creadora que le exige una metódica y meticulosa planificación y ejecución de sus acciones, así como la interacción pedagógica con el resto de los profesores de las otras disciplinas, además de dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje hacia la formación de un futuro profesional capaz de solucionar integralmente los problemas que enfrentará en su futuro desempeño profesional (Rubio Vargas, et al. 2018).

Autores como Peñuela, (2005); Ander Egg (1999); Tamayo y Tamayo (1999) y Cobo (1986), explican que es conveniente elaborar un marco referencial que integren las teorías y metodologías de cada disciplina y que debe ser discutido por el nuevo equipo docente, el cual se conformará para llevar adelante un proyecto interdisciplinario, evitando contraposiciones y buscando ser concretos y delimitar con precisión la tarea proyectada o propuesta por los estudiantes sobre la identificación del problema, el diagnóstico inicial y las solución más adecuada. Como en otros campos, también es necesario apoyarse en las investigaciones previas, encuestas u observaciones que lo lleven a conformar esta etapa en compañía de los docentes. Las acciones que llevarán al desarrollo de la propuesta, deberán estar organizadas sistemáticamente sin improvisaciones. Los autores consideran que esto parte de un acercamiento relacional donde cada estudiante aportará las perspectivas de su disciplina y donde se discutirán los distintos componentes como puntos de vista que concluirán en los aspectos comunes que darán inicio al trabajo interdisciplinario. Este intercambio requiere de un compromiso serio de los integrantes del equipo, ya que una vez lograda la articulación de los conocimientos la coordinación y la colaboración, economizará el trabajo, los tiempos y los costos.

En este sentido Estrada Santizo, (2014) recomienda formar grupos, que no excedan los ocho miembros, los cuales al final del proceso deberán presentar al docente un informe escrito y oral sobre las solución al problema planteado permitiendo identificar las etapas del proceso en cada caso, esta valoración debería motivar la autoevaluación y la co-evaluación.

El mismo autor sugiere que en este tipo de estrategias el docente se convierte en un asesor que promueva el trabajo colaborativo y donde el estudiante, por medio de la búsqueda de la resolución del problema, obtenga la información que será causa de análisis y de síntesis. La misma modalidad originará la búsqueda consecuente de las alternativas necesarias, donde los estudiantes formularán sus propios cuestionamientos y a la vez las respuestas, porque ellos serán los responsables directos de los resultados, debiendo efectuar un plan ordenado y organizado, y de manera colaborativa buscar aquellas soluciones más adecuadas. Del mismo modo, los estudios realizados por el autor en narras analiza que los estudiantes pueden y deben ejercitar virtudes académicas relacionadas con compromiso, comunicación, creatividad y motivación, como así también, ser dinámicos, críticos y analíticos, como una forma adecuada de descubrir la capacidad para la resolución de problemas.

Las habilidades y aptitudes mencionadas representan algunas de las ventajas de esta estrategia, además de mejorar el aprendizaje significativo e integrador. Sin embargo, si los docentes asesores como los estudiantes desconocen la metodología y las incumbencias como las competencias, destrezas y contenidos que representa esta modalidad de trabajo, puede ser un gran inconveniente y discorde a la estrategia. En tal caso es necesario que el docente sea creativo al momento de preparar a los estudiantes para el desarrollo de esta modalidad sobre el espacio curricular Trabajo Final. Entre otros contextos, el docente puede incorporar el aprendizaje basado en proyectos como apuntando a los esquemas que promueven la formulación de objetivos y búsqueda de los antecedentes necesarios que le permitan desarrollar una planificación minuciosa. En esta forma de llevar el proyecto, los estudiantes gozan de la libertad necesaria para resolver el problema, recordando que el docente solo cumple la función de mediador, supervisor y guía, mientras que evalúa mediante instrumentos que permitan la integración de conocimientos.

Metodología

La investigación se realizó siguiendo un diseño metodológico de tipo particularmente cualitativo, sin embargo, se utilizaron procedimientos estadísticos para tratar algunos datos que fueron relevados de las carreras de Ingenierías de la Universidad Nacional de La Rioja. Además el nivel que se alcanzó en el estudio, fue fundamentalmente correlacional y parcialmente explicativo. Es por ello, que se puede hablar de un enfoque mixto debido a que la propuesta de trabajo requirió tanto una visión objetiva, que se logró mediante el relevamiento de datos codificados a través de una encuesta cerrada, como así también la visión subjetiva del tema a tratar, que se realizó desde una perspectiva interpretativa (Hernandez-Sampieri et al., 2010).

La Muestra

La muestra sometida a investigación en el presente proyecto fue un total de treinta y tres (33) personas, la cual incluye docentes, estudiantes y directivos, la misma fue seleccionada mediante una muestra típica (Hernandez-Sampieri et al., 2010).

Las variables involucradas en el proceso de entender la interdisciplinariedad son un componente fundamental al momento de analizar las oportunidades laborales que el futuro egresado podría disponer, si el espacio curricular Trabajo Final, acentuara en su formación el perfil emprendedor a partir de las estrategias didáctica propuesta. En este sentido se puede indicar como variable Independiente a la interdisciplinariedad y como Variable Dependiente, el Perfil emprendedor del egresado. Del mismo modo se operacionalizaron las variables que fueron adaptadas de las de León Rivera, (2013) de cómo sigue (Tabla 1):

Tabla 1. Operacionalización de la variable independiente: Interdisciplinariedad y Perfil emprendedor del egresado

Variable Conceptualización:	Dimensión	Indicador
Interdisciplinariedad: Trabajo educativo que requiere metodológicamente de la colaboración de diversas y diferentes disciplinas y, en general, la colaboración de especialistas procedentes de distintas áreas de conocimiento o carreras.	Trabajo educativo	Desempeño Enseñanza Aprendizaje
	Metodología	Forma o manera
	Disciplinas	Currículo integral
Perfil emprendedor: El aprendizaje será significativo, si aquel, puede formar un egresado con un perfil profesional que lo aliente a gestionar la capacidad interdisciplinaria en el desarrollo de ideas tecnológicas innovadoras que generen expectativas de independencia laboral	Aprendizaje	Acción didáctica
	Comprensión	Praxis

Nota. Adaptado de “La interdisciplinariedad y su incidencia en el aprendizaje significativo en los estudiantes de los sextos años de educación general básica de la escuela fiscal México de la ciudad de Ambato”, p 54-55, por León Rivera, 2013.

El cuestionario, en su mayoría, fue diseñado mediante el Escalamiento de Likert con cinco opciones (muy de acuerdo, de acuerdo, Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo). Cada uno de los ítems se codificó con el objetivo de analizar la relación que existe entre las variables estudiadas. Como ya se mencionó las preguntas que resultaron abiertas fueron analizadas de forma independiente esperando encontrar las recomendaciones justificadas en la experiencia (Hernández Sampieri, 2010).

También, se efectuó un diagnóstico a partir del análisis realizado en una matriz FODA con la finalidad de garantizar y justificar las adecuaciones, mejoramientos, reformas, modernización y transformación del modelo interdisciplinar que se propone, ya que la misma permite realizar un análisis para determinar estrategias de intervención sobre aquellos escenarios y campos de conocimiento académico, estableciendo e identificando las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la nueva propuesta; destacando además, que dicho procedimiento es altamente recomendable como sistema de evaluación, control y seguimientos en cualquier institución pública o privada (Ponce Talancón, 2007).

Resultados y Discusión

El cuestionario fue administrado a 13 estudiantes, 13 docentes y 7 directivos y las preguntas estaban relacionadas con las variables de interdisciplinariedad y perfil emprendedor. Caracterizar a los estudiantes encuestados tuvo por finalidad identificar la población en sus aspectos académicos, laborales y conceptuales sobre el asunto de investigación. En ese sentido se pudo determinar que el 15,38% de los estudiantes que pertenecen al último año de las carreras de Ingeniería Industrial, Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería de Minas, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Agronómica e Ingeniería en Civil, trabajan y que en su mayoría lo hace en el Estado, mientras que el 38,46% no tiene empleo y está dedicado exclusivamente a los estudios. Igualmente, solo el 30,77% reconocía el concepto de interdisciplinariedad y su importancia, por lo que se dedicó un apartado del cuestionario a poner en conocimiento a cada encuestado sobre el tema de referencia.

El 73% mostró la actitud positiva más extrema de la escala, ante la importancia de la interdisciplinariedad y su relación con el perfil emprendedor. El 76,92% de los estudiantes considera que sí podrían alcanzar destrezas interdisciplinarias significativas en el espacio curricular Trabajo Final. Asimismo, el 15,40% considera no estar preparado para integrar un proyecto interdisciplinario y un 53,80%, no está seguro de poder lograrlo. No es menor poder interpretar que ninguno de los estudiantes ha respondido que definitivamente no prefiera una independencia laboral. Además, que el 61,50% entiende la importancia de poder contar con la totalidad de lo desarrollado y usufructuar con los resultados obtenidos en diseños patentables.

En cuanto a los docentes y directivos un 38,50% de los primeros y un 71,40% del segundo grupo, manifestaron que la cantidad de estudiantes que deberían integrar el grupo interdisciplinario debe estar acorde a la envergadura que justifique el proyecto. Si bien, los docentes y autoridades consideran que todas las opciones (Investigación, Extensión, Evaluación y formulación de proyectos, etc.) de formatos conocidos, son aplicables e importantes en la producción de conocimientos, en el espacio curricular Trabajo Final, todos coincidieron que el valor de la Innovación y Desarrollo Tecnológico (prototipos) destinado a los trabajos interdisciplinarios, es el más importante. El 38% de los docentes mostró una actitud positiva ante la importancia de la interdisciplinariedad y su relación con el perfil emprendedor, no siendo la más extrema de la escala presentada. En cambio, el 47% de las autoridades mostraron una actitud positiva ante la importancia de la interdisciplinariedad y su relación con el perfil emprendedor habiendo considerado la opción más extrema de la escala presentada.

En el análisis efectuado también es cierto que algunos docentes manifestaron una gran dificultad de que los estudiantes tengan la capacidad de ser emprendedores por medio de esta estrategia pedagógica, ni la posibilidad de que pueda impactar en la economía de la región. En este sentido Alves (2004) se enfoca en resaltar la importancia que tienen las universidades y los institutos de investigación, mencionándolas como la etapa ideal para que las incubadoras actúen en el proceso de capacitación de nuevos emprendedores. También analiza que al formar un emprendedor no se debe circunscribir al estudiante en la simple tarea de acumular conocimientos, sino como un proceso que se enmarca en la introducción de valores, actitudes, comportamientos, formas de percibir el mundo de los negocios, centrado en la capacidad de innovar e identificar oportunidades.

Sin duda que la implementación de la interdisciplinariedad en algunas instituciones educativas ha dado grandes resultados, no obstante, cada institución ha debido recorrer caminos complejos antes de asegurarse corolarios que llevaron a fortalecer las competencias de los egresados de las carreras de ingeniería. Es el caso de Oliveto (2015) al ejemplificar a la Universidad Tecnológica Nacional de Buenos Aires como pionera al diseñar y aplicar herramientas que fortalecieron y profundizaron en lo interdisciplinar, habiendo encontrado de esta manera la forma de promover el emprendedorismo entre sus estudiantes.

El relevamiento a docentes y autoridades sostiene que coordinar las actividades entre el cuerpo de profesores de diferentes carreras que intervengan en un proyecto particular, requerirá de un esfuerzo enorme; se considera muy difícil que todos los docentes estén dispuestos a colaborar, por la carga de trabajo y el ritmo de la propuesta. Es en este mismo sentido que Pedroza Flores (2006) despeja este escepticismo al establecer que las características principales de las tipologías en torno de la interdisciplinariedad que se han propuesto en el terreno de las disciplinas académicas y científicas, deben ser analizados en los planes de estudio y en el currículum, de igual forma; ha dejado abierto el debate al puntualizar que el problema de la interdisciplinariedad presupone un debate cognoscitivo, pedagógico, social y cultural en la reforma de la Universidad. La misma autora invita a concebir la reorganización de la Universidad como la necesidad de un cambio de pensamiento, es decir, reformar el pensamiento para reformar la enseñanza con base en la condición humana para afrontar la incertidumbre de un mundo complejo.

También inquieta la eventualidad de que los estudiantes puedan trabajar en equipos interdisciplinarios puesto que el liderazgo presupone una preparación en el desafío de trabajar en equipo, y es en ese contexto que también lo expresa Blaisdell (1993) cuando explica que ha observado que los estudiantes a menudo aprenden más cuando comparten las funciones de enseñanza y muestran además, como el trabajo grupal es particularmente consistente con el trabajo interdisciplinario, donde términos como la cooperación reemplaza a la palabra competencia. El mismo autor menciona que los cambios curriculares vistos desde el punto de vista interdisciplinario deben estar destinados a mitigar las consecuencias negativas, habida cuenta que la encuesta deja transparentar las necesarias soluciones académicas administrativas que hay que soslayar antes de implementar la interdisciplinariedad.

A su vez, los docentes y autoridades reconocen la transcendencia de la metodología interdisciplinaria debido a que el ingeniero en la vida laboral deberá interactuar en equipos de trabajos interdisciplinarios, ya que es la forma en que se resuelven la mayoría de los problemas actuales. En este sentido Carvajal Escobar (2010) coincide con esta apreciación al mencionar que es necesaria una labor integral e interdisciplinaria para resolver los problemas actuales, que sólo se logra con el trabajo en equipo. Además el estudio discierne y concluye que el desarrollo humano sostenible puede abordarse desde diferentes disciplinas, pero ninguna por sí sola podrá responder a sus principales problemas, siendo muy poco lo que aportan los equipos disciplinarios si los expertos ofrecen sólo una visión técnica de su especialidad.

Las encuestas también han mostrado que siempre que no se perjudique al estudiantes puede considerarse esta nueva alternativa. Duderstadt (2008) lo describe de manera precisa cuando dice que si bien la propuesta presenta nuevos desafíos, son los mismos que han debido transitar distintas instituciones que decidieron transformar la educación en ingeniería basados en nuevos paradigmas, aquellos necesarios para enfrentar los retos como la globalización, el cambio demográfico y las nuevas tecnologías disruptivas. El mismo autor entiende que los ingenieros deben ser técnicamente competentes, globalmente sofisticados, culturalmente conscientes, innovadores y emprendedores, ágiles, flexibles y móviles.

Asimismo, de forma general el grupo de profesores presuponen que esta modalidad permite dividir el trabajo haciendo que cada integrante se focalice en un tema en particular, lo que permite mejorar las capacidades individuales de cada integrante del grupo, y fomenta tener otra visión de la problemática y buscar opciones de solución. Lo que se ajusta cuando autores que trabajaron en la temática dicen de la relevancia de orientar programas académicos hacia la formación de profesionales más innovadores para lograr una conexión entre las necesidades actuales y futuras de nuestra sociedad. Por lo tanto, es lógico pensar que es necesaria la búsqueda de herramientas que permitan lograr las competencias que requieren los profesionales de los próximos años, los cuales deben ser complementadas ya no sólo con su quehacer disciplinar, sino también con algún elemento diferenciador, el que se identifica y propone como innovación interdisciplinaria (Contreras y Broitman, 2013).

También la encuesta da cuenta de que la interdisciplinariedad mejora la integración, las experiencias y la suma de perfiles profesionales de distintos campos del conocimiento que permite el debate, característica que ayuda a potenciar el conocimiento. Saltamacchiade et al. (1994) se muestra en concordancia al afirmar que esta propuesta se centra en mostrar cómo puede convertirse el aula en un lugar de pensamiento y reflexión, la

inducción y el deseo de saber, la producción y el enriquecimiento mutuo entre docentes y alumnos, fortaleciendo la interacción entre los estudiantes, ya que cada uno en su disciplina imprime los diferentes elementos curriculares analizados, como un sello característico.

Los mismos docentes son conscientes de que debe existir la cooperación, la comunicación, la pertenencia, la interacción, decisión y consenso. En caso de que los involucrados no cumplan con esos requerimientos, la opción interdisciplinaria no se podría llevar adelante satisfactoriamente. La trayectoria académica de los profesores también los hace asumir como una propuesta de difícil aplicación, donde se encuentra incompatible con la carga horaria, la carencia de formación en los aspectos pedagógicos, y sobre todo la falta de flexibilidad en la gestión administrativa para tramitar los recursos académicos.

Sin embargo, en este sentido Rubio Vargas et al. (2018) sostiene que la interdisciplinariedad es un factor que motiva al colectivo de profesores a ver más allá de los límites de la asignatura – disciplina, debido a que la interdisciplinariedad es una forma de trabajo cotidiano en los profesionales de la modernidad. La interdisciplinariedad potencia las relaciones y se fortalece, habida cuenta que cada integrante aporta su estructura, métodos y contenido. Además especifica, que la interdisciplinariedad puede ser interiorizada por los sujetos que intervienen en la gestión pedagógica entre directivos, profesores y estudiantes para que resulte una cooperación real, integrada y efectiva, propiciando el trabajo metodológico como un conjunto de acciones para lograr la correspondencia de la estructura y la homogeneidad de la gestión pedagógica.

No obstante, la opinión general vertida por toda la población encuestada, deja observar que el 73% de los estudiantes presentan una actitud positiva, la más extrema de la escala, ante la importancia de la interdisciplinariedad y su relación con el perfil emprendedor. En el caso de los docentes el 33% presenta ese extremo convencimiento, pero, puede decirse que el 71% de los docentes reflexionan y respaldan de forma moderada la importancia de la relación entre las variables estudiadas. Del mismo modo el 47% de las autoridades presenta ese extremo de confianza, y arriba a un 86% la actitud positiva dentro de la escala usada. Sin embargo, son los docentes lo que exponen la dificultad administrativo - académico para llevarlo a la práctica.

Conclusiones

Es interesante recordar aquellos profesores que piensan en que, si bien la interdisciplinariedad pudo haber funcionado de manera extraordinaria en algunas universidades del mundo, habiendo dejado experiencias exitosas; también consideran que aplicarlas y enfrentarlas a la realidad cultural, pedagógica y formativa de la UNLaR puede resultar una práctica desalentadora, pues, las condiciones que requiere, envuelve muchas responsabilidades conjuntas que se presentan como un desafío complejo del que hay que estar absolutamente preparados.

La evidencia basada en los antecedentes, el análisis FODA y los datos relevados demuestran que no solo la interdisciplinariedad y el perfil emprendedor se encuentran relacionados, sino que la interdisciplinariedad, promueve el perfil emprendedor. Es decir, la hipótesis planteada es aceptada en función de los registros analizados. Del mismo modo, el estudio de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades para implementar la práctica interdisciplinaria en el espacio curricular denominado Trabajo Final, ha permitido construir un diagnóstico basado en la opinión general de la población consultada, y que muestra una tendencia a favorecer su implementación, del mismo modo, que se identificaron los puntos centrales que se deben tratar y sortear para poder llevar adelante la propuesta del presente estudio.

Como factores que benefician la implementación, se encuentra que, el Departamento de Ciencias y Tecnologías Aplicadas a la Producción el Ambiente y el Urbanismo de la UNLaR cuenta con carreras de diferentes disciplinas, existen convenios con la mayoría de las empresas públicas y privadas de envergadura, además de presentar espacios físicos y servicios adecuados para destinar como área de trabajo de los estudiantes. También se ha llegado a interpretar la motivación de los estudiantes por formarse y proyectar una independencia laboral más allá de las oportunidades que se les presente, pese a aceptar no estar preparado para integrar un proyecto interdisciplinario en la vida laboral.

Es decir, que los problemas fundamentales a resolver se encuentran en el espectro que contiene a los docentes y su relación en primer lugar, con la falta de experiencia pedagógica que le ayuden a propiciar la interdisciplinariedad entre los estudiantes, además del compromiso que deben asumir, el cual debe estar acorde con la capacitación, carga horaria y los medios económicos que lo sustenten; y en segundo lugar, no solo adaptar la reglamentación al contexto propuesto, sino también diseñar una trama administrativa más flexible, eficiente y rápida para conseguir o lograr las autorizaciones, aprobaciones y permisos relacionados.

Referencias bibliográficas

Acosta, J. (2016). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: perspectivas para la concepción de la universidad por venir. *Alteridad*, 11(2), pp. 148-156. https://www.researchgate.net/publication/312143719_Interdisciplinariedad_y_transdisciplinariedad_perspectivas_para_la_concepcion_de_la_universidad_por_venir

Álvarez de Zayas, C.M. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación. http://www.conectadel.org/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/La_escuela_en_la_vida_C_Alvarez.pdf

Alves, C. (2004). *A incubadora de empresas como prática interdisciplinar na formação de empreendedores no curso de administração de empresas*. [Tesis de pregrado] Pontificia Universidade Católica.

Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en Educación*. Editorial Magisterio del Río de Plata. <https://es.scribd.com/document/482516600/Interdisciplinariedad-en-Educacion-Ezequiel-Ander-Egg-pdf>

Artigas, M. (2001). Mi visión de la interdisciplinariedad. [Seminario] Disertación en el Seminario del Grupo de Estudios Peirceanos. Universidad de Navarra. Pamplona <https://www.unav.es/gep/MiVisionInter.html>

Becerra, R. y Moya, A. (2009) La Pluri, Inter y Transdisciplinariedad en la UPEL. Una perspectiva docente. *Revista de Investigación*, 33(66). 187-225. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000100009

Blaisdell, M. (1993). Integration: Going Beyond Disciplinary Boundaries. *New Directions for Teaching and Learning* (54), 57-69.

Carvajal Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Luna Azul* (31), 156-169. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>

Castelles, M. (2008) Un mapa de sus interacciones. *Revista TELOS Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología*, pp. 1-7. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero077/un-mapa-de-sus-interacciones/?output=pdf>

Castelles, M. (2013, 17 de junio). El mundo según el sociólogo Manuel Castells. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fUodIfrX6UE>

Cobo, J. M. (1986). Interdisciplinariedad y universidad. Publicaciones de la universidad Pontificia Comillas. Editorial Sal Terrae.

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería. (2007). *Proyecto Estratégico de Reforma Curricular de las Ingenierías 2005 - 2007*. https://www.researchgate.net/publication/273946023_PROYECTO ESTRATEGICO DE REFORMA CURRICULAR DE LAS INGENIERIAS EN ARGENTINA 2005_-2007

Contreras, P. dP. y Broitman, P.R. (2013). Desafíos Interdisciplinarios en la Formación Universitaria: una

Contribución desde la Facultad de Diseño de la Universidad del Desarrollo. *Journal of technology management & innovation*, 8(1), 90-96.

Delgado R. (2009) La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y Postgrado*, 24(3). 11-44. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131600872009000300002&script=sci_arttext

Duderstadt, J. (2008). *Engineering for a Changing World. A Roadmap to the Future of Engineering Practice, Research, and Education*. The University of Michigan.

Estrada Santizo, S. C. (2014). *La interdisciplinariedad en la educación guatemalteca, un reto para los docentes de la nueva era* [Tesis de grado] Universidad de San Carlos de Guatemala. Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. USAC. Recuperado de: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0267.pdf

Figueroa, G. (2012). *Histórico: después de casi 30 años, hoy termina la Promoción Industrial*. Esquiú. <https://www.lesquiú.com/politica/2012/12/30/historico-despues-de-casi-30-anos-hoy-termina-la-promocion-industrial-95210.html>

Flores Trejo, F. (2005) El Bioderecho: Nueva rama científica interdisciplinaria. *Revista de la Facultad de derecho en México*, 55(1)133-145. <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/indice.htm?r=facdermx&n=243.5>

Germán, E. N. (2017). *Suspensiones y despidos en el parque industrial de La Rioja*. Rioja Política. <https://riojapolitica.com.ar/2017/03/02/suspensiones-y-despidos-en-el-parque-industrial-de-la-rioja>

González Pérez, A.M. y Negron Gonzalez, A.M. (2012, del 26 al 30 de noviembre). Interdisciplinariedad en la formación del ingeniero Industrial: una experiencia de curso optativo en la Universidad de Holguín [Reunión Científica]. XVI Convención Científica de Ingeniería y Arquitectura. La Habana-Cuba. https://www.researchgate.net/publication/269764685_interdisciplinariedad_en_la_formacion_del_ingeniero_industrial_una_experiencia_de_curso_optativo_en_la_universidad_de_holguin_interdisciplinary_engineering_education_industrial_experience_elective_i

Guerra M.F. (2003). *Una reflexión sobre la interdisciplinariedad en educación*. [Reunión Científica]. XI Jornadas de Reflexión Académica. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/119_libro.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (Ed.) (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2017). *Estadística brindó detalles del relevamiento de hogares del último trimestre de 2016*. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Institucional-Indec-Multimedia>.

León Rivera, E.A. (2013). *La interdisciplinariedad y su incidencia en el aprendizaje significativo en los estudiantes de los sextos años de educación general básica de la escuela fiscal México de la ciudad de Ambato*. [Tesis de Maestría], Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/5312>

Ley de Promoción Industrial N° 22.021. (1979). Administración Federal de Ingresos Públicos. <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/30000-34999/32191/norma.htm>

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. (2019). Ministerio de Trabajadores de la industria manufacturera-Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. <http://tableromer.produccion.gob.ar/>

Morin E. (2001). *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO. <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>

Oliveto G. (2015). *El nuevo perfil de los ingenieros del mañana*. Universidad Tecnológica Nacional Facultad **Revista Argentina de Educación Superior**

de Buenos Aires. <https://www.frba.utn.edu.ar/el-nuevo-perfil-de-los-ingenieros-del-manana/>

Parmigiani, A. y Alarcón, H. (2016). *La Rioja es la provincia con la menor cantidad de empresas locales del país. Economía Riojana*. <http://www.economiariojana.com.ar/nota/la-rioja-es-la-provincia-con-la-menor-cantidad-de-empresas-locales-del-pais>

Pedroza Flores, R. (2006). La interdisciplinariedad en la universidad. *Tiempo de Educar*, 7(13), 69-98.

Peñuela, L. (2005). La transdisciplinariedad. Más allá de los conceptos, la dialéctica. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 1 (2) pp. 43-77. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62810203>

Ponce Talancón, H. (2007). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 113-130.

Remolina, G . (2012) Del “Big Bang” de las ciencias, la integración del saber. Reflexiones sobre la Interdisciplinariedad. http://repositorio.uca.edu.ni/868/1/leccion_inaugural_2012.pdf

Resolución 1232. Ministerio de Educación. (2001). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1232-2001-88162/normas-modifican>

Rubio Vargas, I.; Abreu Payrol, J.; Cabrera Hernández, G.C. y Cardoso C.L. (2018). La interdisciplinariedad en la gestión pedagógica, una tarea de los profesores de la universidad actual. *Boletín Virtual* 7-8. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/545/516>

Saltamacchiade, S.; Moroni, V. y Tedesco, A. . (1994). Estrategias multidisciplinarias en la formación docente. *Serie Pedagógica* (1), 105-110. Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2524/pr.2524.pdf

Secretaría de Política Económica y Subsecretaría de Programación Microeconómica. (2018). *Informe productivos provinciales. La Rioja. Ministerios de Hacienda, Presidencia*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_productivo_la-rioja.pdf

Tamayo y Tamayo, M. (1999). *La Inerdisciplinariedad. Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje*. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/5342/1/interdisciplinariedad.pdf

Fecha de presentación: 1/2/2022

Fecha de aprobación: 13/5/2022

DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS CON RECURSOS ARTÍSTICOS EN LA FORMACIÓN DEL OFICIO DE INVESTIGADOR

Didactic devices -with artistic resources- throughout the training of educational researchers, as a handmade and craft professional activity

Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
anaclaramonteverde@gmail.com

Andrea Mabel Fernández, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
andreafernandezliz@gmail.com

Marcela Fabiana Agulló, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
marceagullo@gmail.com

Susan Estrella de Angelis, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
susan.de.angelis@gmail.com

Monteverde, A. C., Fernández, A. M., Agulló, M. F. y de Angelis, S. E. (2022). Dispositivos didácticos con recursos artísticos en la formación del oficio de investigador. *RAES*, 14(24), pp. 60-76.

Resumen

En el presente artículo, se presenta el análisis de una propuesta de innovación en la enseñanza universitaria, en el marco de la cátedra Investigación educacional I (Ciencias de la Educación. FFYL, UBA) desde enfoques didácticos que priorizan una formación en el oficio del investigador entendida como trayecto. Busca entablar una relación constante entre lo teórico y lo práctico, a partir de dispositivos “poderosos”. Favorece el protagonismo de los estudiantes y promueve experiencias formativas desafiantes. El diseño metodológico es cualitativo y utiliza como técnicas de obtención de datos la observación de los espacios del desarrollo de la propuesta de cátedra y entrevistas a estudiantes. Los registros son analizados con el método comparativo constante (Teoría Fundamentada) y ha permitido construir categorías que explican las características de las propuestas enriquecidas con recursos artísticos y expresivos: la enseñanza en 3D, refiere al trabajo “en terreno” en los talleres donde los-as estudiantes vivencian el proceso de toma de decisiones hacia un diseño de investigación educativa, dando cuenta de la multidimensionalidad de la realidad; la enseñanza de urdimbre, que se pone en acto durante los espacios de tutoría, donde el docente andamia las actividades para que el-la alumno-a pueda “darse cuenta” del proceso que está realizando; la enseñanza muralista, que se vivencia en la actividad final de la cursada -el ateneo-, donde cada grupo hace una exposición pública de su trabajo, en el marco de una situación real y situada. Estas categorías construidas dan cuenta de una enseñanza poderosa y “polifónica” en el camino de enseñar a investigar, investigando el oficio de investigador educativo.

Palabras Clave: Universidad / Trabajo docente / Pandemia / Virtualización forzada / Estudio de caso.

Abstract

This article presents the analysis of a university teaching innovation proposal within the framework of the Educational Research 1 chair- Education Career FFYL, UBA- from didactic approaches that emphasize the training of educational researchers, as a handmade and craft professional activity that conforms an educational path, that includes an articulated and constant relationship between theory and practice throughout pedagogical powerful devices, students ´ centered, so that, it promotes challenging training experiences, that pose challenges and call for reflection. The methodological design chosen is a qualitative approach with data collection techniques, such as observations at different classes and pedagogical activities, and b) student interviews whose records were analyzed from the constant comparative method /Grounded theory. These processes allowed the construction of three categories that explain the contributions of artistic and expressive languages to teaching proposals with powerful didactic devices: Teaching in 3D refers to the work "on the ground" in the workshops where the students experience the decision-making research process towards a real research design, from different perspectives of the actors involved, the multidimensionality of study reality and the need to "put into play all the senses" to apprehend it. The warp teaching refers to tutoring classes, where the teacher helps students to "realize" the learning process that they are carrying out. The muralist teaching that it is experienced through the final activity of the course, the athenaeum, where each student group makes a public exhibition of its work within a real and situated pedagogical classroom situation. These main categories are genuine metaphors taken from art languages and reflect a "polyphonic" teaching approach on that challenging path of teaching to investigate, researching from the job of educational researcher.

Key words: teaching/artistic aims/ researchers training/ teaching devices.

Dispositivos didácticos poderosos en una propuesta de enseñanza para la formación del oficio de investigador

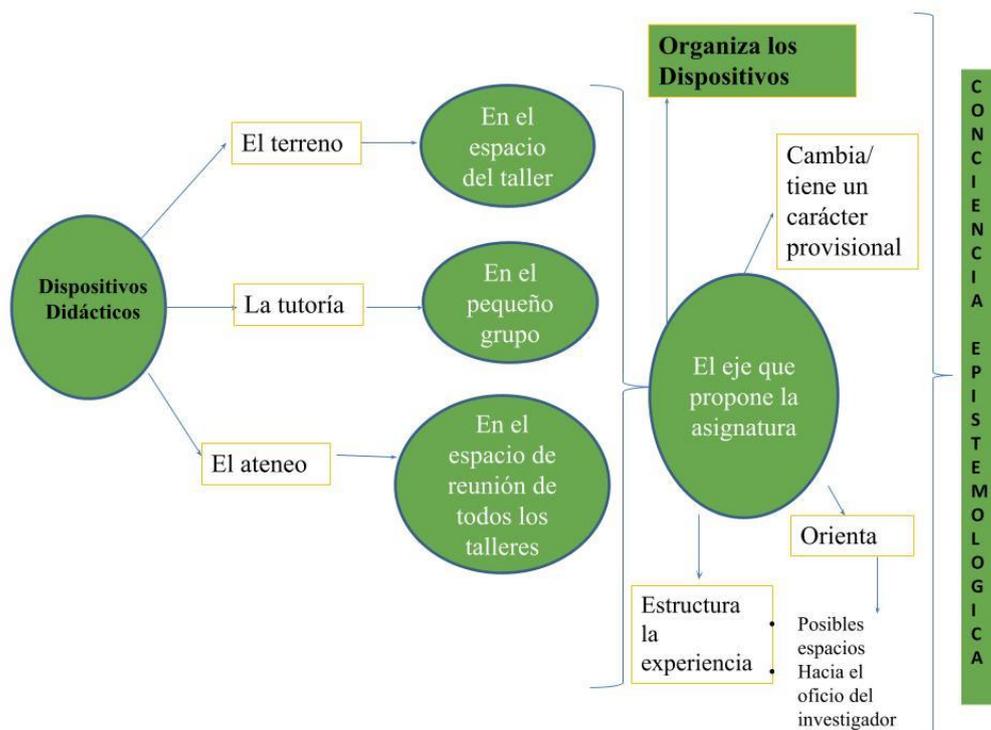
Es necesario “crear” dispositivos didácticos donde los-as estudiantes puedan “experimentar” las distintas maneras y formas de enseñar en las clases. Analizar y reflexionar sobre las experiencias vividas, así como aprender de la experticia de los docentes, resulta prioritario en la propuesta de formación.

La materia Investigación Educacional I tiene dos instancias: teóricos-prácticos y talleres. En las clases teórico-prácticas se van desarrollando los conceptos progresivamente: se presentan primero de un modo general y luego se retoman, especifican, ejemplifican y amplían a través de un proceso en espiral. En los talleres, los-as alumnos-as se apropian de los conceptos experimentando por sí mismos el proceso de investigación o momentos de éste en relación con la construcción de un diseño (Sirvent, 2006), realizando una experiencia en “terreno” que tiene por objeto construir un mini-diseño de investigación a partir de una situación problemática propuesta por la cátedra que refiere a las infancias en el más allá de la escuela.

Durante el dictado de los talleres, se despliegan tres dispositivos didácticos poderosos en la formación del oficio de investigador que se analizaron en la investigación cuyos resultados se presentan en este artículo (Figura 1):

- el trabajo en terreno como dispositivo de la propuesta de actividad de toda la comisión
- la tutoría como dispositivo de orientación y seguimiento de la producción en los pequeños grupos de trabajo de cada comisión
- el ateneo como dispositivo colectivo de intercambio de todas las comisiones de la cursada.

Figura 1: Esquema de dispositivos didácticos de las instancias de taller.



Fuente: elaboración propia.

A su vez, el trabajo en estos tres dispositivos es atravesado por un *eje* que estructura toda la experiencia y es orientador para el desarrollo de su proceso de construcción del mini diseño de investigación ya que abre espacios para acercarse al terreno e iniciar el proceso de problematización para describir una situación problemática y definir un objeto-problema, tareas propias del oficio de investigador.

El terreno como dispositivo del taller

Los/as alumnos/as se apropian de los conceptos experimentando por sí mismos el proceso de investigación o momentos de éste (Sirvent, 2006). En pequeños grupos, realizan una experiencia en terreno que tiene por objeto construir un diseño de investigación a partir de ciertas notas del contexto de un eje que define la cátedra, que los habilita a la descripción de la situación problemática. Esta propuesta les permite vivenciar el trabajo desde la cocina de investigación “propia” que se vuelve “colectiva” al compartirla en el taller, convirtiéndose en un espacio de socialización y construcción grupal.

El espacio del taller y la oferta de un trabajo a resolver en el pequeño grupo, ofrece la posibilidad de vivenciar los primeros pasos de un proceso de investigación. Para los docentes participantes, implica problematizar la práctica y poner a prueba otras formas de enseñar, aprender y evaluar, orientadas a fortalecer y estimular el desarrollo y la formación integral de los futuros profesionales, generando un espacio donde los contenidos curriculares específicos se resignifiquen desde el oficio de investigador. Para los-las estudiantes, propone una oportunidad para ejercitar las habilidades propias de la investigación social e involucrarse en la toma de decisiones del proceso de investigación, en interacción con otros actores.

El trabajo que se origina en el terreno, se nutre con las clases teórico-prácticas que van desarrollando los conceptos progresivamente: se presentan primero de un modo general y luego se retoman, especifican, amplían y profundizan a través de un proceso inductivo y espiralado. Se busca que los-as alumnos-as se apropien de los conceptos a través de operar con ellos en espacios de la cocina de la investigación. En síntesis, el recorrido que los-as alumnos-as llevan a cabo, les posibilita construir distintos saberes, realizando acciones propias de la tarea del investigador (ir a bibliotecas, buscar los contactos en los diferentes ámbitos, focalizar la pregunta de investigación, generar categorías teóricas, entre otras).

La sistematización de los datos del instrumento de evaluación aplicado al finalizar cada cursada, permite validar la potencia que tiene en la formación, el dispositivo de trabajo en terreno en pequeños grupos para pensar las líneas generales de un diseño de investigación. los-as alumnos-as reconocen especialmente:

- la posibilidad que les brinda para trabajar en espacios fuera del ámbito de la facultad, salir al encuentro con la gente, vivenciar el involucramiento del investigador, desnaturalizar la realidad.
- la potencia de experimentar el proceso de generación teórica de categorías a partir del análisis de la realidad, alimentar la situación problemática y definir las líneas de un diseño de investigación.
- la riqueza del trabajo colaborativo en grupos que los ubica en la necesidad real de intercambiar significados y tomar decisiones.

La tutoría como dispositivo en el pequeño grupo

En el apartado anterior, se puso de manifiesto que el dispositivo del terreno cobra sentido en el grupo porque permite el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en cada una de las etapas del proceso.

El trabajo colaborativo se enmarca en la idea de “aprender del otro y con el otro”. Uno de los aprendizajes más valorados por los-las estudiantes, se relaciona con el rol de contención y acompañamiento desempeñado por

los docentes en instancias que los mismos estudiantes reconocen como “conocimiento tácito” (Polanyi, 1996). Valoran al docente por la transmisión de sus propias experiencias como investigador formado y la posibilidad de acercarse a la “cocina de la investigación” y ponderan positivamente la oportunidad de desarrollar en grupo una de las producciones más importantes de la materia.

En este sentido, se considera que, la posibilidad de plantear la enseñanza promoviendo el trabajo grupal responde a una decisión didáctica y epistemológica. Didáctica, en tanto se entiende a la construcción colectiva del conocimiento como potencia de todo espacio de enseñanza. Las decisiones didácticas relativas a las estrategias, formas de enseñar y al contexto de enseñanza, están en profunda relación con el modo en que se concibe y da forma al contenido, con los propósitos de enseñanza y los objetivos definidos por el equipo de cátedra. Epistemológica, porque el principal objetivo es que los-as estudiantes, “aprendan a investigar, investigando” y “vivencien” el oficio del investigador enriquecido en un entorno grupal. Se destaca entonces, que la construcción de la evidencia empírica de manera “colectiva” junto y a la par de otros, provee una experiencia formativa única, que es difícil pensar desde la individualidad.

Desde este lugar, cobra importancia el espacio de las tutorías con los docentes auxiliares porque se transforman en encuentros colectivos con el grupo donde los-as alumnos-as tienen que exponer al resto de los participantes su producción, lo que ayuda a revisar, modificar o sostener determinadas decisiones, cuestionar, dudar... transformándose en verdaderas instancias de validación de cada proyecto (Sirvent et al, 2007).

El ateneo como dispositivo colectivo de los talleres

El ateneo es un espacio donde se encuentran la totalidad de los grupos de estudiantes de los talleres. Ofrece la posibilidad de presentar, hacia el final del proceso, las decisiones tomadas para la elaboración de un mini diseño ante el resto de sus compañeros y el equipo de cátedra.

Actúa también como una instancia de metacognición respecto de sus propios aprendizajes durante la cursada, ya que les permite “objetivar” el trabajo realizado en el cuatrimestre, comenzar a analizarlo desde una diferente perspectiva y encontrar nuevas aristas a partir de los comentarios del equipo docente.

Este dispositivo, tiene también una función formativa en el oficio de investigador, en cuanto a que emula una actividad propia de los equipos de investigadores conformados.

El “eje” como organizador de los dispositivos

En el camino de la formación de investigadores desde el oficio, “se parte de una estrategia didáctica que se encuadra en un enfoque general de trabajo colectivo que posibilita a los-as estudiantes elaborar de manera autónoma las decisiones claves propias del investigador, articulando tareas reales individuales y colectivas, tanto dentro como fuera del aula. (...) Desde esta perspectiva, la tarea de tomar decisiones no se reduce solamente a un conjunto de técnicas de trabajo “intelectual” “detrás del escritorio” sino que privilegia la entrada al terreno como nutriente fundamental de las decisiones, permitiendo vivenciar ese “amasado” de teoría y empiria que define al oficio del investigador” (Sirvent, Monteverde, 2016). Esa entrada a terreno y todo el trabajo posterior, se realiza en torno a un eje temático bajo el cual los-as estudiantes, van desarrollando su proceso de construcción del mini diseño de investigación.

En el año 2019, se utiliza como eje organizador de todos los procesos vinculados a la tarea del investigador: la infancia en el más allá de la escuela. Para ello, se realiza una contextualización de las infancias desde una perspectiva histórica, social y antropológica: cómo fue concebida la infancia, el niño y la niña, instituciones vinculadas a las infancias en nuestro país, los derechos conquistados, las propuestas educativas, condiciones de pobreza y educación de las infancias argentinas en la actualidad. La propuesta está formulada en tiempo presente, por ello es original y tiene un carácter provisional porque cambia todos los años (Maggio, 2012). Estas modificaciones en torno al contexto, apuntan a que los y las estudiantes vivencien en su experiencia

cotidiana la perspectiva de la investigación científica como práctica social anclada en un contexto socio-histórico que demanda un compromiso social del investigador frente a la problemática de la realidad social y educativa. Otra de las características del eje es que estructura toda la experiencia y es orientador en varios sentidos.

En principio, orienta posibles espacios para “observar, mirar, conocer” y a partir del acercamiento al terreno, se inicia un proceso de problematización y desnaturalización que habilita a los grupos a describir una situación problemática y a derivar un objeto-problema de investigación. En este proceso, se apunta a que los y las estudiantes se apropien de conceptos básicos a partir de la dialéctica teoría/empiría; nociones básicas y profundas del "acto investigativo" y descubran que, los manuales vinculados a la investigación científica, no son suficientes para aprender a investigar. Por otro lado, por la naturaleza del contenido de la disciplina, acerca a lo específico del oficio de investigador. Se apuesta a que las y los-as estudiantes perciban lo más desafiante y emocionante de la práctica de investigación: la creatividad científica que se desarrolla en el proceso, respetando la realidad como nutriente de la problematización y de la generación de conocimiento científico.

En este sentido, las estudiantes desarrollan una conciencia epistemológica, en torno al proceso realizado como al oficio del investigador enraizado en él (Maggio, 2012).

La experiencia propuesta por la cátedra, posee una doble intencionalidad. Por un lado, estimular la creatividad, la libertad, la autonomía, el pensamiento reflexivo y el compromiso social propios de la ciencia, dando cuenta de una enseñanza perspectivista, que ofrece distintas miradas (Maggio, 2012). Por el otro, generar estrategias que les permitan traducir los conceptos vertebrales de la investigación científica en procedimientos metodológicos que orienten la toma de decisiones.

La presencia de los lenguajes artísticos expresivos en los dispositivos didácticos en la formación del oficio de investigador

Las decisiones didácticas relativas a los dispositivos, las estrategias, formas de enseñar y al contexto de enseñanza están en profunda relación con el modo en que se concibe y da forma al contenido, con los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje definidos.

Meirieu (1997) utiliza en un sentido amplio el concepto de “método” para referirse al modo de gestión, en un marco determinado, de las relaciones entre el formador, los discentes y el saber. Porque el método es precisamente lo que vincula a estos tres elementos de naturaleza muy diferente y lo que estructura, en un momento dado, sus relaciones.

El concepto de estrategias de enseñanza como lo encuadra Anijovich (2009), remite al conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. En estas decisiones el docente pone en juego todo su potencial creativo que refleja en sus propias prácticas con sus estudiantes.

El proceso creador según Fiorini (2010) integra múltiples miradas de poetas, filósofos, artistas, narradores, científicos donde la pulsión creadora, si la captamos en toda su potencia, podemos avanzar en espacios de mayor libertad y producción. El proceso creador implica, desde nuestra perspectiva, una construcción investigativa, artística, filosófico-interpretativa, colectiva, que puede involucrar a los maestrands, en un ejercicio de producción de conocimiento significativo para sí mismos y para otros. Pulsiones, deseos, libertades, creatividad, son fundantes a la hora de producir conocimientos (Ferrés Prats, 2008). En este marco, los procesos de creación solidarios y colaborativos entre docentes y estudiantes y entre el aula y otros espacios educativos, generan una plataforma abierta y horizontal para la creación de conocimiento, la expresión de la inteligencia colectiva y la construcción de narrativas experimentales.

Desde Dewey (2008), la inclusión del arte en la enseñanza aparece como un sensible modo de experiencia humana que se puede obtener siempre que una persona interacciona con algún aspecto del mundo. Eisner

(2004) entenderá que, además de configurarse una genuina experiencia estética y de aprendizaje, cada vez que se suma al arte en las clases, es posible ir más allá:

Las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación. En efecto, las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo (...) La imaginación, esa forma de pensamiento que engendra imágenes de lo posible, también desempeña una función cognitiva de importancia fundamental (...) Las artes, como vehículos mediante los cuales se producen estas inscripciones, nos permiten examinar con mucho más detalle nuestras propias ideas. (Eisner 2004, p. 20-21)

La enseñanza del oficio del investigador está atravesada por multitud de “matices y colores” que dialogan con diferentes biografías de los estudiantes, intereses, expectativas, inspiraciones epistemológicas, teóricas y prácticas que se unen para responder a la intrínseca complejidad de la elaboración de un diseño de investigación educativa. Los lenguajes artísticos aparecen como genuinos “aliados didácticos” que acompañan estos procesos de formarse en esa apasionante tarea de hacer ciencia de lo social en educación.

Rigal y Sirvent (2022) pensando la investigación científica como artesanía intelectual, plantean que arte y ciencia se mancomunan desde diferentes perspectivas y que el arte mediante metáforas, puede ilustrar el camino del oficio de investigador.

En la literatura especializada tanto pedagógica como didáctica y aún en disciplinas afines, parecen surgir referentes y referencias donde la figura de los oficios va más allá del campo técnico. Los oficios y sus enseñantes- maestros- y aprendices- discípulos- parecen ilustrar variadas escenas y reflexiones académicas y socio pedagógicas. Particularmente Le Goff (1996), Jackson (1999), Merieu (1998), Dubet (2009), Pennac (2008), Steiner (2016), Sennett (2008), entre otros, alzan sus voces a favor del concepto de oficio como analizador clave en las formaciones profesionales.

Podemos entender que los aprendizajes son mucho más potentes (Maggio, 2012) cuando se producen en términos de la construcción de un campo y cuando resultan significativos para la subjetividad. Entendemos que desde el punto de vista de la propuesta docente, la experimentalidad, el diseño colaborativo y la revisión crítica entran un marco para revisar los procesos de enseñanza que interpela a los estudiantes a obrar, explorar problemas, rediseñar situaciones y objetos por medio de lo colectivo. Además de esto, estos enfoques contribuyen a que se redimensionen las experiencias pedagógicas, el lugar del saber, la colaboración y el proceso creador. Se trata de enseñar acudiendo a las enseñanzas de otros y también diseñando la propia experiencia a partir de incursionar en el terreno ya sea directamente o mediante la inclusión de expresiones artísticas, relatos de experiencias producidas por otros referentes del campo que han producido “saber” a partir de su quehacer (McCourt, 2006). Se destaca aquí la formación entendida como transformación, “como dinámica de cambio en lo profesional y personal, en el sentido de construcción de la subjetividad en la relación con otros” (Souto, 2017).

En la puesta en acto de los dispositivos desplegados durante el cursado de la asignatura, se profundiza en el abordaje del trabajo didáctico, en la búsqueda de las características que tiene la “práctica única” para la enseñanza (Litwin, 1996) específicamente diseñando y analizando propuestas situacionales e integradas.

La variedad de los dispositivos a la hora de enseñar el oficio de investigador, la originalidad de las propuestas y escenarios de enseñanza que diseñemos para evitar la rutinización, desafiando los procesos cognitivos y el estímulo para que cada posgraduando se involucre de manera responsable en la concreción, no tiene recetas únicas, desafía la creatividad, la innovación y forma parte del complejo y maravilloso oficio de enseñar en el aula universitaria (Sirvent y Monteverde, 2016).

Partiendo del encuadre teórico que sustenta el trabajo de los talleres de la asignatura Investigación Educativa I, se estudia la experiencia en el marco de un proyecto de investigación cuyo objetivo es profundizar en el abordaje del trabajo didáctico en la materia, para analizar los aportes que los lenguajes artísticos y expresivos

realizan a los dispositivos didácticos para la formación del oficio de investigador en la universidad. En este artículo, se presentan los resultados que permiten responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué características asumen los dispositivos didácticos poderosos en la formación del oficio de investigador en el marco de un espacio curricular de una carrera universitaria?
- ¿Cuáles son los aportes que los dispositivos didácticos poderosos, enriquecidos con tecnologías, prácticas y lenguajes artísticos, propios del escenario de la contemporaneidad, realizan en la formación del oficio de investigador?
- ¿Qué categorías teóricas que emergen del análisis de estos dispositivos aportan a la construcción de una didáctica poderosa en la formación del oficio de investigador?

Se lleva a cabo una investigación desde un modo de hacer ciencia de generación conceptual -cualitativo- (Rigal y Sirvent, 2022) que incluyó:

- El diseño del dispositivo didáctico durante el primer cuatrimestre del 2018.
- La aplicación y registro de la propuesta durante el segundo cuatrimestre del 2018.
- El análisis de los registros de las 64 clases de los espacios de taller en las que participaron tres docentes en pareja pedagógica con tres adscriptos y alrededor de 70 estudiantes y las 10 entrevistas.

Cada observación y entrevista se registra con una matriz a tres columnas que permite discriminar los observables, los comentarios o elementos que hacen a la implicancia del investigador y las primeras categorías emergentes de la empiria. Los registros de las 96 horas de las 13 clases registradas de cada uno de los tres talleres (39 clases en total) y las 10 entrevistas a estudiantes, son analizados aplicando la Grounded Theory, que utiliza un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos (Strauss y Corbin, 2002). Se llevaron a cabo procesos de comparación, categorización y codificación junto con un trabajo inductivo con la evidencia empírica relevada a partir de un proceso abstracción creciente de la teoría “de base”.

Los modos de vinculación de los lenguajes artísticos a la formación del oficio de investigador

A lo largo de la experiencia en el cursado de la materia desde el año '98, se han incorporado los lenguajes artísticos expresivos con diversos sentidos que andamian las discusiones acerca de la posibilidad de abonar el proceso de conceptualización metodológica a través de la inclusión de estos recursos.

En la búsqueda de los aportes que los lenguajes artísticos y expresivos realizan a las propuestas de la cátedra, se construyeron a partir de la investigación realizada en el marco del proyecto Ubacyt, tres grandes modos de vincularlos con la enseñanza de los contenidos de la asignatura. que se categorizaron como ornamental, metafórico y constructivo (Figura 2).

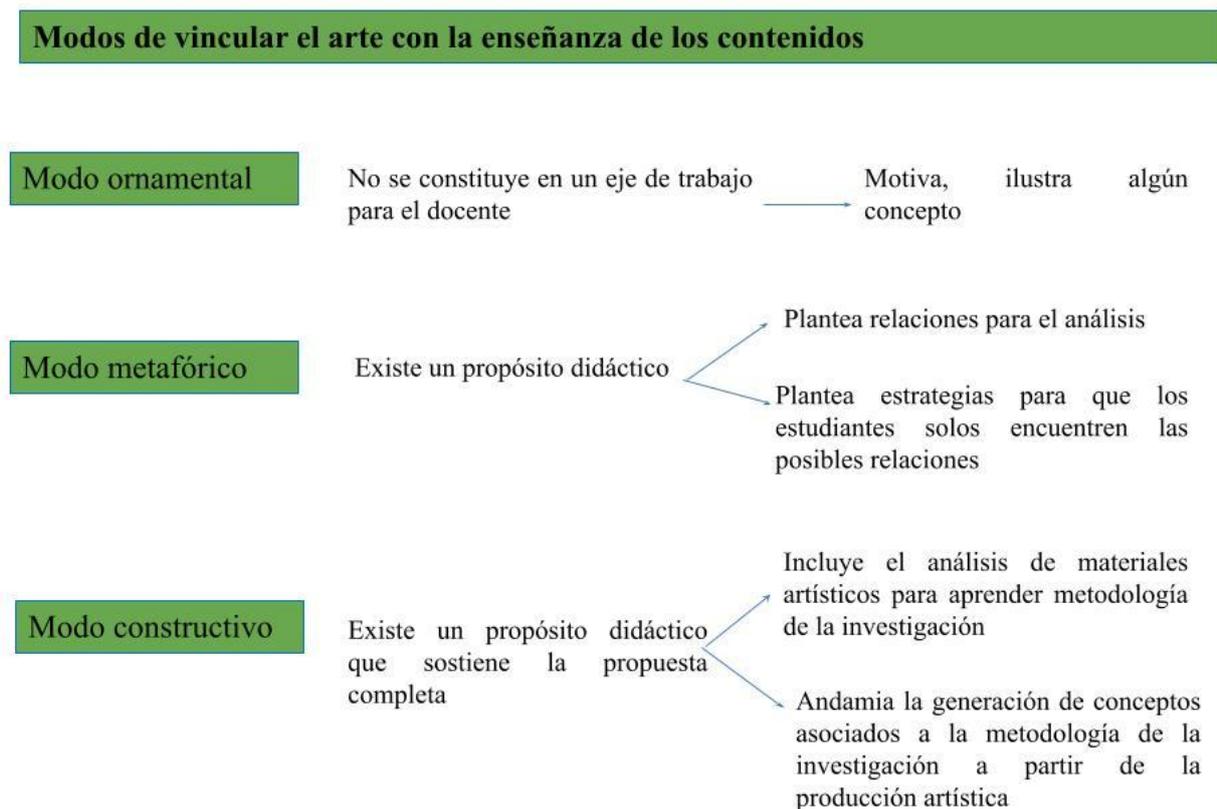
En el modo ornamental el recurso artístico se presenta en la clase con el objetivo de motivar, ejemplificar, ilustrar un concepto o facilitar el abordaje de algún tema. En este caso, no se recupera para acompañar la construcción de categorías teóricas, sino que su uso es básicamente ilustrativo o instrumental; el arte no se constituye en un eje de trabajo para el docente.

En el segundo modo se incorpora el lenguaje artístico como metáfora de algún concepto metodológico. Se parte de pensar que arte y ciencia son lenguajes diferentes que pueden alimentarse uno al otro. Si bien el artista y el investigador tienen dos modos de hacer y objetivos diferentes, existen puntos en común entre ambos. En este caso, hay un propósito didáctico en el uso del arte con dos propuestas de reflexión diferentes: el docente plantea un análisis que le permite al alumno establecer relaciones con la práctica de investigación o despliega

estrategias de reflexión para que los-as estudiantes logren desde la apreciación y contemplación de los recursos artísticos, establecer relaciones entre el arte y los conceptos metodológicos y desarrollar capacidades propias del oficio de investigador.

El modo constructivo se refiere a una inclusión del arte que se sostiene como eje central de la tarea a lo largo de todas las clases. Se le imprime al arte un propósito pedagógico como vehículo para aprender metodología de la investigación que incluye el análisis de los materiales artísticos y las propuestas de producción permiten andamiar la generación de conceptos asociados a la metodología de la investigación. El trabajo artístico pasa a ser en este caso otra forma de acercarse a los conceptos de la materia que facilita la comprensión y permite formarse en el oficio de investigador. A la hora de realizar procesos de construcción de la dimensión del objeto en sus diseños de investigación, los-as alumnos-as pueden enriquecer sus decisiones epistemológicas, sus interpelaciones de la empiria y así avanzar con nuevas perspectivas hacia diseños de investigación educativa con miradas pedagógicas plurales, matizadas por el recurso artístico.

Figura 2: Modos de vinculación entre arte y enseñanza.



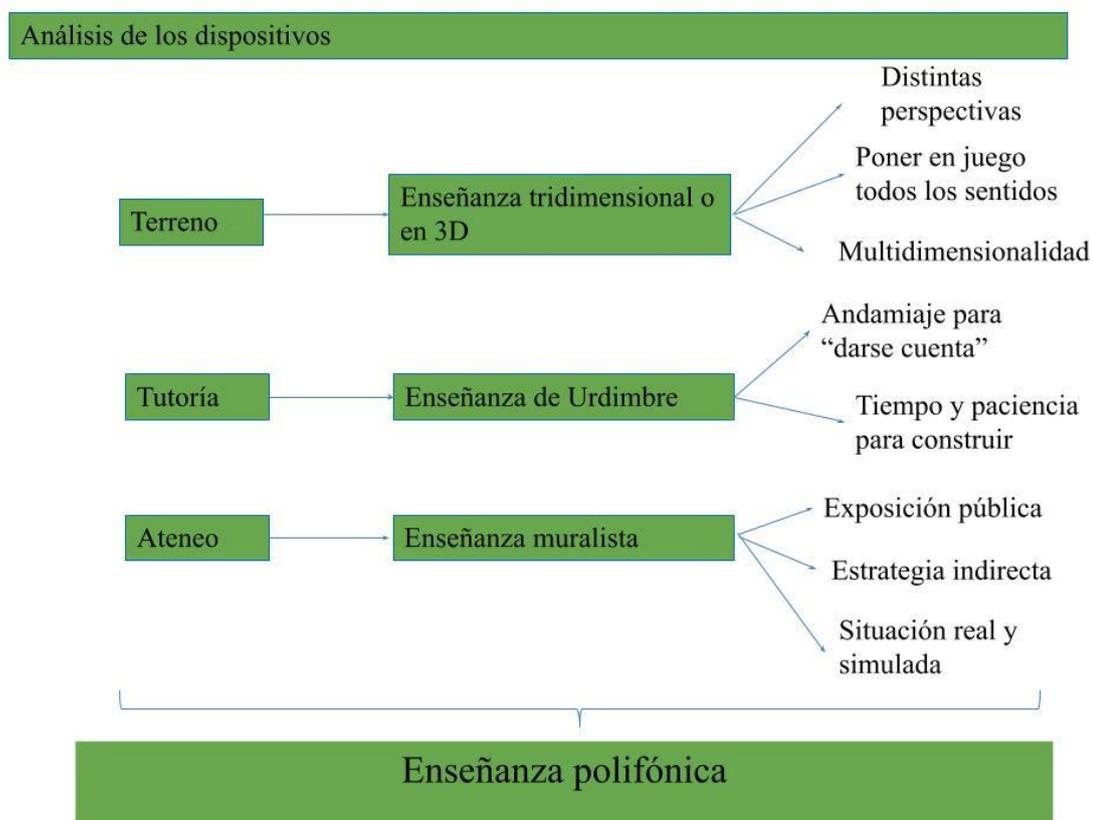
Fuente: elaboración propia.

Categorías didácticas en torno a los dispositivos que utilizan lenguajes artísticos a la formación del oficio de investigador

El interés del proceso de investigación llevado a cabo en el marco de la cátedra, fue analizar los aportes que los lenguajes artísticos y expresivos realizan a las propuestas de enseñanza que contienen dispositivos didácticos poderosos y permitió generar categorías pensadas a partir de metáforas tomadas del arte.

Cada descripción de categoría se inicia con la presentación de un fragmento empírico que permite ejemplificar y dar sentido a la explicación de las dimensiones de análisis¹ (Figura 3).

Figura 3: Esquema de categorías de los dispositivos didácticos



Fuente: elaboración propia.

Trabajo en Terreno o Enseñanza en 3D

En el marco de la cursada de la asignatura, el trabajo en terreno da cuenta de una propuesta de enseñanza que hemos dado en llamar *enseñanza en 3D*. En un espacio euclídeo convencional, un objeto físico finito posee tres dimensiones: ancho, largo y profundidad o altura. Para aprender a realizar un diseño en artes visuales se toman como conceptos centrales la bidimensión y la tridimensión de los objetos. En las teorías del diseño, la comprensión tridimensional nunca es completa a simple vista. Utilizamos la expresión 3D entendiendo, desde el mundo del arte, que el espacio físico a nuestro alrededor es tridimensional y, para poder comprenderlo, hay

¹ Los fragmentos de los registros empíricos que ilustran el desarrollo se incluyen en letra cursiva

que aproximarse con múltiples miradas, desde ángulos y distancias diferentes, para apreciarlo en su complejidad.

En este mismo sentido, se considera que la entrada a terreno por parte de los-as estudiantes es una experiencia formativa en 3D. Se brindan consignas que propugnan una actividad inmersiva donde se promueve que registren todo, es una experiencia multisensorial. Para llevar a cabo esta tarea, se acercan las principales características de la técnica de observación cualitativa, animándolos a ponerla “en acto”.

La docente recuerda a los-as alumnos-as que la próxima clase realizarán la observación en el Club Social Madre del Pueblo donde podrán incluir una entrevista. Señala que, desde la mirada de la cátedra, estas técnicas son genuinas oportunidades de inmersión en el ambiente permitiendo “captar la perspectiva del “nativo”. Les recomienda capturar las estructuras significativas a partir de las cuales se producen, se perciben y se interpretan las prácticas, las actividades que realizan los distintos actores, los lenguajes, las ideas, las creencias, las conductas... Les pide especialmente que den cuenta de la complejidad que se lee, se ve, se olfatea, se oye... en el lugar... “ Les aclara que “un buen registro es exhaustivo, es intenso-denso...” y necesita que “preparen todos sus sentidos para describir.... para poder luego desentrañar las estructuras de significación que se ponen en juego en esa escena...”... “Es muy importante ingresar al terreno desde la humildad”. Se reitera que tienen que “ir a observar desde la ignorancia, sin preocuparse de las grandes teorías o qué observar: ir hacia la gente” como señalan Taylor y Bogdan”. (Fragmentos del registro del taller MA² donde la docente da pautas acerca de cómo realizar la inmersión en el terreno)

Es menester que tengan suficientes y variadas oportunidades de observación y análisis de los materiales o casos presentados, acompañadas de las formas de ayuda pedagógica que resulten adecuadas para promover el paso del plano de la experiencia al de su conceptualización, conocimiento y metacognición. Para ello, como experiencia previa a la primera incursión en terreno, la docente les propone a los-as estudiantes registrar lo observado en la obra de Berni “Juanito y la mariposa”, de manera atenta, liberada de preconcepciones, primero en forma individual y luego reconstruida colectivamente en función de las producciones de cada uno-a.

En el proceso, se los impulsa a realizar una tarea que va más allá de una simple mirada general del lugar. Se los invita a observar “desde todos los ángulos, perspectivas posibles”, poniendo en juego “todos los sentidos”.

Un investigador debe ir a los pequeños detalles, observar y describir el todo y las partes exhaustivamente, incluyendo todo lo que se pueda decir de esa escena de la empiria: “Es como sacar una fotografía...” Se aclara a los-as alumnos-as que el registro debe ser lo suficientemente descriptivo como para que “cualquier lector que no estuvo en el momento y lugar de la observación pueda comprender lo que allí ocurrió.”

Para ello, algunas pautas para la observación son que la duración sea entre una hora y una hora y media para asegurar una base empírica suficiente y en parejas, para que las dos personas registren lo observado desde distintos lugares, ángulos, perspectivas... que luego unifican. “Se entiende por unificar el hecho de componer un registro único a partir de los dos realizados por ambos miembros de la pareja observadora.” (Fragmentos del registro del taller MA donde la docente da pautas acerca de cómo realizar la inmersión en el terreno)

En conclusión, se nombra la práctica en terreno como enseñanza en 3D porque:

- puede asumirse como un tipo de enseñanza “poderosa”
- tiene consignas “auténticas” que posibilitan la autoevaluación y la reflexión, ya que los-as estudiantes evalúan y reflexionan acerca tanto de los procesos como del producto de su aprendizaje -los registros en este caso-

² Identificamos las comisiones de los talleres con las iniciales de las docentes a cargo

- estimula el desarrollo del pensamiento en muchas direcciones.
- no es instantánea, exige un proceso de construcción por parte del estudiante. Así como en el arte “3D no se da de un vistazo”, esta estrategia de trabajo en terreno tampoco.
- es inmersiva, se da y se plantea en un contexto real.
- facilita la posibilidad de multi dimensionar el objeto de trabajo: se destacan las 3 dimensiones y se pluraliza la mirada desde la enseñanza.
- promueve distintos planos de interacción: estudiante-objeto y escena de observación/ estudiante-estudiante/ estudiante-actores del escenario real de observación.

Tutoría o enseñanza de urdimbre

La metáfora de la *urdimbre* (trama, tejido) tomada del arte textil, ayuda a pensar que en la enseñanza del oficio de investigador se necesita tiempo y paciencia: lo necesita el que aprende y el que enseña. En el inicio, el artista dedica días y horas a ensayar cómo usar los dedos, cómo sostener el estambre, cómo mover el gancho o las agujas y cómo ir armando la trama del hilo. Luego, avanza hacia la variedad de puntadas y movimientos para lograr las diversas formas en las que un estambre puede transformarse en una prenda tejida. Sin esa base de urdimbre o composición inicial donde se inserta la trama es imposible tejer. Para tejer, se necesita que alguien disponga la urdimbre y se proceda a “hacer la trama” que seguramente será propia y original.

Así, en el arte textil como en la propuesta de enseñanza, la docente dispone de urdimbres en los encuentros de tutorías, donde andamia los contrahilos o tramas que los grupos de estudiantes van tejiendo a partir de los aportes individuales, para que ese tejido tenga los colores, el gramaje y las texturas necesarias. Para que la pieza sea única, todos los tejidos tienen trama y urdimbre. La urdimbre sería la línea longitudinal de la tela -la tutoría del profesor, en la metáfora- y la trama la línea transversal- la construcción del trabajo que realizan los-as estudiantes- que es diferente en cada grupo.

Para ilustrar esta categoría, se da cuenta del taller donde se recupera la primera experiencia de acercamiento al terreno. En esta oportunidad, los-las alumnos-as habían realizado una primera observación en diversos espacios del parque Avellaneda. La clase inicia con la pregunta de la docente “¿cómo les fue en el terreno?”, ante la cual las primeras respuestas refieren a “no había... no vimos mucho más... vacío...”. Ahí comienza un diálogo que andamia el aprendizaje para que los-as estudiantes puedan “darse cuenta” de todo lo que ocurre en los espacios de observación.

E4: Si, estuvimos ahí mirando pero no había... Había un grupo en “La Casona” y después en la cancha había chicos jugando, después estuvimos recorriendo y no vimos mucho más...

P: ¿Eso porque fueron a la mañana?

E2: Nosotras si fuimos a la mañana... Vacío. Por suerte pudimos recorrer todo el parque que es inmenso... Vimos dos grupos de chicos que no sabemos si había una visita guiada... Estaban con delantales, había un grupo de jardín y uno de primaria. Estuvimos recorriendo el parque, ahí cerca de “La Casona” ... después había unos chicos jugando al fútbol en una cancha sin delantal, sin uniforme nada...

P: A: Perfecto... ¿Y fueron tomando nota? Mientras iban circulando ...La idea es que esta visita de la primera semana a ustedes les sirva como primer ida a terreno por eso los registros tenían que ser densos igual así haya 5 personas o dos. Ir registrando en toda esa circulación que van haciendo y van haciendo preguntas a la gente que está ahí en esa franja horaria...

E3: Bueno, algo que nos pasó que nos causó gracia fue que no encontrábamos “el campo”, nos estábamos volviendo locas porque lo veíamos en el mapa y decíamos, “no, ¡tiene que estar ahí!” y le preguntamos a unos chicos que estaban en el vagón del tren, al lado, pero claro había gente, había todos autos porque estaban dando una formación de arte callejero, estaban haciendo teatro, malabares.

E1: Cuando vimos “campo” yo me imagine animales... (se ríe)

P: Ahh, porque eso originalmente era un campo y era todo como una estancia que después se donó y se transformó en un parque... hay unos lugares... el establo, el tambo.... después tiene una escuela media, una escuela primaria, un jardín, orquestas infantiles que funcionan los sábados que no si vieron ese cartelito...

E2: No...

E2: A nosotras nos llamó la atención un cartel en la estación saludable que decía que si vos vas los domingos a las tres de la tarde y dejás tu DNI, te llevas una pelota para jugar y devolverla... Eso también...

A continuación, la docente comienza a dibujar el plano del parque con todos los espacios y logra así que los-as alumnos-as se den cuenta que habían observado una cantidad de cosas que no habían registrado pero les serían útiles a la hora de reconstruir la observación y los-as alumnos-as van recordando...

E3: Si! Hay como un estacionamiento, nos metíamos y dijimos “¿Qué es esto?” No sabíamos qué era y llegamos a la conclusión de que había un estacionamiento hay como unas oficinas y autos estacionados...

E2: Si, hay cancha de básquet... (Fragmentos del registro del taller de AF donde la docente recupera la primera experiencia de inmersión en el terreno)

La profesora dispone condiciones de enseñanza -a modo de urdimbre- para que los-as estudiantes, que inicialmente expresan frases como “el parque estaba vacío”, “no había mucho más”, comiencen a “ver”, a identificar todo lo que habían observado pero no reconocieron como un observable válido para registrar. Se pone a disposición esa base que permite “tejer la trama” a través de las preguntas y del croquis. Sobre el final del diálogo, se logra “reconstruir” eso que aconteció en un escenario de observación.

Tejer una pieza (un registro de observación o entrevista, los elementos de un proyecto de investigación) parece un desafío que se hace realidad en esos encuentros de tutoría donde se disponen las mejores condiciones pedagógicas para que los-as estudiantes puedan elaborar su propio mini diseño.

El ateneo: enseñanza muralista

El muralismo mexicano es un movimiento que se originó en el año 1910 en el marco de la revolución. Extendiéndose rápidamente por toda Latinoamérica, llegó a ser considerado uno de los géneros más representativos de la región. Es un movimiento con una fuerte implicación política y social, atributos que se retoman en la asignatura para pensar la investigación como un espacio de construcción y denuncia social a partir de incluir, por ejemplo, la investigación acción de praxis participativa como un modo más de hacer ciencia de lo social (Rigal y Sirvent, 2022).

En el muralismo se representan escenas trascendentales en sitios públicos con el objetivo de implicar y hacer partícipe al observador, acercando al pueblo a “su historia”. Sin duda alguna, todos los componentes del muralismo defienden un objetivo pedagógico, ya que pretende hacer comprensible para cualquier espectador hechos históricos y promover ideales.

Si bien a lo largo de la materia se enfatiza el papel de la exploración y producción por parte del estudiante, la preparación y puesta en acto del ateneo supone el trabajo con material sistemáticamente preparado e involucra formas de estructuración diversas del contexto de enseñanza: de los tiempos de trabajo, de la organización social de la tarea, de las normas de la actividad, de la preparación de las consignas del ateneo, de los formatos para comunicar lo producido.

La siguiente escena, permite ejemplificar por qué el ateneo es un espacio de enseñanza muralista.

El ateneo se lleva a cabo en el aula y el espacio del teórico. Todos los-as alumnos-as de la cursada y los docentes están dispuestos a las presentaciones de cada grupo. La consigna define que tienen libertad para elegir el formato de socialización del trabajo, por lo tanto, algunos prepararon powerpoint o prezzis, otros trajeron los afiches que construyeron en los talleres donde plasmaron el proceso de focalización del objeto-problema, algún material como metáfora: canciones, poesías...

Se respira ansiedad en el ambiente. Claramente es un paso más. En la comisión se conocen, compartieron todo un cuatrimestre, discuten todas las clases mientras avanzan en la tarea. En este espacio, tienen que exponer su producción a los demás: compañeros y docentes. Hay mucha expectativa.

Se le asigna un tiempo a cada grupo para que exponga su trabajo y luego se abre un espacio de diálogo para que las docentes puedan realizar alguna reflexión sobre la producción y los-as alumnos-as puedan ampliar o aclarar en función de los comentarios. (Fragmento del registro del ateneo final de la materia)

La forma de enseñanza denominada *muralista* es “indirecta” porque, enfatiza el papel del descubrimiento en el aprendizaje propio de la búsqueda del sentido y propósitos del contenido académico a presentar a través del mini diseño. Se espera que los-as alumnos-as puedan derivar conceptos, categorías y algoritmos de pensamiento por su cuenta, a partir de la interacción en una situación que es “real” y “simulada” a la vez. Es real, pues ocurre en tiempo presente en el contexto del desarrollo de la materia; es simulado, pues el carácter de “público” se reserva a la cohorte de la asignatura y al equipo docente de la misma.

La propuesta de ateneo, se piensa como un momento de fin de cursada donde cada sub-grupo expone públicamente la historia natural (Sarlé, 2003) lo aprendido en el camino hacia su mini-diseño de investigación. Es un espacio de comunicación, evaluación y cierre circular, donde todos pueden tomar la palabra y revisar lo hecho en función de las intervenciones.

En el mural como en el ateneo, hay algo que se hace público, que se desea comunicar a todos y que permite, a partir de los aportes del auditorio, una segunda mirada sobre lo producido. En este sentido, representa una propuesta evaluativa de enseñanza en cuanto a que es auténtica, comprensible, metacognitiva, reflexiva e indirecta.

Uno de los grupos realiza su presentación, su diseño se centra en el siguiente objeto: “La autonomía que poseen en la toma de decisiones los niños y las niñas que participan en situaciones de juego o en propuestas educativas diseñadas y ofrecidas en el Parque Avellaneda”. En la presentación dan cuenta de los componentes del diseño y de una instancia de participación a la que se invita a través de un tríptico que reparten en papel. Hacen mención a la hora de dar cuenta del posicionamiento teórico que toman la concepción de juego desde una perspectiva Vigotskiana junto al concepto de zona de desarrollo próximo; juego pensamiento y lenguaje desde Gerome Brumer; el juego y la enseñanza de Patricia Sarlé y el concepto de participación guiada de Bárbara Rogoff. Refieren a estos conceptos y que estos lineamientos teóricos deberían formar parte de su marco teórico. Luego de la presentación se produce un intercambio entre investigadores de trayectoria que están presentes en el ateneo: mientras algunos dan cuenta de la interesante selección de la perspectiva teórica y de su función en la focalización, otros privilegian el valor del terreno y advierten acerca de la función de la teoría que puede, en algunos casos, obturar este proceso. (Fragmento del registro del ateneo final de la materia)

A través de los tres dispositivos analizados (terreno, tutoría y ateneo) mediante la enseñanza tridimensional, de urdimbre y muralista, se despliega una *enseñanza polifónica*.

Polifonía proviene de los vocablos griegos “polis,” muchos y de “phonos,” sonidos o melodías. Es una textura que consiste en varias voces melódicas independientes, en oposición a la música con tan sólo una voz (monotonía). La enseñanza polifónica está inspirada en la idea de unir en una misma tarea muchas y variadas voces y sonidos: del terreno, de los pares, de los tutores y de los expertos.

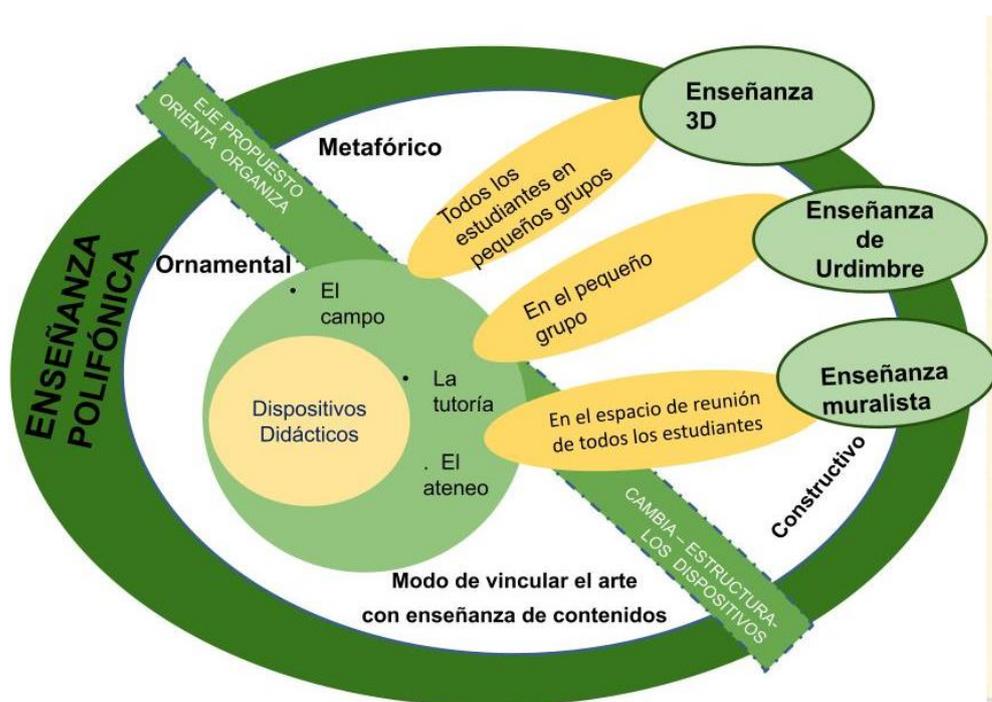
Llevar a cabo un trabajo compartido en la asignatura en el marco de los distintos dispositivos, está atravesado por multitud de discursos con diferentes biografías, intereses, expectativas, inspiraciones epistemológicas, teóricas y prácticas, llamados a amalgamarse para poder responder, lo mejor posible, a la intrínseca complejidad de la elaboración de un mini diseño de investigación. Estos discursos y voces, con sus distintos timbres y tonalidades, facilitan a que la tarea permita reflexionar sobre la propia práctica, a revisitar el trabajo en terreno, los mini diseños y el rol del investigador.

A modo de cierre

En la investigación que permitió la sistematización de la experiencia innovadora que dio lugar a este artículo, el trabajo en terreno, la tutoría y el ateneo se identificaron como dispositivos didácticos poderosos en la formación del oficio de investigador desplegados en un espacio de taller de la materia Investigación Educativa I. Estos tres dispositivos están atravesados por un eje que los articula, estructura toda la experiencia y resulta orientador para el desarrollo del proceso de construcción del mini diseño de investigación. (Figura 4)

En la búsqueda de los aportes que los lenguajes artísticos y expresivos realizan a las propuestas de la cátedra, se construyeron tres grandes modos de vincularlos con la enseñanza de los contenidos de la asignatura, que se han categorizado como ornamental, metafórico y constructivo, dando cuenta que la presencia de estos lenguajes, enriquecen la aproximación de los conceptos metodológicos y al oficio de investigador y permite descubrir que la presencia del arte responde a distintas intencionalidades formativas.

Figura 4: Entramado de los dispositivos didácticos de la propuesta de enseñanza y los resultados de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

La propuesta de trabajo en los talleres da cuenta de una *enseñanza polifónica* que entrama las tres categorías que explican cada uno de los dispositivos que la materia despliega para enseñar a investigar desde el oficio: *enseñanza tridimensional o en 3D, enseñanza de urdimbre y enseñanza muralista*.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Aique.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Ferrés Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Gedisa.
- Fiorini, H. J. (2010). *El psiquismo creador*. Paidós.
- Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Le Goff, J. (1996). *Los Intelectuales en la Edad Media*. Gedisa.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica, la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- McCourt, F. (2006). *El profesor*. Norma.
- Meirieu, P. (1997). *La escuela: modo de empleo*. Octaedro.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday & Co.
- Rigal, L., y Sirvent, M. T. (2022). *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento* [En prensa]. Miño y Dávila.
- Sarlé, P. (2003). La historia natural en la investigación cualitativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 21, 25-30.
- Sennett, R. (2009) *El artesano*. Anagrama.
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Opfyl.
- Sirvent, M. T., y Monteverde, A. C. (2016). Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, desafíos y tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER. En: S. De Riso, y M. Jaquet (Comp.). *Formación en Salud Mental: una experiencia de maestría en la Universidad Pública Argentina* (pp. 115-144). EDUNER.
- Sirvent, M.T., Sarlé, P., Monteverde, A.C., y Rosemberg, C. (2007, del 27 al 29 de noviembre). La puesta en acto de los diseños de investigación realizados en el marco de la materia Investigación Educativa I, en relación a los aprendizajes llevados a cabo por los movimientos sociales [conferencia]. *Jornadas Ciencias de la Educación: 50 años haciendo historia*, Buenos Aires, Argentina.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.

Steiner, G. (2016). *Fragmentos*. Siruela.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

Fecha de presentación: 10/8/2021

Fecha de aprobación: 9/12/2021

UN ESPACIO CURRICULAR EN LA CARRERA DE MEDICINA PARA LA EJERCITACIÓN Y VALORACIÓN DE COMPETENCIAS DISMINUYÓ LA DESERCIÓN EN LA ASIGNATURA FISIOLÓGÍA HUMANA

A curricular space in the Medicine career for the exercise and assessment of competences diminished desertion in the Human Physiology course

Celina Scapini, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
celina.scapini@facimed.uncoma.edu.ar

Silvia Berruezo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
silvia.berruezo@facimed.uncoma.edu.ar

Cecilia Cremer, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
maria.cremer@facimed.uncoma.edu.ar

Scapini, C., Berruezo, S. y Cremer, C. (2022). Un espacio curricular en la carrera de Medicina para la ejercitación y valoración de competencias disminuyó la deserción en la asignatura Fisiología Humana. *RAES*, 14(24), pp. 77-90.

Resumen

A partir de la tendencia creciente en nuestra Facultad de los porcentajes de deserción y de estudiantes desaprobados, los docentes de Fisiología Humana nos propusimos diseñar, implementar y evaluar un espacio curricular de aprendizaje centrado en competencias actitudinales y procedimentales usando la rúbrica como instrumento de tutorización y valoración de las tareas encomendadas. Luego de su implementación durante el cursado 2019-2020, se comparó la cantidad de estudiantes ausentes respecto a años anteriores y se realizó una encuesta voluntaria y entrevistas a los estudiantes para conocer su percepción respecto al aprendizaje logrado en el nuevo espacio curricular. Los datos académicos mostraron una disminución significativa de la deserción en nuestra asignatura. El análisis estadístico de la encuesta mostró acuerdo de los estudiantes con el 92% de los enunciados, referidos todos ellos a actividades realizadas durante los encuentros. La mayoría de los encuestados refirió falta de tiempo para realizar las tareas propuestas. Las competencias que mejor pudieron ejercitar fueron la responsabilidad, la autonomía, el manejo de información y el autoconocimiento; menos consenso hubo con comunicación, el juicio crítico, el liderazgo y el trabajo en grupo. Las competencias manejo de información, liderazgo y trabajo en grupo contribuyeron en mayor medida a la variabilidad de la muestra analizada. La implementación de la rúbrica como instrumento de seguimiento y valoración fue adecuada. La evidencia obtenida respecto a las competencias ejercitadas permitiría analizar qué habilidades deberíamos fortalecer en cada ciclo de la carrera para brindar al estudiante un desarrollo integral en el menor tiempo posible.

Palabras Clave: curriculum / pedagogía / competencias / evaluación/ rúbrica

Abstract

Based on the growing trend in our College in the percentages of desertion and disapproved students, teachers of Human Physiology set out to design, implement and evaluate a curricular space of learning focused on attitudinal and procedural competences using a rubric to guide and assess the tasks entrusted. After its implementation during the 2019-2020 period, the number of absent students was compared to previous years and a voluntary survey and interviews were conducted to learn about students' perception of the learning achieved in the new curricular space. Academic data showed a significant reduction of desertion in our course. The statistical analysis of the survey showed students' agreement with 92% of the statements, all of them referring to activities carried out during the meetings. Most respondents reported a lack of time to perform the proposed tasks. The skills they were best able to exercise were responsibility, autonomy, information management and self-knowledge; less consensus was with communication, critical judgment, leadership and group work. The skills of information management, leadership and group work contributed the most to the variability of the sample analyzed. The implementation of the rubric as a monitoring and evaluation tool was appropriate. The evidence obtained regarding the skills exercised would allow us to analyze which skills should be strengthened in each cycle of the career to provide the student with a comprehensive development in the shortest time possible.

Key words: curriculum / pedagogy / competences / evaluation / rubric

Introducción

La pedagogía en la universidad puede ser entendida como un lugar de encuentro, comunicación e interaprendizaje: un ámbito donde se abre la posibilidad de respetar, sentir y vivir la dignidad de cada uno de los integrantes; un tiempo dedicado a construir modos de pensamiento y a desarrollar la comunicación oral y escrita mientras los partícipes emergen como sujetos contruidos a partir de la diversidad y la no violencia (Roig, 1998). El modelo pedagógico constructivista ubica al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje (Vygotsky, 1979) (Piaget, 1991); sin embargo, para que la intervención docente sea exitosa debe ofrecerle una utilidad significativa (Rodríguez Palmero, 2010).

La carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Comahue en Argentina organiza su tarea institucional a través del currículo prescripto en el plan de estudios vigente desde el año 2013 que consiste en cuatro ciclos consecutivos con una duración total de siete años (ORD 1047/13). Cada asignatura organiza los contenidos disciplinares previstos por el plan de estudios con el fin de lograr una integración horizontal y vertical y su contextualización para acercar la realidad académica de los estudiantes a su propia experiencia y a la de su futura actividad profesional. Este contenido disciplinar se explicita en los programas analíticos de las asignaturas y ha sido el eje de la tarea docente desde el inicio de la carrera.

El análisis de los datos académicos entre los años 2013 y 2017 realizado por la Dra. Graciela Chiapella y presentado en el Consejo Directivo de nuestra Facultad en el año 2018 muestra un alto porcentaje de deserción y repitencia en las asignaturas de los primeros ciclos de la carrera en concordancia con lo que ocurre a nivel nacional y en particular en las carreras de medicina de gestión pública (Centeno & Campos, 2017) (Valerga & Trombetta, 2019) (Accinelli et al., 2016). Entre los factores que condicionan el abandono de los estudiantes universitarios, Valerga et al. (2019) incluyen la adaptación del estudiante a la universidad y la dificultad en el estudio. La comprensión y aplicación de los contenidos por parte de los estudiantes requiere de actividades didácticas que combinen dichos contenidos con el desarrollo de habilidades cognitivas (Gómez et al., 2012).

Fisiología Humana es la asignatura del Ciclo Biomédico con mayor cantidad de estudiantes por año, es de cursado anual con 258 horas totales y comparte la problemática de la deserción y repitencia. Los datos presentados en la Tabla 1 se obtuvieron del mencionado informe para Fisiología Humana; la cantidad de Ausentes cada año representa a los estudiantes que abandonan el cursado y permite estimar la deserción.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes inscriptos, aprobados, desaprobados y ausentes para Fisiología Humana desde el año 2013 al 2017 según informe de la Dra. Chiapella

Cantidad	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Inscriptos	422	317	341	417	403
Aprobados	205	101	64	100	83
Desaprobados	81	90	141	136	117
Ausentes	136	126	136	181	203
% Deserción	32,2	39,7	39,9	43,4	50,4

A partir de la tendencia creciente en los porcentajes de deserción y de estudiantes desaprobados, evidenciados finalmente en el informe, los docentes de Fisiología Humana nos propusimos ampliar nuestra mirada pedagógica hacia nuevos contenidos procedimentales y actitudinales que permitan construir una forma de pensamiento compleja como metodología de acción cotidiana cualquiera sea el campo en el que desempeñemos nuestro quehacer (Morin, 1998) (Cano García, 2008).

Los aprendizajes relacionados con destrezas procedimentales, actitudes y valores se acompañan de instancias de evaluación por observación directa que deben estar sistematizadas para evitar la subjetividad del observador (Galli, 2014). La rúbrica es un instrumento en el que se definen los estándares y criterios de valoración para los niveles progresivos de un determinado proceso formativo permitiendo tutorizar, valorar y evaluar distintos niveles de desempeño y dominio de competencias procedimentales y actitudinales (Alsina Masmitjà, 2013) (Raposo & Martínez, 2011) (Bjork & Bjork, 2019) (Silva Quiroz & Maturana Castillo, 2017) (León Urquijo et al., 2014).

El método científico ha permitido (en ciencias naturales, sociales y de la conducta) avanzar en forma prácticamente unánime en la comprensión del mundo que nos rodea (Yuni & Urbano, 2006). Los estudios de diseño incluyen un conjunto de enfoques de investigación que comparten preocupaciones y modos característicos de estudiar los problemas educativos; son estudios de campo en los que el equipo de investigación interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida (Rinaudo & Donolo, 2010). Nuestro interés es estudiar los problemas de aprendizaje en su contexto natural con el propósito explícito de producir modificaciones que lleven a mejores aprendizajes.

Objetivo General

Introducir un cambio pedagógico en la asignatura Fisiología Humana para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Objetivos específicos

- diseñar, implementar y evaluar un espacio curricular de aprendizaje centrado en competencias procedimentales y actitudinales usando la rúbrica como instrumento de tutorización y valoración de las tareas encomendadas. Concretar esta propuesta para un curso con más de 400 estudiantes es nuestro principal desafío.
- conocer la cantidad de estudiantes ausentes al final del cursado y compararla con los datos históricos.
- conocer la percepción de los estudiantes respecto al nuevo espacio curricular y a las competencias que pudieron ejercitar.

Diseño y Metodología

La investigación fue de tipo longitudinal, observacional, descriptiva, cuantitativa y cualitativa. La población estudiada correspondió a los estudiantes inscriptos para el cursado regular de Fisiología Humana 2019-2020 en la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Comahue.

1) Diseño e implementación del espacio curricular

Hasta el año 2018, las actividades presenciales de trabajos prácticos (TP) en comisiones y las clases teóricas magistrales cubrían las 8 horas semanales de la asignatura; los ocho docentes designados incluían médicos, bioquímicos, kinesiólogo y la profesora a cargo con distinta carga horaria. Las actividades de TP consistían en la resolución de guías escritas o en actividades de laboratorio; sólo estas últimas eran obligatorias. Las clases teóricas magistrales eran presenciales, no obligatorias; la grabación de cada clase era compartida en Youtube por los estudiantes.

El nuevo espacio curricular de aprendizaje implementado a partir del cursado 2019-2020 se denominó AcCAP, acrónimo de Actividades para Competencias Actitudinales y Procedimentales, y consistió en reuniones quincenales en pequeños grupos acompañados por un tutor. La carga horaria semanal presencial y obligatoria fue de 2.5 horas: los estudiantes organizados en comisiones asistieron a un TP de laboratorio por semana y a un AcCAP cada 2 semanas; las guías de resolución de problemas fueron realizadas por los estudiantes en forma autónoma y luego consultadas con los ayudantes alumnos (son estudiantes que ya han acreditado Fisiología

Humana y, mientras siguen cursando las otras asignaturas de la carrera, ayudan a aquellos que la están cursando a resolver las tareas) en encuentros semanales presenciales, no obligatorios; las clases teóricas magistrales quedaron disponibles en la web (Tabla 2). Gran parte de la carga horaria se trasladó a actividades autónomas como las guías de TP, la reproducción de los teóricos y las tareas específicas de cada AcCAP.

Tabla 2. Carga horaria semanal de las actividades de enseñanza presenciales de Fisiología Humana

Actividades de enseñanza	Carga horaria presencial hasta el año 2018	Carga horaria presencial a partir del cursado 2019-2020
Clases de TP		
Guía de problemas	2.5 hs	---
Laboratorios	2.5 hs	2.0 hs
Clases Magistrales	3 hs	---
AcCAP	---	0.5 hs
Total semanal	8 hs	2.5 hs

La cantidad total de estudiantes inscriptos fue de 439 repartidos en 6 comisiones con horarios preestablecidos para concurrir a la facultad 2 veces por semana, 3 horas cada día. Cada comisión se dividió en mitades denominadas 1 y 2, cada una de las cuales asistió a un TP de laboratorio por semana según cronograma. A su vez, cada comisión se subdividió en 8 grupos de 8 a 11 integrantes que concurren a un encuentro AcCAP cada 2 semanas por el lapso de 1 hora en los mismos horarios de comisión con los tutores a cargo. Siete docentes fuimos asignados a los laboratorios y cuatro a los encuentros AcCAP. El espacio físico donde se desarrollaron las actividades fueron los laboratorios y dos o tres aulas pequeñas. A modo de ejemplo, la comisión 1 de 84 integrantes quedó dividida en 8 grupos (a-b-c-d-e-f-g-h), 4 de los cuales concurren al laboratorio durante la semana 1 y los otros 4 grupos durante la semana 2; los encuentros AcCAP se organizaron dentro de la franja horaria disponible y cada grupo asistió una vez cada catorce días (Tabla 3).

Tabla 3. Ejemplo de organigrama para las actividades presenciales obligatorias de una comisión durante dos semanas

COMISIÓN 1		
Horario: lunes 9 a 12 hs (docente médico) y miércoles 9 a 12 hs (docente bioquímico)		
Comisión 1.1 integrada por grupos a-b-c-d		
Comisión 1.2 integrada por grupos e-f-g-h		
	Trabajo práctico	AcCAP
1er semana de la UT	Lunes grupos a-b-c-d (com 1.1) Miércoles grupos e-f-g-h (com 1.2)	Lunes grupos e-f Miércoles grupos a-b
2da semana de la UT	Lunes grupos e-f-g-h (com 1.2) Miércoles grupos a-b-c-d (com 1.1)	Lunes grupos c-d Miércoles grupos g-h

Durante los encuentros AcCAP se propusieron actividades para fortalecer las competencias actitudinales y procedimentales relacionadas con la responsabilidad (incluyó dos dimensiones: responsabilidad R y autonomía en el proceso de aprendizaje RA), el autoconocimiento (incluyó dos dimensiones: conocimiento K y metacognición KM), la comunicación (incluyó dos dimensiones: comunicación C y manejo de información CM), el pensamiento crítico (incluyó dos dimensiones: juicio crítico J y creatividad JC) y el liderazgo (incluyó dos dimensiones: liderazgo L y trabajo en equipo LG); así, los estudiantes tuvieron como tarea asignada alguna de las siguientes actividades: confeccionar resúmenes, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas y redes conceptuales, modelos explicativos, gráficos de coordenadas y preguntas tipo test, exponer en forma oral un tema durante un tiempo limitado y realizar estudios de casos en forma grupal. En cada AcCAP debían entregar o presentar la tarea asignada más otra tarea propuesta por cada estudiante; la tarea asignada trataba algún contenido integrador de la Unidad Temática (UT) mientras que la tarea propuesta podía tratarse de cualquier contenido que el estudiante considerara necesario para gestionar su autoconocimiento. El seguimiento y calificación de las actividades se realizó mediante una rúbrica de 20 ítems diseñada a tal fin; ésta se denominó VaCAP (por Valoración de Competencias Actitudinales y Procedimentales) y era calificada por cada estudiante al finalizar el encuentro a modo de autoevaluación y luego entregada para la calificación por parte del tutor. Para cada ítem de la rúbrica se definieron y publicaron tres descriptores correspondientes a los tres niveles de calificación: 0, 2.5 o 5%. A modo de ejemplo, para la competencia Responsabilidad, la rúbrica incluyó 4 ítems uno de los cuales fue “Entrega de tareas obligatorias”; los tres descriptores para este ítem indicaron: falta de entrega de trabajos o entrega fuera de plazo sin justificación 0 %, entrega de los trabajos fuera de plazo con justificación 2.5 % y entrega de las tareas en tiempo a pesar de las dificultades 5 %. Para aprobar la actividad, la suma de las calificaciones de los ítems de la rúbrica debía ser igual o mayor a 60 %; si el estudiante obtenía menos de 60 %, podía proponer otra tarea para mejorar la calificación de los ítems con baja nota. La aprobación de las actividades AcCAP era condición necesaria para poder realizar los parciales integradores sumativos.

2) Cantidad de estudiantes ausentes

A partir de los datos académicos, se comparó la cantidad de estudiantes ausentes en Fisiología Humana 2019-2020 respecto a años anteriores. Se utilizó una prueba no paramétrica Chi cuadrado a partir de una tabla 2x2 con la cantidad de “presentes” en columna 1, cantidad de “ausentes” en columna 2, año 2017-2018 (o anteriores) en la fila 1 y año 2019-2020 en fila 2; se tuvo en cuenta que una p menor a 0,01 se obtiene con valores Chi cuadrado mayores a 6,63 mientras que una p menor a 0,001 se obtiene con valores mayores a 10,83.

3) Percepción de los estudiantes respecto al nuevo espacio curricular

Al finalizar el cursado 2019-2020, se realizaron una encuesta voluntaria y entrevistas individuales para obtener información acerca de la percepción que tuvo cada estudiante respecto a su aprendizaje en el nuevo espacio AcCAP, específicamente respecto a la adquisición de las competencias ejercitadas.

La encuesta estuvo disponible en el aula virtual de la asignatura desde el 24 al 29 de junio 2020 y pudieron acceder los estudiantes que previamente firmaron el consentimiento por el cual nos permitieron usar los datos obtenidos para esta investigación. La encuesta fue de tipo Likert con opciones del 1 (en total desacuerdo) hasta 4 (completamente de acuerdo) e incluyó 37 actividades relacionadas con los descriptores expresados en la rúbrica; el formato definitivo de la encuesta se obtuvo luego de una prueba piloto con 10 estudiantes y la revisión del enunciado por parte de un docente experto de la facultad. Los datos de la encuesta fueron analizados con los programas estadísticos Statistica 7 y SPSS 26; se obtuvo el coeficiente alfa de Cronbach (para asegurar la confiabilidad del conjunto de variables y de cada una de ellas en forma individual) y luego se procedió a un análisis descriptivo, un estudio de correlación entre las variables y finalmente un análisis factorial exploratorio (AFE).

Las entrevistas fueron semiestructuradas y realizadas por cuatro ayudantes investigadoras (son ayudantes alumnos que además quisieron participar en este trabajo de investigación) que contactaron y entrevistaron a los estudiantes voluntarios vía WhatsApp (tabla 4). Las entrevistas grabadas fueron transcritas y resguardadas en dispositivos de almacenamiento de datos. Las respuestas se clasificaron según las competencias referidas por los estudiantes entrevistados; luego se obtuvieron los valores porcentuales para cada pregunta.

Tabla 4. Guion para la entrevista semiestructurada llevada a cabo por alumnas investigadoras a los estudiantes voluntarios

Pregunta	Enunciado
1	¿Pudiste fortalecer alguna competencia durante el cursado de Fisiología, especialmente con las actividades AcCAP? ¿cuál(es)?
2	¿Considerás que alguna de las competencias ejercitadas a) mejoró tu autonomía en el aprendizaje? ¿Cuál(es)? b) será de utilidad en otras materias de la carrera? ¿Cuál(es)? c) será de utilidad para tu futuro ejercicio profesional? ¿Cuál(es)? d) será de utilidad para tu rol de ciudadano? ¿Cuál(es)?
3	¿Qué otra competencia te hubiera gustado ejercitar? ¿Qué actividades se podrían implementar para fortalecerla?
4	Algo más que quiera aportar

Resultados y discusión

Implementación del espacio curricular

Durante el cursado 2019-2020, la asignatura Fisiología Humana pudo implementar un espacio curricular para la ejercitación y valoración de competencias actitudinales y procedimentales en forma satisfactoria. El cursado se caracterizó por combinar la metodología tradicional expositiva en formato virtual, la realización de guías de autoestudio en forma individual para fomentar la autorregulación y el espacio AcCAP más las clases presenciales de laboratorio para fomentar las competencias. En el diseño y ejecución del espacio curricular AcCAP se tuvieron en cuenta varios aspectos institucionales como ser: cantidad y carga horaria de los docentes, cantidad de estudiantes inscriptos y su disponibilidad horaria de acuerdo con el resto de las asignaturas del ciclo (el ciclo biomédico incluye 13 asignaturas de las 26 que tiene la carrera) y disponibilidad de aulas en los horarios coordinados para cada uno de los grupos pequeños. Para la implementación de este espacio curricular incluimos una rúbrica como instrumento de registro, seguimiento y evaluación de los participantes, la cual fue incorporada en forma satisfactoria por parte de los estudiantes a pesar de no haber tenido alguna experiencia previa con este recurso en otras asignaturas. Las actividades propuestas trataron secuencialmente los contenidos de las distintas unidades temáticas a partir de las competencias que nos propusimos ejercitar, dejando a criterio del docente tutor la dinámica del encuentro. La nueva dinámica propuesta alejada del modelo tradicional de aprendizaje sumó algunas críticas por parte de estudiantes respecto al método y a la asignatura; algunas desventajas de la implementación del aula invertida están relacionadas con la conectividad y la mayor exigencia que enfrenta el estudiante al tener que trabajar previamente el material bibliográfico compartido por los docentes lo que puede afectar su motivación y rendimiento (González Zamar & Abad Segura, 2020).

Cantidad de estudiantes ausentes

La cantidad de estudiantes inscriptos fue de 439 de los cuales 268 aprobaron el cursado, 83 desaprobaron y 88 estuvieron ausentes. Al comparar esta cantidad de ausentes con la del año 2017-2018 obtuvimos un valor Chi cuadrado de 85,44 y un valor Chi cuadrado de 52,18 cuando la comparamos con el total entre los años 2014 y 2017. Ambos valores corresponden a una p menor a 0.001 y entonces, la cantidad de ausentes durante el cursado 2019-2020 fue significativamente menor a años anteriores. Estos resultados son muy alentadores ya que indican una mayor retención en la asignatura con la mayor cantidad de estudiantes del ciclo biomédico. Si consideramos que el nuevo espacio curricular apuesta al aprendizaje significativo de cada uno de los participantes en una población estudiantil muy heterogénea respecto a sus habilidades cognitivas, estaríamos ejerciendo una acción pedagógica que atenúa la deserción.

Percepción de los estudiantes respecto al nuevo espacio curricular

De los 268 estudiantes que completaron satisfactoriamente el cursado de la asignatura 2019-2020, el 40,3 % (108 estudiantes) contestó la encuesta en forma voluntaria. La percepción de los estudiantes respecto a los recursos implementados para el aprendizaje de Fisiología Humana es central para el grupo docente ya que nos permite realizar los cambios necesarios para mejorar la propuesta de enseñanza; el rendimiento académico no fue evaluado en este estudio. Consideramos que la participación activa voluntaria de los estudiantes en este tipo de encuesta debería ser una práctica habitual y extensiva a los docentes con el fin de construir consensos y perspectivas de mediano y largo plazo; la articulación entre presente y futuro es indispensable para vincular los sistemas educativos y los procesos de formación con el desarrollo de las sociedades que atienden y favorecer la democratización de la educación (Fernández Lamarra & Pérez Centeno, 2017).

La redacción de la encuesta realizada al final del cursado se basó en los ítems descriptos en la rúbrica VaCAP. El coeficiente alfa de Cronbach para la encuesta de 37 elementos fue de 0,921 y no hubo ninguna variable que lo modificara al ser eliminada; de manera que el instrumento es fiable y el contenido es válido. El coeficiente alfa de Cronbach estima la consistencia interna de una encuesta, mide la porción de variabilidad total de la muestra debida a la correlación de las variables: si no hay correlación y las variables son independientes, el alfa es igual a cero; si las variables están perfectamente correlacionadas, el alfa es igual a uno. Un valor de alfa mayor a 0,80 es aceptable para la mayoría de los autores. (Quero Virla, 2010).

El análisis descriptivo permitió caracterizar las variables según su distribución, posición y dispersión: los valores de la media, desvío estándar y coeficiente de asimetría se obtuvieron para las variables relacionadas con los enunciados de la encuesta (tabla 5).

Teniendo en cuenta la escala de Likert propuesta, valores de 3 y 4 indican “acuerdo” mientras que valores de 1 y 2 indican “desacuerdo”; las variables con medias mayores a 2,50 fueron consideradas satisfactorias. Cada uno de los 37 enunciados de la encuesta describió, con una sentencia afirmativa, una actividad ejercitada durante los encuentros AcCAP y 34 enunciados (92%) tuvieron medias mayores a 2,50, es decir que mostraron acuerdo por parte de los encuestados. La variable RA3 “tuve que dedicar más tiempo del previsto para elaborar mis tareas propuestas” tuvo el mayor valor medio (3,60) y un coeficiente de asimetría grande y negativo (-2,08); muestra un alto nivel de acuerdo y una alta frecuencia de las opciones 3 y 4. Catorce variables con medias mayores a 3,0 estuvieron relacionadas con las competencias responsabilidad (R, RA), comunicación (C, CM) y autoconocimiento (K, KM). Dieciocho variables con medias entre 2,50 y 2,99 correspondieron mayormente a las competencias comunicación (C-CM), liderazgo (L-LG) y dimensión juicio crítico (J). De las tres variables con medias menores a 2,5, dos corresponden a la dimensión creatividad (JC) y la que arrojó el valor medio más bajo (1,89) fue R3 “en todos los encuentros AcCAP pude acreditar la realización de la guía de autoestudio a pesar de las dificultades”.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos para los enunciados de la encuesta

	COMPETENCIA: RESPONSABILIDAD	n	media	desvío	asimetría
R1	La organización del espacio curricular AcCAP propició mi asistencia puntual a los encuentros presenciales	108	3,06	0,94	-0,74
R2	En todos los encuentros AcCAP pude entregar las tareas encomendadas a pesar de las dificultades	108	3,40	0,70	-1,07
R3	En todos los encuentros AcCAP pude acreditar la realización de la guía de autoestudio a pesar de las dificultades	108	1,89	0,85	0,59
R4	En los trabajos que presenté siempre pude cumplir la consigna y los aspectos formales y conceptuales solicitados	108	2,59	0,71	-0,18
RA1	Siempre pude proponerme una tarea	108	3,22	0,79	-0,65
RA2	Mis tareas propuestas tuvieron objetivos que pude cumplir adecuadamente	108	3,13	0,66	-0,14
RA3	Tuve que dedicar mucho más tiempo del previsto para elaborar mis tareas propuestas	108	3,60	0,74	-2,08
RA4	Pude usar distintas técnicas de estudio para las distintas tareas	108	3,10	0,71	-0,63
RA5	Durante el cursado pude mejorar la selección de recursos para desarrollar mis tareas	108	2,89	0,85	-0,54
RA6	Antes de realizar una tarea, pude elegir el procedimiento adecuado entre varios disponibles	108	2,58	0,75	-0,36
RA7	Cuando el resultado de una tarea no era satisfactorio pude proponer otro procedimiento	108	2,95	0,72	-0,71
	COMPETENCIA: AUTOCONOCIMIENTO				
K1	Pude reconocer y diferenciar hechos, juicios y opiniones	108	3,05	0,66	-0,05
K2	Pude incorporar ideas de otros para mi superación personal	108	3,18	0,76	-0,70
K3	Pude reconocer y reflexionar acerca de los obstáculos en mi aprendizaje	108	3,24	0,71	-0,54
K4	Al tomar una decisión, siempre tuve en cuenta las consecuencias	108	3,16	0,70	-0,39
KM1	Pude reconocer y superar mis errores con diversas propuestas	108	3,01	0,59	-0,28
KM2	Muchas veces solicité ayuda para mejorar mi aprendizaje	108	2,93	0,88	-0,27
	COMPETENCIA: COMUNICACIÓN				
C1	En todos los encuentros mantuve una gran atención y motivación	108	2,60	0,86	-0,28
C2	Logré reconstruir el significado de textos a partir de mis conocimientos previos y mis apreciaciones	108	2,89	0,62	-0,42
C3	Logré integrar cada nuevo conocimiento a la representación previa existente en mi memoria y puedo acceder a él fácilmente	108	2,92	0,70	-0,39

C4	Antes de comunicar algo, dedico un momento a seleccionar las ideas adecuadas	108	3,00	0,67	-0,38
C5	Mi expresión oral fue clara y consistente, con uso de vocabulario adecuado al público	108	2,81	0,74	-0,12
C6	Mi expresión escrita fue clara y consistente, con uso de vocabulario adecuado al público	108	2,94	0,64	0,05
CM1	Puedo buscar información a partir de diversas fuentes en función de la calidad y utilidad	108	3,40	0,61	-0,48
CM2	Puedo seleccionar información relevante según la finalidad propuesta	108	3,22	0,67	-0,30
CM3	Puedo analizar la información adecuada integrando con mis conocimientos previos	108	3,17	0,54	0,12
CM4	Logré sintetizar la información de manera original y precisa	108	2,91	0,70	-0,20
COMPETENCIA: PENSAMIENTO CRÍTICO					
J1	Puedo fundamentar mis valoraciones y juicios respecto a un dado tema	108	2,95	0,66	-0,15
J2	Cuando quise argumentar mi punto de vista, me apoyé en mis convicciones	108	2,80	0,72	-0,13
J3	Cuando quise argumentar mi punto de vista, me apoyé en la indagación y formulación de preguntas	108	2,88	0,67	-0,44
JC1	Con las actividades realizadas pude generar ideas innovadoras a partir de la integración de los conocimientos de diferentes disciplinas	108	2,54	0,85	0,02
JC2	Durante los encuentros, pude expresar ideas originales para solucionar problemas	108	2,28	0,68	0,13
JC3	Pude formular y diseñar un proyecto integrando distintas disciplinas	108	2,37	0,80	0,10
COMPETENCIA: LIDERAZGO					
L1	Al trabajar en grupo, pude participar activamente distribuyendo tareas de manera coherente, eficaz y motivadora	108	2,62	0,83	-0,19
L2	Mi participación en el trabajo grupal permitió una dinámica positiva del grupo	108	2,82	0,69	-0,60
LG1	Al trabajar en grupo, pude reconocer posibles conflictos y rápidamente propuse acciones para evitarlos	108	2,69	0,85	-0,27
LG2	Mi participación en el trabajo grupal propició una retroalimentación constructiva con valoración de las diferentes opiniones	108	2,82	0,75	-0,52

La matriz de correlación de Pearson entre las 37 variables mostró una correlación significativa entre todas las variables independientemente del grupo al que pertenecen con un $p < 0.05$. Solamente la variable RA3 “tuve que dedicar mucho más tiempo del previsto para elaborar mis tareas propuestas” no se correlaciona con la mayoría de las demás variables; sólo muestra correlación significativa con R1 ($r=0,20$, $p=0,043$), con K4 ($r=0,26$, $p=0,005$), con L2 ($r=0,23$, $p=0,018$) y con LG2 ($r=0,25$, $p=0,01$). Debido a esta débil correlación de RA3 con pocas variables, sumado a su gran asimetría, se eliminó del análisis. La gestión del tiempo tiene un fuerte componente motivacional, de autocontrol y metacognitivo y recomiendan su entrenamiento desde el primer año universitario (Umerenkova & Flores, 2018); la mala gestión del tiempo es una de las razones más importantes de la procrastinación (Gil Flores, de Beza Gutiérrez, & Garzón Umerenkova, 2019). En este estudio

pudimos evidenciar que esa variable se correlaciona en mayor medida con K4 “al tomar una decisión, tuve en cuenta las consecuencias”, L2 “mi participación en el trabajo grupal permitió una dinámica positiva del grupo” y LG2 “mi participación en el trabajo grupal propició una retroalimentación constructiva con valoración de las distintas opiniones” y en menor medida con R1 “la organización del espacio curricular AcCAP propició mi asistencia puntual a los encuentros presenciales”. Esta dificultad en la gestión del tiempo estuvo relacionada con la habilidad de tomar decisiones y con el trabajo grupal.

A pesar de ser variables politómicas obtenidas a partir de una escala Likert de 4 opciones, utilizamos la matriz de correlación de Pearson en vez de una policórica ya que los coeficientes de asimetría de las variables no superaron los valores (-1, 1) y cada grupo incluyó por lo menos cuatro variables (Lloret-Segura et al.,2014); además, Hoffman et al. (2013) encontraron soluciones semejantes al analizar un conjunto de datos politómicos con una matriz de Pearson y una policórica. El determinante de la nueva matriz de correlación de 36 variables fue de 1,685E-9; este valor bajo indicó correlaciones fuertes entre las variables lo que permitió proceder a un análisis factorial exploratorio. La medida KMO de Kaiser que mide la adecuación de la muestra al modelo fue de 0,805; un valor de KMO mayor a 0,7 o incluso a 0,8 indica que la matriz es adecuada (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

El AFE permite determinar los factores latentes comunes y las variables relacionadas con cada factor (Lloret-Segura et al., 2014). Realizamos un AFE con el programa Statistica usando como método de estimación de factores el de máxima verosimilitud que permitió, además, contrastar el ajuste con un valor Chi cuadrado de 586,23 con una $p=0,000066$. Teniendo en cuenta los factores con autovalores mayores a 1 (regla de Kaiser), el ajuste, el grado de sedimentación y la cantidad de factores considerados a priori en la teoría, decidimos seleccionar 5 factores que explican el 44,41% de la variabilidad. Al hacer una rotación Varimax pudimos identificar las variables con cargas mayores a 0,5 que más contribuyen a los cinco factores identificados (Tabla 6).

Tabla 6. Variables y cargas de los factores latentes

VARIABLE	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
RA1				0,579	
RA4				0,534	
RA5				0,614	
RA7				0,556	
C2					0,519
C3					0,618
C4					0,690
CM1	0,717				
CM2	0,819				
CM3	0,603				
CM4	0,504				
J1					0,554
JC1			0,611		
JC2			0,753		
JC3			0,654		
L1		0,711			
L2		0,830			
LG1		0,729			
LG2		0,838			

Los 5 factores latentes se relacionaron con algunas de las 36 variables seleccionadas en la matriz de correlación (la variable RA3 no fue incluida en el AFE). La tabla 7 muestra que el factor que explica el mayor porcentaje de la variancia estuvo determinado por las variables relacionadas con el manejo de la información y le sigue el factor 2 determinado por las variables relacionadas con el liderazgo y trabajo en equipo. Los otros 3 factores se asocian con la creatividad, la responsabilidad y la comunicación. No aparecen con cargas significativas las variables relacionadas con el autoconocimiento y la metacognición.

Tabla 7. Competencias asociadas a las variables que más contribuyen a cada factor latente.

Número de Factor	% variancia explicada por el factor	Variables que contribuyen	Competencia asociada
1	26,11	CM1-CM2-CM3-CM4	Manejo de información
2	7,78	L1-L2-LG1-LG2	Liderazgo-trabajo en equipo
3	3,95	JC1-JC2-JC3	Pensamiento crítico-creatividad
4	3,44	RA1-RA4-RA5-RA7	Responsabilidad autonomía
5	3,12	C2-C3-C4-J1	Comunicación

Cuatro ayudantes alumnas pudieron entrevistar a 18 estudiantes voluntarios que habían finalizado el cursado de la asignatura. Las competencias que pudieron fortalecer fueron autoconocimiento (71%), responsabilidad (57%), comunicación (43%) y pensamiento crítico (36%); todos coincidieron en que no pudieron fortalecer actividades relacionadas con el liderazgo; dos estudiantes expresaron que con la actividad AcCAP no pudieron fortalecer ninguna competencia. Respecto a las competencias que permitieron mejorar la autonomía sobresalen el pensamiento crítico (70%) y el autoconocimiento (50%); aquellas que serán de utilidad en otras materias fueron comunicación (100%) y pensamiento crítico (100%); entre las que serán útiles en la vida profesional se destacaron el liderazgo (100%) y el pensamiento crítico (80%) y las de utilidad para el rol de ciudadano predominaron la responsabilidad (60%) y la comunicación (40%). Si bien ninguno de los entrevistados agregó alguna nueva competencia, dejaron en claro que no pudieron ejercitar el liderazgo y trabajo en equipo. Los aportes que realizaron al final de la entrevista fueron muy enriquecedores y diversos: “fue un espacio para desarrollar técnicas de estudio”, “mucha exigencia de los docentes”, “quitar carga horaria”, “no me sirvió para nada y me quitaba tiempo de estudio”, “aprendí fisiología razonando, haciéndome preguntas”, “la cursé varias veces, pude aplicar un montón de herramientas que no sabía cómo usarlas”, “fue una cursada muy caótica, el tema del tiempo y de las correcciones, muchas cosas no estaban claras”, “hasta último momento estás entregando trabajos y no te deja tiempo de estudio”, “me gustó la idea de trabajar en pequeños grupos debatiendo y el acercamiento con los docentes”.

La mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo en que pudo ejercitar la responsabilidad, la autonomía, el manejo de información y el autoconocimiento; esto muestra que esas competencias y dimensiones están más fortalecidas ya sea gracias al espacio AcCAP o a la ejercitación previa en otras asignaturas, en ciclo introductorio o durante el secundario. Esto coincide con lo expresado por los estudiantes entrevistados.

Sin embargo, el acuerdo no es tan generalizado respecto a la comunicación, el juicio crítico, el liderazgo y el trabajo en grupo. Probablemente los estudiantes han tenido pocas oportunidades de ejercitar estas competencias con anterioridad y los encuentros AcCAP permitieron la ejecución concreta y valoración de esas habilidades poco desarrolladas.

El manejo de información, el liderazgo y el trabajo en grupo son las competencias y dimensiones que más contribuyeron a la variabilidad de la muestra analizada según el AFE. Estos factores latentes expresan, de alguna manera, las habilidades que más ejercitación requieren en el grupo estudiado. Otras habilidades con mayor consenso se encuentran más fortalecidas y podríamos destinarles menos ejercitación en el próximo cursado. Entre los meses de abril y junio del 2020 las actividades fueron adaptadas totalmente al formato virtual debido a las medidas de aislamiento impuestas por la pandemia de CoVID-19. La creatividad no pudo ser ejercitada y esto se vio reflejado en la encuesta y entrevistas; sin embargo, hay una expectativa de los estudiantes por esta dimensión ya que muestra una carga importante en el tercer factor del AFE. Esta expectativa podría traducirse en motivación y entonces, el próximo cursado deberá incorporar actividades relacionadas con creatividad y disminuir las relacionadas con responsabilidad y autonomía, por ejemplo.

Conclusiones

Durante el cursado 2019-2020 la asignatura Fisiología Humana pudo implementar un espacio curricular para la ejercitación de competencias actitudinales y procedimentales. La cantidad de estudiantes ausentes durante ese período fue significativamente menor a años anteriores; de esta manera, la ejercitación de competencias permitió disminuir la deserción de estudiantes en nuestra asignatura. La rúbrica como instrumento de seguimiento y validación de las competencias ejercitadas fue aceptada por los estudiantes.

La evidencia obtenida en este trabajo respecto a las competencias ejercitadas permitiría comenzar a analizar qué habilidades deberíamos fortalecer en cada ciclo de la carrera para brindar al estudiante un desarrollo integral en el menor tiempo posible cumpliendo la normativa nacional vigente.

Referencias bibliográficas

- Accinelli, A., Losio, M., & Macri, A. (2016). Acceso, rezago, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del Conurbano Bonaerense: análisis a partir de datos oficiales. *Debate Universitario*, 5(9), 33-52.
- Alsina Masmitjà, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Octaedro.
- Bjork, R., & Bjork, E. (2019). Forgetting as the friend of learning: implications for teaching and self-regulated learning. *Advances in Physiology Education*, 43(2), 164-167. doi:<https://doi.org/10.1152/advan.00001.2019>
- Cano Gracia, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Centeno, Á. M., & Campos, S. (2017). La educación médica en Argentina. *Fundación Educación Médica*, 20(6), 265-271. doi:<http://doi.org/10.33588/fem.206.924>
- Fernández Lamarra, N., & Pérez Centeno, C. (2017). Debates y desafíos para el desarrollo de la educación superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. *Integración y Conocimiento*, 6(2), 29-51.
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 3(1), 18-33.
- Galli, A. (2014). Evaluación de los aprendizajes. *Physiological Mini Reviews - Sociedad Argentina de Fisiología*, 9-27.
- Gil Flores, J., de Beza Gutiérrez, M., & Garzón Umerenkova, A. (2019). ¿Por qué procrastina el alumnado universitario? Análisis de motivos y caracterización del alumnado con diferentes tipos de motivaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 183-200. doi:<https://doi.org/10.6018/rie.344781>

Gómez, C., Sanjosé, V., & Solaz-Portolés, J. J. (2012). Una revisión de los procesos de transferencia para el aprendizaje y enseñanza de las ciencias. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 199-227. doi:http://doi.org/10.7203/DCES.26.1934

González Zamar, M., & Abad Segura, E. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 75-91.

Hoffman, A., Stover, J., de la Iglesia, G., & Liporace, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 151-164. doi:https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.1057

León Urquijo, A. P., Risco del Valle, E., & Alarcón Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de Educación Superior*, 43(172), 123-144. doi:https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.012

Lloret-Segura, S., Ferreres Travér, A., Hernandez-Baeza, A., & tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 1151-1169. doi:http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Piaget, J. (1991). *Introducción a la epistemología genética*. Paidós.

Quero Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 248-252.

Raposo, M., & Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación Universitaria*, 4(4), 19-28. doi:http://doi.org/10.4067/S0718-50062011000400004

Rinaudo, M., & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de educación a distancia* (22), 1-29.

Rodríguez Palmero, M. L. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Octaedro.

Roig, A. A. (1998). *La Universidad hacia la Democracia*. Ediunc.

Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.

Umerenkova, A., & Flores, J. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educação E Pesquisa*, 44, 1-16. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201708157900

Valerga, M., & Trombetta, L. (2019). Deserción Universitaria en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. *Revista de la Asociación Médica Argentina*, 132(2), 32-35.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

Fecha de presentación: 22/3/2021

Fecha de aprobación: 12/5/2022

DEBATES SOBRE EXTENSIÓN EN TIEMPOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA. EL CASO DEL INSTITUTO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (1928-1952)

Debates on university extension during the first period of the University Reform movement. The Social Institute from Universidad Nacional del Litoral (1928-1952).

Denisse Eliana Garrido, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
den.garri@gmail.com

Garrido, D. E. (2022). Debates sobre extensión en tiempos de la Reforma Universitaria. El caso del Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral (1928-1952). *RAES*, 14(24), pp. 91-105.

Resumen

En este artículo revisaremos, en primer lugar, algunos de los sentidos, discursos y prácticas asociados a la extensión universitaria en Argentina a comienzos de siglo XX, para luego abocarnos a analizar en mayor profundidad el caso particular de la extensión en la Universidad Nacional Litoral entre fines de la década del '20 y comienzos de los '50. Consideramos que esa experiencia reviste una particular importancia en el desarrollo histórico de la extensión y que, sin embargo, no ha sido atendida por la historiografía sobre la temática. Las acciones y discursos producidos en torno al Instituto Social y sus secciones de Extensión Universitaria, Universidad Popular y Museo Social a partir de 1928 presentan características interesantes para el análisis, teniendo en cuenta la forma en que se logra allí la institucionalización exitosa de las propuestas reformistas, inclusive en un contexto signado por múltiples intervenciones y por un avance a nivel nacional de la “contrarreforma” universitaria. Nos interesa, en particular, hacer hincapié en las maneras en que en esta experiencia se comprendió el vínculo entre universidad y pueblo.

Palabras Clave: Extensión universitaria / Reforma Universitaria / Movimiento estudiantil / Historia de la Universidad / Instituto Social / Universidad Nacional del Litoral.

Abstract

In this article we will revisit, in the first place, some of the meanings, discourses and practices associated with university extension in Argentina at the beginning of the 20th century, and then focus on analyzing in greater depth the particular case of extension at the Universidad Nacional del Litoral towards late 1920s. We consider that this experience is of particular importance in the historical development of the extension and that, however, it has not been addressed by the historiography on the subject. The actions and discourses produced around the Social Institute and its sections of University Extension, the Popular University and Social Museum from 1928 present interesting characteristics for the analysis, considering the way in which the successful institutionalization of the proposals is achieved there, even in a context marked by multiple interventions and

by an advance of the university “counter-reform”. We are particularly interested in emphasizing the ways in which the link between University and the people was understood by this experience.

Key words: University extension / University reform / Student movement / History of University / Instituto Social / Universidad Nacional del Litoral.

Introducción¹

En el año 2018, la ocasión del centenario de la Reforma Universitaria propició numerosos debates y encuentros académicos en los cuales la cuestión de la extensión universitaria estuvo presente. Las miradas que revisitaron la extensión pusieron en tensión ciertos “mitos” de origen que algunas teorizaciones previas sobre la Reforma Universitaria sostenían, atribuyéndole a este movimiento la paternidad de la extensión tal como la conocemos. En este sentido, encontramos trabajos que han indagado en los gérmenes de la extensión universitaria en América Latina desde fines de siglo XIX, poniendo el foco en el cauce labrado por las Universidades Populares desde entonces (Montes Martín, V., 2016; Yaverovski, 2018 & 2021) y otros que focalizan en las formas que asumió la extensión universitaria en el caso de la Universidad de Buenos Aires en los años previos a la convulsión de 1918 (Bustelo, 2016; Rodríguez, 2018).

En este artículo nos interesa en particular atender a las discusiones producidas en los años previos y posteriores a los acontecimientos que gestaron la Reforma Universitaria del ‘18. Al revisar los documentos que los propios reformistas han publicado, es posible encontrar una fuerte crítica producida en los contextos de balances y aniversarios, respecto a que la extensión que buscó promoverse –y que fuera bandera del movimiento-, no tuvo el alcance ni la profundidad esperada. Vale como ejemplo la denuncia que el estudiante José Luis Lanuza emitía en 1924 acerca de que la Universidad mantenía aún su ajenidad con las problemáticas de su tiempo y repudiaba la imposibilidad de la clase trabajadora para acceder a la misma:

¿Qué importa que la Universidad abra sus puertas de par en par al pueblo, si el pueblo no puede entrar por ellas? Indudablemente las clases obligadas a someterse al salario para subsistir, no están en condiciones de costearse los gastos de una profesión liberal (...). Esta desigualdad no puede explicarse (...) sino como el resultado de un régimen social injusto. (...) Queda bien establecida la separación de la Universidad y el pueblo, ya que no presta sus servicios a éste, sino que es privilegio de las clases acomodadas de la sociedad. (Lanuza, 1924, citado en Del Mazo, 1941, p.96)

Nos preguntamos cuál fue entonces la especificidad, la marca novedosa, que instala el movimiento reformista –heterogéneo, conformado por fragmentos de discursos político-pedagógicos diversos (Puiggrós, 1998)- en relación a la función o “misión social de la Universidad”. En primer lugar, vale resaltar –como da cuenta la cita precedente– que el reclamo por esta función excedió plenamente las discusiones respecto al extensionismo. Los jóvenes que alzaron esa bandera pugnaban por una mayor incidencia en la indagación y resolución de los problemas que atañían a la Nación, pretendían que la Universidad no se cerrase sobre sí misma y la propia clase que había sido hasta ese momento la única destinataria privilegiada de sus claustros y, como es sabido, supuso para muchos de aquellos jóvenes su participación directa en distintas adscripciones de la política partidaria local o en la fundación de un partido propio como la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) peruana o en la conformación del Partido Comunista cubano.

Según Cano Menoni (2017), esa cualidad del movimiento de trascender la arena universitaria y desarrollar una preocupación doble por democratizar tanto la universidad como la sociedad, aportó un marco idóneo para que la extensión universitaria (originaria de Europa, de impronta culturalista y obrerista) arraigara en el movimiento reformista. En términos de la práctica universitaria, el sentido y orientación social de la Universidad se engarzó al de extensión y asumió la forma de Universidades Populares –como las González Prada o las José Martí en sendos países recién mencionados– o los cursos, conferencias, talleres, en distintas Facultades y locales obreros en nuestro país. Para Cano Menoni, esa resignificación que asumió múltiples

¹ El presente trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT 2018 “Historia de la educación en América Latina: sujetos y prácticas en las fronteras de la educación formal (1910-1970)” dirigido por la Dra. Lidia Mercedes Rodríguez, co-dirigido por la Dra. Esther Levy y financiado por la Universidad de Buenos Aires. Por tanto, es en parte deudor de los encuentros y revisión conjunta de fuentes con el equipo que lo integra, especialmente Lidia Rodríguez, Esther Levy, Alejandro Yaverovski, María Cristina Tucci, Natalia Peluso y Natalia Castela. Asimismo, este trabajo se inscribe en una investigación en curso del proyecto de beca doctoral financiada por el financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica (CONICET), titulado “Sujetos y prácticas de la extensión universitaria en el cono Sur y México en la primera mitad del siglo XX”.

niveles distintos de institucionalidad confluyó en la constitución de un *ethos* de la universidad Latinoamericana que tiene a la extensión como un componente principal.

Otra respuesta posible a la pregunta por la especificidad que le imprime el reformismo a la extensión, es la que elabora Lidia Rodríguez (2018) respecto a que los jóvenes reformistas a partir del '18 configuraron un nuevo sujeto pedagógico universitario,

que asume de una manera propia y original, y con planteos éticos, su responsabilidad social y política. (...) El campo de la extensión se reconfigura especialmente en términos de que suma a la perspectiva recibida (...) la dimensión política transformadora y la llamada “cuestión social”, aunque sin transformar de modo más estructural, en lo que se refiere al plano estrictamente educativo, la herencia ilustrada. (...) Existía la confianza en el valor de la educación para la construcción de un lazo social; pero también la comprensión de su valor para legitimar tramas sociales de desigualdad. (p. 66)

Teniendo este panorama en mente, en este trabajo revisaremos algunos de los sentidos, discursos y prácticas de extensión universitaria en Argentina, antes y después del dieciocho cordobés. En primer lugar, revisaremos brevemente el estado de la cuestión acerca de la extensión universitaria decimonónica en América Latina, recuperaremos algunos de los principales aspectos de los debates de los congresos estudiantiles en los albores del siglo XX, para luego abocarnos a analizar en mayor profundidad el caso particular de la extensión en la Universidad Nacional Litoral, universidad regional hija de la reforma tras la nacionalización de la Universidad Provincial de Santa Fé, hacia fines de la década del '20. Consideramos que esa experiencia reviste una particular importancia en el desarrollo histórico de la extensión y que, sin embargo, no ha sido atendida por la historiografía sobre la temática.

Las acciones y discursos producidos en torno al Instituto Social y sus secciones de Extensión Universitaria, Universidad Popular y Museo Social a partir de 1928 presentan características interesantes para el análisis, teniendo en cuenta la forma en que se logra allí la institucionalización exitosa de las propuestas reformistas, inclusive en un contexto signado por múltiples intervenciones y por un avance a nivel nacional de la “contrarreforma” universitaria. Nos interesa, en particular, hacer hincapié en las maneras en que en esta experiencia se comprendió el vínculo entre universidad y pueblo, con los matices propios de distintos momentos de su historia, desde su fundación hasta comienzos de la década del '50.

Un acercamiento al estado de la cuestión: rastrear la extensión universitaria latinoamericana antes de la Reforma Universitaria.

Uno de los antecedentes más importantes en materia de extensión universitaria en América Latina fueron las conferencias promovidas en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) por su presidente, Joaquín V. González, hacia 1905 (Biagini, 1999). La UNLP fue pionera en impulsar la modalidad, incorporada al Estatuto con la misma jerarquía que la investigación y la docencia. De acuerdo con Rodríguez, estas prácticas de extensión se plantearon “sobre todo en términos de reparto del conocimiento, sin poder visualizar todavía la desigualdad constitutiva del vínculo pedagógico planteado, que no dudaba de la superioridad de la cultura letrada, urbana y científica” (2018, p. 61).

Dicha experiencia abrevaba en aquellas europeas en las cuales, como en el caso de la Universidad de Cambridge en el último tercio del siglo XIX, la extensión cumplía una función integradora y pedagógica (Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011), es decir, un rol cercano al de la escuela básica (en relación, por ejemplo, a la configuración de la identidad nacional), para llegar a aquellos sujetos adultos de sectores populares que no habían tenido acceso a la educación. Podríamos pensar que dada la amplia cobertura que la escuela primaria tuvo en nuestro continente, la función extensionista de las universidades latinoamericanas no estuvo en primer plano y que las universidades públicas creadas o nacionalizadas en el contexto de formación de los Estados-

Nación (como la Universidad de Buenos Aires o la de La Plata) establecieron prontamente una relación entre la realidad social y el saber. Distinta fue, como sabemos, la situación de la Universidad cordobesa, donde dicha vinculación con la realidad social de su tiempo fue una de las mayores demandas de los jóvenes reformistas del dieciocho.

En los albores del siglo XX cobra fuerza la agremiación estudiantil, que se traduce –entre otras formas- en la realización de sucesivos Congresos en la región. En el primero de ellos, realizado en Montevideo en 1908, la extensión fue un tema puesto en agenda (Biagini, 2012; Vera de Flachs, 2006). Entre aquellos trabajos presentados, se citaba la experiencia chilena de años previos y las limitaciones de la misma:

ocurrió lo que era de esperar; el auditorio, muy pocas veces numeroso, se compuso siempre de profesores, literatos, educacionistas y personas amantes de este género de trabajos. (...) Faltábale a la Extensión ese sello netamente democrático que constituye la verdadera esencia de las instituciones análogas de Inglaterra y Norte América. Se hacía indispensable acercar el pueblo a la Universidad (...) (“Relación Oficial...”, 1908, p. 167).

Los proyectos de extensión presentados en aquel Congreso daban cuenta de la impronta higienista y moralizante con la cual se consideraba que la Universidad “debía ir hacia” el pueblo, encaramado sobre la fe positivista en la ciencia:

Era menester, pues, interesar directamente a los obreros, para que a la vez que recibieran los bienhechores rayos de la ciencia que educa y dignifica, difundieran el interés por esta labor redentora del espíritu, fortalecedora del carácter nacional. No habría sido posible presentar la instrucción al pueblo en forma magistral y académica, porque los elevados principios de la ciencia y las bellas producciones de la literatura, caerían sobre sus almas sin el cultivo suficiente todavía para que en ellas germinara el grano fecundo de la verdad, como preciosa semilla arrojada en campo estéril. Seleccionar los temas que más de cerca atañen a la vida del obrero, presentárselos de manera que le dejen impresiones vigorosas, anhelos vehementes de perfección moral e intelectual y le inspiren movimientos generosos y saludables en bien de sí mismo y de la colectividad; tal debe ser el ideal de una educación democrática (...) La sola atracción del pueblo al recinto universitario, tendría la ventaja de apartarlo de aquellos lugares por lo general perniciosos para su personalidad moral (Ibíd., p. 271)

Como bien recupera Cano Menoni (2017), el perfil ideológico de aquellos estudiantes de los primeros años del 1900 era más bien liberal democrático, y es desde aquella concepción que impulsaron un programa que en muchos aspectos será retomado y resignificado por las generaciones siguientes.

La extensión debatida en los congresos estudiantiles reformistas.

El movimiento de la Reforma Universitaria que estalla en 1918 en Córdoba rápidamente se articula a las demandas que venían gestándose y plasmándose en otros centros universitarios del país y del resto de nuestra América Latina. En julio de ese año, a un mes de la toma del rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba –considerado el momento fundacional del movimiento-, se lleva a cabo el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios en la ciudad mediterránea. Como en los Congresos anteriores, los participantes se manifestaron respecto a cómo debía llevarse a cabo la tarea de extensión universitaria: en el proyecto de bases estatutarias que allí se elabora, se le asigna a los Consejos Directivos de cada facultad la tarea de reglamentarla y hacerla efectiva.

Asimismo, entre las resoluciones acordadas, el Congreso se propuso iniciar, a través de la labor de los centros de estudiantes, “una eficaz campaña en contra del analfabetismo, organizando colegios nocturnos para obreros, con la colaboración exclusiva de estudiantes y en los que se impartirán las enseñanzas correspondientes a los

primeros grados de las escuelas comunes”. Esto junto con la necesidad de involucramiento en campañas a favor de “la higiene social en todo el país”² (“Primer Congreso Nacional...”, 1918, en Del Mazo, 1941, p. 61).

En cuanto a las formas de llevar a cabo las “conferencias populares”, la propuesta de Jorge Orgaz, delegado de la federación estudiantil cordobesa, incluyó un método (las mismas debían acompañarse de imágenes y leyendas ilustrativas) y los lugares en los cuales realizarlas (museos, fábricas, bancos, etc.). Sabemos por los anuncios de “La Gaceta Universitaria”, órgano de esa federación, que dichas conferencias se llevaron a cabo, en horario nocturno, en sedes de sindicatos –como los Ferroviarios- y bibliotecas.

Un año más tarde, en diciembre de 1919, la Federación Universitaria Argentina le solicita al Poder Ejecutivo Nacional la intervención amplia de la Universidad de Córdoba, para establecer finalmente las reformas estatutarias propiciadas por aquel primer Congreso de Estudiantes. En el documento de solicitud, se señala “el establecimiento en forma permanente y eficaz de la extensión universitaria — no como cosa de excepción o concesión graciable — sino como institución integrante de la universidad misma, en absoluto inseparable de su importante función democrática” (Del Mazo, 1941, p.143).

Otro joven delegado de aquel Primer Congreso estudiantil fue el santafesino Pablo Vrillaud, quien más adelante será también, en 1921, delegado del Congreso Internacional de Estudiantes realizado en México. Vrillaud será en este marco uno de los encargados de esbozar las razones para la nacionalización de la universidad provincial de Santa Fé, en la comisión especial creada para el tratamiento del tema.

Al tomar los principios acordados en este primer encuentro, la Federación Estudiantil santafesina desarrolló de la siguiente forma el punto referido a la extensión universitaria: “El consejo superior nombrará cada dos años los directores de la revista de la universidad, de la biblioteca, y de la extensión universitaria que tendrá un carácter eminentemente *práctico y popular para vincular la institución con la sociedad en que se desenvuelve*” (Museo Histórico UNL, 2015, p. 17, el subrayado es nuestro)³. Nos interesa destacar, por un lado, el énfasis que en este punto hicieron los jóvenes santafesinos respecto al carácter popular de la extensión, por un lado, y, por otro, la necesidad que manifestaron de articular la institución universidad a la realidad social de la época; el alejamiento y la acción social restringida de la universidad provincial habían sido parte de los reclamos estudiantiles por una reforma desde hacía ya varios años.

En el contexto de la década del ‘20, las federaciones universitarias de Argentina, Perú y Chile establecieron acuerdos, referenciándose en los congresos de estudiantes americanos realizados entre 1908 y 1912, de los que hablamos anteriormente. En los programas de acción señalados en dichos convenios, las federaciones estudiantiles dejaron sentada la forma en que debía entenderse el lugar y la función de la universidad reformada. Los términos son, en algún punto, similares. Por ejemplo, en el caso del convenio con Perú, se estableció como propósito llevar adelante la obra de la cultura intensiva, para el pueblo, el estudio de los problemas sociales y el sostenimiento por la juventud de las universidades populares. Sin embargo, el cariz asumido en dichos convenios avanza en diferencias radicales respecto a los primeros congresos de comienzos de siglo. Es posible afirmar que en el encuentro en México de 1921 (denominado “Primer Congreso Internacional Reformista”) y en el despliegue que entonces asume la reforma en distintos puntos de América Latina, que el discurso reformista se torna fuertemente latinoamericanista, antiimperialista, antimilitarista y le otorga preponderancia a la cooperación entre los pueblos desde su autodeterminación. Se plantea allí la necesidad de establecer una mejor comprensión del espíritu, cultura e ideales de los diferentes pueblos para propiciar sus acercamientos efectivos.

² Entre quienes firman esta resolución encontramos a uno de los principales dirigentes del movimiento reformista en la Universidad de La Plata: Arnaldo Orfila Reynal, delegado por la Federación Universitaria platense.

³ Precisamente, Vrillaud presidió el Centro de Estudiantes de Derecho en la Universidad recientemente nacionalizada (en 1919) y en ese marco se promovió la creación de la Biblioteca del Centro, sobre la base de considerar a las bibliotecas como “complementos de las escuelas y universidades, queremos que la nuestra sea también una proyección de la fábrica y del taller prestigiando así la concurrencia del obrero, para que se viva en la serenidad del estudio, esa anhelada confraternización de los espíritus que engrandecerá las patrias del mañana” (nota de Pablo Vrillaud a las autoridades de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, consultado en Museo Histórico UNL, *Extensión Universitaria. Desde sus orígenes en la Universidad Nacional del Litoral*. Libro 1, 2015, p. 21).

El discurso de la juventud universitaria proclama que su lucha es por “el advenimiento de una nueva humanidad, fundada sobre los principios modernos de justicia en el orden económico y en el político”. En ese marco, entienden la extensión universitaria como la difusión de la cultura que los estudiantes deben realizar, por haberla recibido, entre aquellos que la necesitan, y expresa, en esta línea, que se trata de una “obligación de las asociaciones estudiantiles”. Asimismo, el programa de acción del Congreso estipuló como obligación de los estudiantes establecer universidades populares, “que estén libres de todo espíritu dogmático y partidarista y que intervengan en los conflictos obreros inspirando su acción en los modernos postulados de justicia social” (“Primer Congreso Internacional...”, 1921 en Del Mazo, 1941, p.87).

El caso de la extensión universitaria en la Universidad Nacional del Litoral: el Instituto Social, entre la institucionalización de los principios de la reforma del '18 y las innovaciones pedagógicas.

La creación de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), sobre la base de la Universidad Provincial de Santa Fe, recorre un largo proceso de disputa que abarcó entre los años 1912 y 1919, pero que incluso una vez sancionada la ley de su creación (10.861) el 17 de octubre de ese año, continuó sujeta a avatares diversos.

En mayo de 1919, los estudiantes iniciaron una huelga que obtuvo como triunfo la aplicación de los estatutos vigentes en la UBA y el cogobierno estudiantil. Como señalamos en el apartado anterior, la extensión universitaria fue motorizada en esa temprana hora por los Centros de Estudiantes, en particular el de Derecho. En julio de ese año, la federación santafesina comenzó a editar *La Gaceta Universitaria*, análoga a la cordobesa, y desde las líneas de ese periódico instaron, entre otras cosas, a profundizar la unión obrero-estudiantil, tanto por medio de la adhesión a los actos y manifestaciones de la Federación Obrera como por medio de la extensión:

El Centro de Estudiantes de Derecho interpretando esta nueva orientación de la Universidad y *ajeno a todo interés egoísta* luchó incesantemente por la implantación de cursos de extensión universitaria para que la Universidad abandonara sus estrechos límites y fuera a llenar su verdadero rol social que es estudiar, educar, orientar y no expedir títulos doctorales que contribuyen con tanto perjuicio a la formación de castas intelectuales (...) su función será más real, más humana; *educará, orientará*; no solamente a sus alumnos sino también a su ambiente social, irradiando todos sus conocimientos de la manera más práctica posible. (*La Gaceta Universitaria*, 1919)

Es posible vislumbrar en las líneas de *La Gaceta...* la vivencia juvenil de un clima de ampliación democrática, en tanto “[la Universidad] va dejando de a poco de ser patrimonio de ‘los pocos’ para entregarse en manos de todos y llevar su savia de conocimientos y de instrucción a los más” (Ibíd.).

A un año de la creación de la Universidad regional, los planes de estudios de, por ejemplo, la Facultad de Química Industrial y Agrícola, durante el decanato de Gregorio Parera, incluían los cursos nocturnos de dos años destinados a obreros acerca de física, química y mecánica y, además, resaltaban que “en conferencias de extensión universitaria se expondrán las nociones teóricas y prácticas relativas a determinadas industrias de la región” (Museo Histórico UNL, 2015, p. 26). Pero una vez más, la noción de extensionismo se sostenía sobre la distancia presupuesta entre la universidad y la sociedad, y no en su articulación. Los términos que en su discurso inaugural emplea el mentado decano ejemplifican esa distancia, a la vez que el lugar asignado a la Universidad para identificar los “males” que aquejan al pueblo y encauzarlo:

Nuestro instituto de enseñanza superior se pone así en contacto con las *fuerzas vitales* que a su alrededor se desenvuelven y se propone, *llegando hasta el pueblo y auscultando su pensar y su sentir*, dar, en el estilo llano de la lección sencilla, la explicación que fije el real concepto y recoger, concretando en orientación y enseñanza, las experiencias que suministren todos aquellos

sucesos o creaciones del ambiente que más preocupen o afectan a nuestro medio (...) (Ibíd., el subrayado es nuestro).

Como vimos anteriormente, instalar de modo “permanente y eficaz” la extensión universitaria venía siendo una declaración de los reformistas desde aquel primer congreso de Córdoba de julio del ‘18. La creación del Instituto Social en la Universidad Nacional del Litoral, diez años más tarde, resulta una muestra de una institucionalización exitosa, a la vez que de una reconfiguración de algunos de los sentidos que hasta ese momento se asociaban a la extensión. Según Piazzesi y Bacolla (2015), “los avatares de este instituto ofrecen indicios, que remiten a concepciones específicas sobre la relación entre saberes académicos, reforma social y acción política, presentes en las gestiones universitarias” (p. 142).

El Instituto Social fue creado en 1928 durante el rectorado de Rafael Araya, y reconocía entre sus propósitos el de “brindar a la masa social alejada de tal mecanismo profesional y científico, la oportunidad de interesarse en la adquisición de conocimientos indispensables para su mejoramiento intelectual y físico” (*Revista Universidad*, 1935). De acuerdo con Piazzesi y Bacolla (2015), se configuró sobre la idea de coordinar las potencialidades ya existentes en la institución universitaria, a la vez que crear otras nuevas. En palabras del rector, instar a la Universidad a

preocuparse por los innumerables problemas vitales que mantienen en perpetua agitación e inquietud a la colectividad con el fin de darle su más conveniente y apropiada solución; organizándola para que funcione en plena armonía con la zona que debe servir preferentemente (...); la Universidad se habrá despojado del peso muerto de sus errores tradicionales que hacen de ella un organismo arcaico y exótico para los intereses vitales de la sociedad (Araya, 1932).

Dependiente del Consejo Superior de la Universidad, el Instituto se encontraba integrado por tres secciones: la Universidad Popular, destinada a la educación de obreros y empleados “en las artes que practican”, es decir, cursos y capacitaciones en los oficios y actividades de diversas ramas; la Extensión Universitaria, destinada a brindar educación “post-escolar”, en el sentido de difundir la cultura intelectual (saberes filosóficos, literarios, etc.), junto con la finalidad de difundir “el más preciso conocimiento de las necesidades del pueblo y sus condiciones de vida, a fin de provocar el estudio y solución de los problemas que lo atañen”⁴; y, en tercer lugar, el Museo Social, destinado a tareas de investigación de las problemáticas socioeconómicas de la región, cuyo fin primordial radicaba en poner en acto lo aprendido, “aplicando sobre el terreno lo que en las aulas o en el salón de conferencias solo había sido enseñanza o consejo” (Museo Histórico UNL, 2015, p. 114).

El 28 de julio de 1928 fue anexada la Universidad Popular de Rosario (creada en 1918) y pasó a formar parte del Instituto Social bajo la sección de ese nombre. Los cursos que contemplaba se dividían en distintos niveles y sedes, pero también contenía un área dedicada a la “solidaridad” (art. 26 y 27), en relación a fomentar la previsión, cooperación y mutualidad, y otra al “recreo”. La Universidad Popular se replicó en cada una de las sedes de la UNL (Santa Fé, Paraná y Corrientes) como un espacio de formación técnico-profesional dirigido a sectores “obrerros y populares” – tanto masculinos como femeninos. Al referirse muchos años más tarde a aquella experiencia, la docente Ángela Romera Vera⁵ afirmaba que en el Instituto Social

⁴ Ordenanza de creación del Instituto Social de la UNL, 1928, consultada en Museo Histórico UNL, *Extensión Universitaria. Desde sus orígenes en la Universidad Nacional del Litoral*. Libro 1, 2015, p. 38.

⁵ Ángela Romera Vera (1912-1990) había cursado estudios de Derecho en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Madrid, en su España natal. Una vez llegada a Santa Fé, convalida su título de abogada. En 1940 recibe el grado de doctora en Ciencias Jurídicas y Sociales, la misma Facultad en la que será profesora titular de la cátedra de Sociología y adjunta interina en Filosofía del Derecho, directora del Departamento de Sociología y consejera por el claustro docente. Participa como docente en el Instituto Social desde sus inicios, y será su Directora hacia fines de la década del '50, impulsando numerosos cursos, charlas, publicaciones y ciclos de Cine Educativo destinados a escuelas primarias, instituciones rurales y localidades de la provincia (Centurión, Andelique, y Coudannes, 2018).

no se entendió la Extensión Universitaria como simple educación de las clases inferiores por una élite, *sino como intercambio*. (...) Las Universidades Populares tuvieron las mismas características que las Facultades con una población distinta porque sus horarios nocturnos y sus planes de estudio eran más favorables para la concurrencia de los obreros (Museo Histórico UNL, 2015, p. 119; el subrayado es nuestro).

La comprensión de aquel vínculo como un “intercambio” daría cuenta de otros sentidos distintos a los que hasta entonces se articulaban a la tarea extensionista: lejos de tratarse de una “irradiación” sobre el pueblo, la noción de intercambio anticipa un componente de las críticas que a la matriz fundacional de la extensión se le harían muchos años más tarde.

La propuesta del Instituto Social era asimismo novedosa dado que articulaba diversas dimensiones presentes en otras experiencias de extensión (Bacolla y Piazzesi, 2015). De acuerdo al proyecto fundacional de Araya, se trataba de marchar “sincrónicamente” con los “anhelos generales de la colectividad”, es decir, investigar en forma conjunta los problemas que aquejaban al ambiente y pensar en soluciones en “íntimo contacto con la masa social”. En relación a esto, Bacolla y Piazzesi (2015) sostienen que

el instituto en su conjunto constituía una herramienta para responder, al menos desde lo local, a las transformaciones que en los años de la primera posguerra, emergían en la región del litoral, espacio íntimamente imbricado con el modelo de inserción internacional de la economía argentina, amplia receptora de inmigración y cuyas elites habían logrado insertarse en los circuitos nacionales de lo político pero también de la circulación de saberes (s/n)

En 1929, el entonces rector Roque Anselmo Izzo –junto con, entre otros, el delegado interventor y anterior dirigente estudiantil reformista, Gabriel Del Mazo– ordena la conversión del Instituto Social en Departamento de Extensión Universitaria. Las secciones de Museo Social y Universidad Popular son reemplazadas por “Publicaciones” y “Cursos” respectivamente, a las cuales se agrega la subdivisión “Conferencias”. La Comisión Directiva del Departamento de Extensión quedó integrada por el presidente del mismo, los Directores de las tres secciones, Gabriel Del Mazo como delegado del Consejo Superior, y un delegado de la Federación Universitaria. En el artículo 3 del Decreto de creación del Departamento se definió que

la extensión universitaria estará destinada en primer término a los obreros urbanos y rurales, debiendo distribuirse en todo el Litoral, preferentemente en los barrios industriales y poblaciones de campo, para suministrar conjuntamente con la información técnica elemental o de perfeccionamiento, útil a los fines económicos individuales, el más preciso conocimiento de las condiciones de vida y de trabajo y de los correlativos problemas económicos sociales (Museo Histórico UNL, 2015, p. 48)

Sumado a esta declaración de propósitos y destinatarios, la resolución incorpora además un aspecto novedoso que hace al modelo pedagógico al que debía responder la formación técnica de la extensión: “La enseñanza deberá tener presente el principio pedagógico que *respeto como autónoma la personalidad de todo educando*” (Ibíd., el subrayado es nuestro). Esta expresión resulta elocuente del clima de ideas pedagógicas en que se crea el Departamento sobre la base del Instituto Social, ya que da cuenta de cierta adscripción a los planteos de las corrientes escolanovistas⁶, en boga en aquellos años. La aparición, un año después, de una de las primeras

⁶ Nos referimos a las corrientes pedagógicas renovadoras que se enmarcaron en el complejo y heterogéneo movimiento denominado “Escuela Nueva”, surgido a fines de siglo XIX en Europa y Estados Unidos, y difundido en nuestro país en las primeras décadas del siglo XX. La Escuela Nueva –enfrentada en el escenario local al positivismo pedagógico y a la tradición conocida como Normalismo– aunó a una gran diversidad de corrientes pedagógicas críticas del sistema educativo triunfante. Más allá de esa heterogeneidad, diversos autores han identificado como aspectos comunes de las corrientes escolanovistas, el reconocimiento de la bondad natural de los infantes (a partir de la relectura de la obra de Rousseau) y la investigación científica orientada a la especificidad del campo de la niñez. Estos aspectos llevan a su vez a proponer experiencias educativas basadas en la centralidad del interés del educando y, en algunos casos, la autonomía y el gobierno infantil. Si bien la Escuela Nueva centró sus propuestas en la educación primaria, los debates que suscitó fueron tema de agenda pública en las primeras décadas del siglo XX para la mayoría de docentes y pedagogos, por lo cual podemos afirmar que sus postulados no eran ajenos a la docencia universitaria y, además resultó convergente con movimientos como el de la

publicaciones que integran la Biblioteca Pedagógica del Instituto, encargada a Dolores Dabat⁷, podría contribuir a confirmar esta articulación con las corrientes renovadoras. Como recupera Giménez (2020), en el prólogo al estudio de Dabat, el historiador Juan Álvarez destaca que esta Biblioteca está destinada a informar a los maestros “del alcance y contenido de ciertos métodos pedagógicos que algunos autores recomiendan hoy a título de reforma de la instrucción pública y que no son de fácil estudio porque el material respectivo suele hallarse disperso en revistas y libros extranjeros”.

El golpe militar de J. F. Uriburu, con el que se inicia la década del ‘30, retrotrajo las políticas universitarias que se pretendían instalar y promovió el autoritarismo a través de intervenciones a las universidades, desconocimiento de los estatutos reformistas, persecuciones y cesantías a docentes y estudiantes. Para algunos autores (López Geronazzo, L., & López, M., 2018), es por este clima represivo que la Extensión Universitaria aparece menos referenciada en la década; sin embargo, como podemos ver en este caso, el Instituto Social conserva su activa influencia. En 1931 se retorna al nombre de Instituto Social, aunque la sección “Universidad Popular” no vuelve a aparecer así mencionada, sino que continúa denominándose “Cursos” –que fueron dictados en la forma de Universidad Popular, según las *Memorias del Instituto Social 1933/37*–. El Museo Social, por su parte, se conserva como “Publicaciones”. Las acciones llevadas a cabo a partir de este momento se vincularon con promover proyectos de modificaciones en las viviendas populares, con fines higiénicos y morales, y a la vez articular con los municipios de Rosario, Santa Fé y Paraná en la provisión de una “canastilla circulante” que les brindaba por un año el ajuar y la cuna a “mujeres desprovistas de recursos y próximas a ser madres” (Piazzesi y Bacolla, 2015). Las *Memorias del Instituto Social* para el período 1928/1932 registran un total de 42 conferencias realizadas en locales obreros de la ciudad de Santa Fe, frente a 18 realizadas en la Universidad y en escuelas; y ponen énfasis en la gran cantidad de inscriptos en los distintos cursos y conferencias, inmigrantes en su mayoría, de 14 años de edad en adelante.

Entre finales de 1934 y 1943, ocupa el cargo de rector Josué Gollán (hijo). La coyuntura regresiva se manifestaba en el discurso ambivalente del rector: en la inauguración de cursos de 1938, a la vez que manifestaba la importancia de la existencia del Instituto Social, expresaba su malestar ante los “excesos de reforma” por parte de los estudiantes que, desde su perspectiva, estaban más preocupados por gobernar la Universidad que por formarse. En relación al Instituto Social, señalaba que

La Universidad de hoy, a más de su función de investigar y enseñar profesiones liberales, ha de ser faro que irradie a todas las capas sociales la luz del saber, ojo avizor que escudriñe sus necesidades y cuerpo técnico que las estudie. Así lo ha entendido la Universidad del Litoral desde sus comienzos. (...) Con la acción de un organismo original que ha denominado Instituto Social, constituido por un Museo que estudia problemas sociales, dos Universidades populares que dictan cursos de perfeccionamiento para obreros y empleados, y una sección de Extensión universitaria que difunde conocimientos que llegan hasta apartadas regiones por medio de su radiotransmisora L. T. 10, de publicaciones gratuitas impresas en talleres propios y de conferencias periódicas pronunciadas por personalidades argentinas y extranjeras (Gollán (h.), 1938, p. 123)

Un acercamiento al Instituto Social durante el peronismo: Murúa y la rearticulación con el discurso nacionalista popular.

En 1943, la intervención de corte nacionalista conservadora encarnada en la figura de Jordán Bruno Genta marca el fin de la experiencia como venía concibiéndose. El decreto de intervención en el Litoral (n° 3953) refería a la presencia en aquella casa de estudios de “factores y elementos adversos a los sanos intereses de la nacionalidad (...) e infiltración de elementos extraños al ambiente estudiantil”. Esto provocaba el “desorden

Reforma Universitaria, que también demandaban la autonomía de los actores educativos. Para mayores referencias sobre este tema, véase Carli, 2002; Caruso, 2016; Frechtel 2020, entre otros.

⁷ Dolores Dabat (1889-1940) fue maestra, escritora y conferencista. En su labor como Directora de la Escuela Normal N° 2 de Rosario impulsó diversas innovaciones pedagógicas. Para conocer más sobre su obra, véase Mosso, 2019.

estudiantil” y era urgente “adoptar las medidas que el saneamiento del ambiente y la extirpación del mal requieren”. Las organizaciones estudiantiles se alzaron en protestas contra la intervención de Genta, y si bien la respuesta primera fue la persecución y detención de estudiantes, la presión de la comunidad académica a nivel nacional obligó finalmente a separarlo de su cargo meses más tarde (Buchbinder, 2005).

De acuerdo con Piazzesi y Bacolla (2015), las intervenciones producidas después del golpe del ‘43 volverían a poner en suspenso las iniciativas y lineamientos originales del Instituto Social hasta las condiciones de los años posteriores al fin de la experiencia peronista. Sin embargo, hallamos un escrito de 1952 del Prof. Pedro Oscar Murúa⁸ que podría poner en tensión esa hipótesis, donde señala la reestructuración del Instituto⁹. Murúa destaca allí aquellos componentes democráticos presentes en el proyecto primigenio del rector Araya de fines de los ‘20, pero lo hace sobre la base de afirmar que la universidad reformista halló sus limitaciones entre sus propios impulsores:

No es un misterio la derivación de la universidad reformista en universidad meramente profesionalista; la deformación de su doctrina original, esencialmente popular y nacional, en un complejo demoliberal sin proyecciones auténticas. (...) Negada en el profesorado por sus propios hijos, trajinada en el alumnado por planteos extraños a la realidad de la Nación, la Reforma se adscribe a las minorías políticas y pierde la pulsación de lo popular. Desde luego, en estas condiciones, la *extensión universitaria* pierde también la vocación social con que la había instituido el espíritu reformista (1952, pp. 34-36).

El planteo de Murúa entra en diálogo con medidas tomadas durante el gobierno peronista como la sanción de la ley 13.031 y la creación de la Universidad Obrera Nacional, en línea con lo que afirma que es preciso

convencer al Pueblo de que la Universidad es suya como instrumento de realizaciones espirituales, técnicas y científicas, no únicamente porque de él provienen los recursos que la sostienen, sino también porque ella debe constituir la síntesis suprema de su capacidad intelectual y moral; (...) apoyar afanes de estudios e investigaciones docentes y extra docentes, aun de los más humildes ciudadanos (ibid.).

La nueva orientación planteada al Instituto Social, de acuerdo con Murúa, entraba en consonancia con el discurso nacionalista popular e instaba a convocar a “todo pueblo, con bachillerato o sin él, con cursos completos de escuelas primarias y especiales o sin tales cursos” a tener garantizado el acceso a la cultura superior, por vía universitaria, incorporando a quienes “les hayan privado de las oportunidades necesarias para perfeccionar aptitudes intelectuales, artísticas, científicas y técnicas”, integrando “la cultura popular, unificando en posibilidades a todos los que sientan reclamos de la inteligencia y el espíritu para cumplir un destino, ventura que no debe quedar circunscripta a un grupo favorecido por circunstancias del pasado” (1952, p. 55).

Algunas reflexiones finales (provisorias)

Como señalamos en la introducción, en este trabajo pretendimos visitar algunos de los sentidos, discursos y prácticas de la extensión universitaria anteriores y posteriores al dieciocho cordobés, focalizando –en primer lugar– en la extensión latinoamericana decimonónica y los debates de los congresos estudiantiles a comienzos de siglo XX, y –en segundo lugar– en el caso particular de lo que consideramos una institucionalización exitosa de la extensión universitaria como fruto de la reforma en la Universidad Nacional Litoral, entre 1928 y comienzos de la década del ‘50.

⁸ Murúa se encuentra entre aquellos militantes del radicalismo que se unieron al emergente movimiento peronista a mediados de la década de 1940.

⁹ Dado que se trata de una investigación en curso, carecemos por el momento de más información que ésta respecto al período

Nos interesó atender particularmente a la forma en que se entendió, desde esta experiencia, el vínculo entre universidad y pueblo. Si bien aún en muchos aspectos -y en distintos momentos- pareció conservar cierta lógica ilustrada en la comprensión de ese vínculo, ello no inhabilita el compromiso ético asumido por los distintos proyectos encarados por el Instituto Social, cuyo despliegue constante y profuso en distintas sedes regionales (y a través de medios diversos como la imprenta y la radio, que ameritan trabajos de investigación aparte) significó una institucionalización exitosa de los principios reformistas en relación al acceso del pueblo trabajador a las aulas de la Universidad, con vocación transformadora de la sociedad en un sentido popular y democratizante:

Gracias a esta [acción educativa], el pueblo se puso en contacto con la Universidad y aprendió a respetarla, reconociendo que sus poderosos instrumentos de cultura no serían en el futuro utilizados exclusivamente para la formación del núcleo profesional, cada vez más agrandado, sino también para instruir a la población en las diferentes ramas de los conocimientos humanos, haciéndola más apta para la comprensión de los problemas económicos y sociales, y por consiguiente, capacitándola para intervenir con mayor acierto en la función pública que debe necesariamente ejercer (“Crónica Universitaria”, 1935, p.202).

Si bien este trabajo se encuentra en curso -y requiere por ello de acceder a más fuentes para el análisis en profundidad de la experiencia-, podemos arriesgar preliminarmente que la misma se acercó a las preocupaciones de la comunidad, con pretensiones democratizantes, en un contexto en que aún el cuestionamiento a la matriz extensionista como de “extensión hacia” y no como comunicación (en el sentido de la crítica que realiza Paulo Freire en la década del ‘60) no estaba generalizada. Los dichos de Romera Vera acerca del “intercambio” que se producía en estos espacios van en aquella dirección. Asimismo, se percibe en las resoluciones y documentos una interesante referencia al clima pedagógico escolanovista, sobre el que vale la pena seguir indagando. Las marcas fundacionales de la extensión como irradiación de las luces persisten, pero junto a ellas aparece una visión crítica de la articulación entre la Universidad y la sociedad que presupone la investigación en conjunto de las problemáticas socioeconómicas acuciantes y el desarrollo de proyectos (pedagógicos, sociales) para su abordaje. Tal aspecto resulta destacable en una coyuntura regresiva como los ’30 y ’40, durante la cual las experiencias existentes en otras universidades del país, como por ejemplo en la Universidad de Buenos Aires, seguían reduciendo la extensión a las conferencias (Buchbinder, 2005).

Por otro lado, el acercamiento a una fuente como el escrito de Murúa de 1952 abre a otros interrogantes que deberán ser profundizados en esta investigación, referidos a las prácticas de extensión universitaria que tuvieron lugar durante los años de los gobiernos peronistas, teniendo en cuenta que también prevalece en la historiografía cierta visión acerca del no reconocimiento a una de las banderas de la Reforma, como lo era la extensión universitaria (López Geronazzo, L., & López, M., 2018)

Ya desde el contexto de consolidación del Estado Nación argentino, la ciudad de Santa Fe, si bien fungió como un moderno centro político y económico de la región litoraleña, fue subordinada al centralismo de Buenos Aires. Tal centralismo originario – o porteño-céntrico- parece traducirse en distintos momentos de la historia en la revisión historiográfica acerca de la Universidad. En los últimos años, el clima del centenario de la Reforma Universitaria convocó a revisar críticamente la trama configurada a nivel nacional en distintas casas de estudio, los sucesos desencadenados con el correr de las décadas, las formas y sentidos que fueron conformando algunas de las banderas del movimiento reformista como la extensión universitaria, procurando con ello evitar reproducciones parciales de los “principios de un programa reformista” que necesariamente son tensionados y revisados desde nuestro presente. Este trabajo de investigación en curso se inscribe en esa búsqueda por una revisión crítica tanto de la historia del reformismo universitario como de las prácticas vinculadas a la extensión en la primera mitad del siglo XX.

Referencias bibliográficas

- Biagini, H. (comp.) (1999) *La Universidad de La Plata y el Movimiento Estudiantil, desde los orígenes hasta 1930*. Editorial de la Universidad de la Plata
- Biagini, H. (2012). *La Contracultura Juvenil. De la emancipación a los indignados*. Capital Intelectual.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Sudamericana.
- Bustelo, N. (2016) Derecho, extensión universitaria y revolución social. La Reforma Universitaria en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (1918-1930). *Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*, 9 (16), 60-90. <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS>
- Cano Menoni, A. (2017). La extensión universitaria y la Universidad Latinoamericana: hacia un nuevo 'orden de anticipación' a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. *Revista +E*, 7(7), 6-23. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7047>
- Carli, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- Caruso, M. (2016) ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva (pp. 93-134). En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar* (2.ª ed.). Paidós.
- Centurión, J., Andelique, C. y Coudannes Aguirre, M. A. (2018). Pasado, presente y futuro de una "hija de la Reforma". Propuesta de enseñanza con fuentes históricas de la UNL. En *La enseñanza de la Historia. Políticas, tensiones y disputas en torno a la Reforma Universitaria de 1918*. APEHUN
- Frechtel, I. (2020). La reforma de programas escolares de 1936 en Argentina: prensa pedagógica y Escuela Nueva. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1-18. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13352>.
- López Geronazzo, L., & López, M. (2018). Congresos nacionales de extensión universitaria: lógicas de extensión y problematización de los organizadores "comunidad", "sociedad" y "desarrollo social". *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 8 (9), 72-95. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7839>
- Montes Martín, V. M. (2016). Origen de las Universidades Populares. *Revista Española de Educación Comparada*, (27), 215-236. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15546>
- Mosso, A. (2019) Dolores Dabat, y su oficio de maestra. *Zona Franca. Revista del Centro de estudios Interdisciplinario sobre las Mujeres, y de la Maestría poder y sociedad desde la problemática de Género*, (27), 155-170
- Ortiz-Riaga, M. C. y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14 (2), 349-366. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404008>
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectiva*. Miño y Dávila.
- Piazzesi, S. y Bacolla, N. (2015) *El reformismo entre dos siglos: Historias de la UNL*. Universidad Nacional del Litoral.

Rodríguez, L. (2018) Reforma, extensión universitaria y nuevos sujetos pedagógicos. En N. Peluso, E. Rinesi, & R. Leticia (Eds.). *Las libertades que faltan. Dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918* (pp. 59-75). Ediciones UNGS.

Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Vera de Flachs, M. C. (2006). Un precedente de la Reforma del '18. El I Congreso Internacional de Estudiantes Americanos. Montevideo 1908. En M. C. Vera de Flachs (Comp.). *Movimientos estudiantiles en América y Europa, Tomo II*. Junta Provincial de Historia de Córdoba.

Yaverovski, A. (2018). Universidades populares: la búsqueda de la genealogía propia. *De Signos Y Sentidos*, (19), 29-50. <https://doi.org/10.14409/ss.v0i19.7873>

Yaverovski, A. M. (2021). Tres Repúblicas Barriales y sus Universidades. Las Universidades Populares en la ciudad de Buenos Aires en el período de entreguerras: un esquema preliminar. *Historia Caribe*, 16 (38). <https://doi.org/10.15648/hc.38.2021.2817>

Giménez, J. A. (2020). *Políticas educativas y reformas pedagógicas en la Santa Fe de los años treinta* [Tesis de Maestría en Ciencias Sociales] Facultad de Humanidades y Ciencias / Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5785/Tesis.pdf>

Fuentes

Araya, R. (1932) Alcance y proyecciones del Instituto Social (conferencia). *Publicación de Extensión Universitaria*, (18), Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral.

Lanuz, J. L. (1924) La universidad separada del pueblo. En Del Mazo, G. (ed. y comp.) (1941). *La Reforma Universitaria. Tomo III. Ensayos Críticos*. Centro de Estudiantes de Ingeniería.

“Crónica Universitaria” (1935) *Revista Universidad. Publicación de la Universidad Nacional del Litoral* (1), 183-208. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/2996>

Federación Universitaria Argentina (1919) La Federación Universitaria Argentina fundamenta y solicita del poder ejecutivo nacional la intervención amplia de la universidad, a los fines de su reorganización y del establecimiento de las reformas estatutarias propiciadas por el congreso de estudiantes de Córdoba. En Del Mazo, G. (ed. y comp.) (1941), *La Reforma Universitaria. Tomo I. El Movimiento Argentino*. Centro de Estudiantes de Ingeniería. 139-143.

Gollán, J. (h.) (1938) Discurso de Inauguración de los cursos de 1938 en la Universidad Nacional del Litoral. Sección Crónica Universitaria. *Revista Universidad, publicación de la Universidad Nacional del Litoral*, (4), 119-162. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/3043>

Museo Histórico UNL (2015), *Extensión Universitaria. Desde sus orígenes en la Universidad Nacional del Litoral. Libro 1*. UNL.

La Gaceta Universitaria, órgano de la Federación Universitaria de Santa Fé (1919), 1(6).

Memoria del Instituto Social (1933/1937). Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral.

Murúa, P. O. (1952) Nuevas formas de acción cultural universitaria. *Revista Universidad. Publicación de la Universidad del Litoral*, (26), 33-56.

“Primer Congreso Nacional De Estudiantes Universitarios” (1918). En Del Mazo, G. (ed. y comp.) (1941). *La Reforma Universitaria. Tomo I. El Movimiento Argentino*. Centro de Estudiantes de Ingeniería.

“Primer Congreso Internacional Reformista” (1921). En Del Mazo, G. (ed. y comp.) (1941). *La Reforma Universitaria. Tomo II. Propagación Americana*. Centro de Estudiantes de Ingeniería. “Relación Oficial del Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos” (1908). *Evolución, Revista Mensual de Ciencias y Letras, Órgano de la Asociación de los Estudiantes, III* (21-24).

Fecha de presentación: 31/8/2021

Fecha de aprobación: 14/3/2022

RESEÑAS

MANCOVSKY, Viviana (2021). *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Editorial Biblos.

Por María de Ibarrola¹

¿Es posible hablar de una pedagogía de la formación doctoral? El libro editado por Viviana Mancovsky (2021), *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis* en la Editorial Biblos se destina a responder esa pregunta.

En el prólogo escrito por la editora, describe la dirección de tesis de posgrado como un saber hacer “personal”, de cada uno, sobre la que los directores de tesis hablan muy poco pero que a los estudiantes les causa una preocupación genuina.

En este libro, “los directores sí hablan y lo hacen en primera persona”. La editora convoca a nueve colegas interesados en la línea de investigación, pedagogía de la formación doctoral, que ella ha construido a lo largo de más de diez años, y que detalla en la primera parte del libro. La segunda parte “nace a partir de los intercambios establecidos con colegas interesados en esta línea de investigación”. Son nueve, de diferentes países, con doctorados en el campo de las ciencias de la educación, pero con formación disciplinaria previa muy variada, pertenecientes a instituciones con programas doctorales diferentes según sus países; algunos colegas tienen años de experiencia como directores de tesis y están cercanos a concluir su carrera profesional, otros están afianzándose en esta tarea.

La estrategia se basa en un “encuentro imaginario alrededor de una mesa común de escritura”. Algunas ideas disparadoras son más de doce preguntas directas a los invitados, desde el estilo personal de acompañamiento, hasta la reflexión del vínculo con el propio director de tesis. La propuesta es que las narraciones estén centradas en la autobiografía, en un tono ensayístico, sin darle lugar protagónico a teorías que fundamenten su práctica.

Primera parte: el camino recorrido.

Se trata de la experiencia “en movimiento” de la editora, la experiencia (reflexión a posteriori) de su propia formación doctoral. La “transformación personal y paulatina de asumirse como creadora y autora de saberes fundados”. En adelante, la relación con el saber será fundamental “para enriquecer la comprensión del proceso formativo de un sujeto que aprende a investigar... se trata de un proceso creador de saber. (pag. 23)

En esta primera parte, la editora distingue cuatro puntos de vista conforme a los cuales puede analizarse el doctorado: a) la política educativa, b) las instituciones formativas, c) los sujetos implicados; d) los campos disciplinares. Desde el principio le interesan los sujetos y las cuestiones pedagógicas. Enuncia dos supuestos de sentido común, que va a cuestionar a lo largo de su recorrido. El primero es que “aprender a investigar se aprende investigando”. El segundo es que “saber investigar no es sinónimo de saber formar para la investigación”.

Desde un principio hace explícita su posición sobre la pedagogía, la pedagogía- nos dice- “apuesta a la noción de posibilidad buscando los medios para que el aprendizaje sea facilitado... interpela la desresponsabilización docente y rechaza el posicionamiento cómodo de colocar el compromiso solo del lado del estudiante... que no se esfuerza, que no entiende...que no le interesa... “(pág. 25)

En el nivel de doctorado, la pedagogía está atravesada por la tensión inevitable entre autoridad y autonomía, tensión que desarrolla en un trabajo previo.

¹ DIE- Cinvestav, México / mdeibarrola@gmail.com

En adelante, la editora hace un breve relato de los proyectos de investigación que ha llevado a cabo en esta línea, desde su tesis doctoral “en los que da testimonio de los cambios subjetivos que atraviesa el doctorando en vistas a volverse autor de los saberes que construye”, una investigación sobre la naturaleza de la relación formativa entre director de tesis y tesista, como vínculo intersubjetivo; una siguiente investigación permite identificar los diferentes tipos de saber: sobre el oficio de investigador y la socialización académica; las exigencias de la escritura académica; los marcos disciplinares y los abordajes teóricos; los aspectos relacionales.

Poco a poco, nos dice- la expresión pedagogía de la formación doctoral fue cobrando identidad.

El último proyecto focaliza el estudio de las interacciones formativas en tres ejes: las interacciones director-tesista; aquellas que se realizan entre pares; y las externas.

Esta primera parte del libro concluye con dos experiencias:

La primera consiste en una amplia descripción de un seminario taller con directores de tesis de posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, centrado en reflexionar sobre “lo que se hace” desde la perspectiva del análisis de las prácticas profesionales. Pero un dato interesante es que el diseño del seminario contó con una actividad previa llevada a cabo con estudiantes de posgrado de esa Facultad para recoger el punto de vista de los estudiantes sobre los temas que se verían en el seminario con los profesores.

De la experiencia de este seminario, destacan la necesidad de crear un encuadre institucional e invitar a los profesores investigadores a pensar conjuntamente sobre lo que “uno hace cuando dirige”, más allá de lo que puede o debe hacerse, interrogarse a sí mismos.

La segunda consiste en el estudio de las interacciones formativas desde la pedagogía doctoral: análisis de una entrevista. La entrevistada, nos dice la editora, describe un permanente trabajo de introspección acerca de su tarea y su estilo personal de dirigir. De este análisis, destaca el lugar dado a los errores y a las fallas como fuente de reflexión y aprendizaje; la diferencia entre la docencia y la formación para la investigación, las tareas que implica la práctica específica de dirigir; la función de “mediador” del director centrada en medir riesgos y advertir al tesista. La entrevistada -ya no dirige tesis- ahora está formando jóvenes directores de tesis.

Segunda parte: relatos de experiencia de los directores de tesis.

Son nueve relatos, como se anticipó, de unas diez páginas de extensión cada uno. Los títulos de cada uno de ellos ya anticipan la pertinencia y la profundidad de las reflexiones de sus autores. Se trata de los siguientes: Mi experiencia como directora de tesis, de Claudine Blanchard-Laville, (Université Paris-Nanterre, Francia); Acompañar un proceso de construcción de saber en el marco de la escritura de una tesis de Mireille Cifali (Université de Gêneve, Suiza); Una forma de entender y de vivir la relación de tutoría: mis experiencias como directora de tesis en posgrado de María Guadalupe Moreno Bayardo (Universidad de Guadalajara, México); Conduzir para outra margen do rio: a tarefa acadêmica de orientacao e suas vicissitudes (Universidad Federal da Bahia, Brasil); Un camino propio y ajeno, ir con otro en el posgrado de Mabela Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay); Reflexiones en el camino como formador en investigación educativa de Luis Sime Poma (Pontificia Universidad Católica del Perú); Entre el arte, la ciencia y la pedagogía: la dirección de una tesis de Marta Souto (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Huellas de la matemática en la relación formativa entre director de tesis y tesista de Alda María Torres Alfonso (Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Cuba); Dirigir tesis con exigencia académica y calidez humana en el doctorado: ¿es posible? de José de la Cruz Torres Díaz (Centro Universitario del Norte, de la Universidad de Guadalajara, México).

Cada uno de los relatos ofrece, además de los datos biográficos, información y análisis a fondo sobre las experiencias y vivencias, en ocasiones haciendo referencia al marco del contexto institucional y disciplinario en

el que se sitúan, pero más bien en su relato de vida desde el momento en que fueron a su vez tesis de doctorado y ven a distancia, su propia relación con su tutor en ese momento vital y profesional.

Los autores analizan claramente las estrategias pedagógicas que han ido construyendo a lo largo de su carrera, por ejemplo, la reflexión sobre los distintos tipos de estudiantes y la maleabilidad o firmeza que requiere el orientador, o la importancia del momento inicial, en que, tesista y tutor, acuerdan la dirección de una tesis, o descubrir el sentido del tema de tesis en la trayectoria laboral y académica del estudiante y en su campo de estudios. o lo formativo que resulta para un tutor, una revisión de los dictámenes de las tesis que ha dirigido.

En todos los textos los autores destacan la naturaleza de sus relaciones con sus tesis, en lo individual o en los seminarios grupales, que para un autor alcanzan el rango de “interexperiencias formativas” y que otro autor complementa con el sentido de la mediación tecnológica en el proceso de asesoría.

Nos hablan de sus experiencias según los momentos que viven los estudiantes y de las fases que es posible reconocer en el trayecto de un estudiante hacia la conclusión de su tesis: en el camino, espacios de habla, espacios de resistencia, de decantación, tiempos de escritura y tiempos de sostenibilidad. Algunos describen su estilo personal de dirigir y su propia identificación como director, acompañante, mediador

Pero sin duda, lo más llamativo son las expresiones emocionales de los directores, tutores, asesores o acompañantes y el reconocimiento de la fuerza de la dimensión emocional en todo el proceso. Momentos de júbilo, pero también de desánimo y hasta de sufrimiento, perturbación, de angustia; errores cometidos y maneras de resolverlos- o no, - sino hasta una siguiente experiencia, y la necesidad de intercambio entre orientación pedagógica o abordaje terapéutico.

No se descuida la riqueza del aprendizaje para los tutores ni los enormes significados de muchos recuerdos. Es - ciertamente- un camino propio y ajeno.

La pedagogía de la formación doctoral no es un tema extraño en la literatura latinoamericana sobre los doctorados en América Latina, temas como “el tutor, uno de los retos de la formación doctoral”, los “sentidos e innovación del acompañamiento tutorial”, o “la necesidad de la formación pedagógica de los orientadores” aparecen entre la gran cantidad de textos- cerca de 18 000- que registra Google académico sobre formación doctoral, mezclados entre distintos tipos de publicaciones y distintos énfasis en lo doctoral, lo tutorial, la formación o programas de posgrado que caben en el tema de ese nivel de formación, según distintas disciplinas, distintas instituciones e incluso distintos países.

El texto que nos ocupa, sin embargo, tiene la gran ventaja didáctica de publicar experiencias y vivencias, estrategias didácticas construidas, errores superados, emociones a lo largo de toda una vida profesional, relatadas por nueve tutores que se han dedicado a reflexionar sobre su propia tarea, tanto en lo personal, como por la vía de ese “encuentro imaginario alrededor de una mesa común de escritura”, que se expresa en la estructura implícita de cada texto, en el que se observa la diversidad posible ante problemas semejantes.

Fiel a su interés de centrarse en los sujetos, en el libro, no encontramos descripciones o críticas a los programas de doctorado que enseñan a base de asignaturas ni de la formación o las condiciones de trabajo de los profesores de ese nivel, más allá de algunas referencias de los autores, quienes en realidad no se interesan por responsabilizar esos posibles obstáculos de su propio desarrollo como tutores. En ese sentido, el libro es altamente propositivo para quienes dirigen tesis y sin duda un material de estudio indispensable, no solo para la formación de nuevos directores de tesis, sino para una discusión y reflexión colegiada de los profesores de una misma institución para compartir lo que ha sido la experiencia de cada uno en la formación de nuevos doctores y enriquecer la cultura institucional al respecto.

Rueda Beltrán, M. y Salazar Ascencio, J. (Coord.) (2021). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas II*. Universidad de la Frontera/ RIIED.

*Por Lucero RAMOS*¹

Este nuevo libro del equipo de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED) recoge las investigaciones de algunos de sus integrantes respecto a las condiciones institucionales que ayudan o entorpecen la docencia en algunas universidades de Iberoamérica: España, Argentina, Chile, Colombia y México. Ofrece un panorama amplio de las condiciones docentes encaminado a “brindar orientaciones para la actuación de los principales actores involucrados en el cumplimiento de la función docente de las universidades” (Rueda y Salazar, 2021, p.2). Es la segunda parte de las investigaciones publicadas en 2019 en el libro coordinado por Mario Rueda Beltrán (Rueda, 2019).

Se recupera un análisis importante del impacto de la pandemia por COVID-19 en la educación superior, al centro de las instituciones, en los estudiantes, la investigación, la docencia y, en general, en la academia. Los estudios encaminados a hacer esta publicación se vieron sorprendidos por el fenómeno COVID a nivel mundial, por lo que en algunos casos tuvieron que pausarse las investigaciones y en otros tomaron vertientes novedosas relacionadas con la nueva realidad escolar. En el caso de España se relata cómo se hizo evidente que los supuestos estados de bienestar, contrario a lo que se esperaba, eran limitados.

El primer apartado, a modo de introducción, La actividad docente: puntos de agenda derivados de la contingencia sanitaria fue desarrollado por Alejandro Canales, Mario Rueda, Yolanda Leyva y Jesús Jornet. Da al lector un panorama general del libro y nos introduce en el impacto que ha tenido la pandemia no sólo en la actividad docente sino también en el estudiantado. Esta investigación va entretejiendo las realidades, problemas, estrategias e impactos poniendo al descubierto grandes desigualdades entre la población de las instituciones de educación superior, mayormente de Europa y Latinoamérica.

El análisis que se hace para identificar las implicaciones más evidentes de la COVID-19 y brindar soporte a los docentes e investigadores mediante el Modelo para la Evaluación de las Condiciones Contextuales (MECC), comprueba que el modelo es una herramienta que puede trasladarse a distintos ambientes y niveles, como se muestra en el segundo capítulo del libro sobre la investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional Tres de Febrero de Argentina.

Las recomendaciones y elementos a considerar en los grados macro, meso y micro brindan un papel fundamental en el rescate de buenas prácticas y experiencias en el terreno mismo de la docencia mediante investigaciones que visibilizan la tarea específica de profesores, directivos y autoridades educativas.

Esta primera parte narra desde las complicaciones tecnológicas para ingresar a la modalidad en línea, hasta la adaptación y creación de materiales didácticos específicos el cambio paulatino a modalidades híbridas o semi presenciales.

En general lo que se buscó fue hacer un análisis para ofrecer claves que permitieran identificar algunas de las implicaciones de la pandemia a nivel institucional y así ofrecer a los profesores rutas para facilitar los procesos de “gestión, acompañamiento y formación en nuevos modelos de enseñanza, infraestructura y equipamiento entre otros” (p.13).

¹ Universidad Complutense de Madrid, España / lucero1@ucm.es

La segunda investigación que se presenta, Continuidad del estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina), escrito por Norberto Fernández Lamarra y Pablo Daniel García, como mencionamos antes, es la puesta en práctica del modelo MECC, una muestra de su utilidad para colaborar en la mejora académica en todos los grados que componen la especificidad de las IES con sus tres niveles: las políticas nacionales e internacionales, las institucionales y las prácticas áulicas docentes.

Esta investigación desarrolla un análisis minucioso de las condiciones de trabajo de los docentes y recoge las necesidades desde la óptica de los propios actores. Abarca los ejes propuestos por Canales, Leyva, Luna y Rueda (2014). Y marca una ruta para investigadores que deseen exportar la experiencia a sus instituciones, especialmente en Latinoamérica. Es la segunda parte de una primera investigación que tuvo como objeto de estudio las prácticas y las condiciones institucionales para el desarrollo de la función docente. Para ello tomaron en consideración grupos focales de estudiantes, docentes y directivos, como está previsto en el modelo. La investigación detalla comparativos de crecimiento de la universidad a través de los años y ofrece datos generales del contexto argentino de educación superior, sobre todo es destacable el detalle con el que se describen las condiciones para ejercer la docencia a nivel nacional y, de forma bastante más extensa, al centro de la institución. Esta parte del libro describe el arranque de la especialización en Docencia Universitaria, la falta de una evaluación sistemática, los aciertos en la participación de la comunidad escolar y la escasez de recursos que complican la labor de los docentes.

La tercera parte se sitúa en Chile, en la Universidad de La Frontera. Se trata de las “Condiciones institucionales que subyacen a las prácticas docentes en Licenciatura de Educación impartida en la Universidad de La Frontera”, escrita por José Salazar Ascencio, Juan Carlos Beltrán Véliz, Jaime González Flores, Javiera Cárdenas Moenne-Loccoz y Gustavo Huenuan Silva. Aunque es también de una aplicación del modelo, los investigadores imprimen tintes distintos al estudio derivados del contexto de la investigación, ofreciendo una descripción detallada de las condiciones específicas del contexto chileno, de la Universidad y de la licenciatura en Educación. Sugiere la puesta en marcha de una evaluación de la docencia en la universidad para el perfeccionamiento de la docencia en una de sus facultades. Este capítulo, dividido en cuatro apartados, hace una descripción general de la Universidad de La Frontera y de las disciplinas en la investigación que otorgan el grado de licenciatura en educación, detallando las adaptaciones que fueron hechas por la pandemia.

El estudio se enfocó en dos disciplinas: la Licenciatura en Ciencias de la Educación/Gestión Educativa y la Licenciatura en Artes Electrónicas. Retoma los puntos de vista de profesores, estudiantes y directivos divididos en grupos focales que respondieron una serie de cuestionarios durante el estudio. Cada grupo focal abordó distintos ejes de estudio como la política universitaria, las prácticas institucionales vinculadas al desarrollo de la función docente y las prácticas de enseñanza, entre otras. Cierra haciendo una serie de sugerencias sobre innovaciones dirigidas a la mejora general de las condiciones de las prácticas de formación del profesorado.

El apartado cuatro “Políticas internacionales, nacionales e institucionales para el desarrollo de la docencia en las licenciaturas en Colombia”, de Ana Julia Bozo de Carmona, Liris Múnica Cavadía, Diana Lago, Rodrigo Ospina Duque, Alejandra Bello Guerrero, Edilbert Torregroza Fuentes, Carmen Lago de Fernández, Clemencia Zapata Lesmes y Heidi Del Castillo Ballestas se enfoca, ahora en el contexto colombiano, en el estudio de las políticas a nivel macro (internacionales y nacionales) y meso en universidades colombianas de Cartagena y de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN). Se trata de un informe de la investigación realizada en las licenciaturas en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales por la Universidad de Cartagena y en Pedagogía Infantil por la Corporación Universitaria Rafael Núñez que prosigue con una serie de recomendaciones de mejora para las condiciones de docencia en licenciaturas colombianas. Recoge aquellas actividades que han significado mejoras en la práctica de la docencia. Entre sus resultados se encuentra el hallazgo de que las políticas nacionales e institucionales sobre las condiciones en las que se desarrolla la docencia se apegan a lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional y han sido bien acogidas por el magisterio, trayendo consigo impactos favorables en su práctica y un robustecimiento de la planta docente. Además, se emiten recomendaciones para sostener la mejora de la calidad del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Rafael Núñez.

A partir de este punto, el libro se enfoca en México y muestra los resultados de trabajos de investigación realizados en tres universidades distintas localizadas al norte, centro y sur del país.

El quinto apartado Evaluación del Modelo Educativo con base en la percepción de los docentes en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), de Edna Luna Serrano y Armandina Serna Rodríguez, describe las condiciones de la docencia en dicha universidad y lleva a cabo una evaluación formativa de su modelo educativo con base en la percepción de los docentes. Lo anterior mediante la identificación de componentes esenciales y el estudio de dicho modelo y el desarrollo de un instrumento de evaluación enfocada en los elementos que fortalecen la labor docente con información obtenida del profesorado. Se trata de un estudio de caso con enfoque de evaluación comprensiva en el que se utilizaron técnicas de análisis de contenido, grupos de discusión y técnicas psicométricas para el desarrollo de un cuestionario.

El apartado describe a detalle cada una de las tres etapas mediante las cuales se desarrolló la investigación: Identificación de los componentes orientados a la función docente del modelo educativo; desarrollo del instrumento de evaluación formativa de docentes; y reporte de la experiencia de evaluación. Los resultados del proceso permitieron, como principal resultado, la toma de decisiones de mejora a partir de la información obtenida sobre el funcionamiento de las diferentes dimensiones.

La siguiente investigación fue llevada a cabo y descrita en este libro por Edith Cisneros Cohernour, Gabriel Domínguez Castillo, José Alberto Contreras Eljure y Julio Vega Cauich: Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia y se desarrolló en una universidad privada del sureste de México. Se trata de un estudio aplicado a las licenciaturas de Nutrición, Psicología y Negocios Internacionales. Nuevamente se recogieron las perspectivas de directivos, profesores y estudiantes para evaluar y mejorar las condiciones para el desenvolvimiento de docencia a través de la formulación de directrices específicas para cada grupo. Se utilizó el estudio de casos a través de la documentación de políticas, condiciones y prácticas docentes; identificación de acciones que mejoran las condiciones de la enseñanza y se analizaron aquellas que debían implementarse. El resultado de la investigación se materializa en recomendaciones puntuales para cada uno de los grupos de actores fundamentales en la vida académica.

Condiciones contextuales del proceso educativo en la Facultad de Medicina de la UNAM desde la perspectiva de los estudiantes hombres y mujeres es un estudio realizado por Liz Hamui- Sutton, Amilcar Alpuche- Hernández, Olivia Espinosa- Vázquez, Florina Gatica- Lara, Armando Ortiz- Montalvo y Tania Vives- Varela resulta especialmente relevante debido a que le da un giro completo a la investigación, integrando la mirada evaluadora desde el punto de vista, por un lado, de las mujeres y, por otro, de los hombres. Lo anterior hace que este estudio sea innovador incluso dentro del mismo libro porque demuestra las bondades de la evaluación de las condiciones institucionales en temas que hasta ahora han sido poco considerados como es la perspectiva de género y las distintas formas de violencia. Además, da cuenta de tres momentos distintos en el que se estudió a tres poblaciones de diferentes niveles dentro de la carrera de medicina. Lo anterior dadas las condiciones específicas de los distintos ciclos por los que pasan los alumnos durante sus estudios.

El libro cierra con las orientaciones generales derivadas del conjunto de trabajos llevadas a cabo por tres de los autores del modelo original de evaluación: Alejandro Canales, Mario Rueda y Yolanda Leyva. En este cierre los autores ofrecen también recomendaciones derivadas de su amplia experiencia y de los resultados de investigación presentados.

Referencias bibliográficas

Canales, A., Leyva, Y., Luna, E. y Rueda, M. (2014). Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia. En Rodríguez, J. (coord.) *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*. Editorial Universitaria, pp. 15-28.

Rueda, M. (Coord.) (2016). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. UNAM-IISUE.

Rueda, M. (Coord.) (2019). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Universidad de la Frontera/ RIIED.

Del Bello, Juan Carlos y Barsky, Osvaldo (2021). *Historia del Sistema Universitario Argentino*. Editorial Universidad Nacional de Río Negro (695 p.)

Por Marcela Mollis¹

Esta reseña tiene un doble propósito. Por un lado, homenajear la memoria de una figura relevante en el campo de la historia de la educación superior argentina, reconocido como “un hacedor de políticas públicas”. Juan Carlos del Bello (1951-2021) fue un hombre orientado por una inteligencia sobresaliente y una enorme pasión, ambas ancladas en sus ideas y acciones, en sus obras y legados. Formó parte de la historia de la educación superior argentina desde los 90’s hasta el presente, diseñó desde el punto de vista legislativo e institucional, políticas muy innovadoras -por momentos resistidas-, que sentaron las bases de la modernización del sistema universitario sin lugar a duda.

A lo largo de su extensa y diversa carrera, mostró una particular capacidad para gestionar políticas científicas, tecnológicas y sobre todo universitarias. Desde su cargo como Secretario de Políticas Universitarias durante la primera presidencia de Carlos Menem, fue autor de la Ley de Educación Superior 24.521, impulsó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), el Programa de Incentivo a los Docentes Investigadores, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (FOMECE), creó el Sistema de Información Universitaria (SIU) y el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT), conformó la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). Como académico, publicó artículos acerca de la movilidad de estudiantes, el impacto de las políticas de evaluación y acreditación, el gobierno universitario, los financiamientos públicos y privados, la agenda política universitaria, las reformas del sistema nacional en ciencia y tecnología, entre otros tópicos relevantes. En sus últimos años, se desempeñó como Rector fundador (2008) reelecto durante tres períodos consecutivos de la Universidad Nacional de Río Negro. Dedicó su ímpetu innovador y compromiso personal, hacia la transformación económica y social de la región, articulando docencia investigación y transferencia de la UNRN hacia su entorno.

Rendimos aquí nuestro homenaje además de nuestro sincero agradecimiento.

El segundo propósito es presentar a modo de reseña, el contenido del libro “Historia de Sistema Universitario”. La obra refleja la impronta de Juan Carlos del Bello, es un libro de consulta obligada que integra visiones plurales de profesores e investigadores universitarios, y protagonistas de acontecimientos históricos representativos de diversas perspectivas abiertas al debate para la mejora de las instituciones que tanto lo desvelaron.

“El libro nace tras la realización del documental Historia del Sistema Universitario Argentino, una serie audiovisual de 13 capítulos coproducida por el centro de producción audiovisual de la Universidad de Río Negro (UNRN) y el Consejo interuniversitario Nacional (CIN) emitida por el Canal Encuentro” (p.17)

“Los autores de estas líneas hemos sido dirigentes estudiantiles docentes e investigadores. Nos conocimos en 1984 trabajando juntos en el Centro de Investigaciones sobre el Estado y la Administración, en la ciudad de Buenos Aires, al regreso de nuestros exiliados políticos. Antes nuestras vidas transcurrieron en el litoral y la Patagonia” (p.18)

Juan Carlos del Bello y Osvaldo Barsky escriben la Introducción del libro en el que recuperan los testimonios de los académicos entrevistados en el Documental. La obra consta de 13 capítulos y un Anexo, además de la Presentación y la Introducción.

¹ Universidad de Buenos Aires/ Universidad Tecnológica Nacional/ IESALC-UNESCO, Argentina/ marmollis@gmail.com

El capítulo 1, **Los Orígenes**, aborda los antecedentes y orígenes de las universidades de América Latina haciendo referencia a la Compañía de Jesús y la Fundación de la Universidad de Córdoba. También se presenta el debate sobre la Fundación de la Universidad de Buenos Aires y la grieta entre catolicismo y liberalismo. Los autores hacen referencia al forcejeo entre las visiones liberales y la incompreensión de la complejidad de la construcción de la sociedad argentina. Toman en cuenta la caída de Rosas y el estado de situación de las universidades durante el período de la Organización Nacional. Los entrevistados que participan de este capítulo son Silvano Benito Moya y Pablo Buchbinder.

En el capítulo 2, **Ley Avellaneda**, Marcela Mollis analiza la mencionada ley describiendo las particularidades que facilitan la comprensión de los antagonismos emergentes ante la Ley N° 24.521 hasta la producción de proyectos para la promulgación de una nueva Ley de Educación superior, todavía en ciernes. En el capítulo se entrevistó además a Pablo Buchbinder y Osvaldo Graziano quienes se refirieron a la formación del sistema universitario moderno y la creación de la Universidad de La Plata.

El capítulo 3, **La Reforma Universitaria 1918-1930**, presenta la descripción de la Universidad de Buenos Aires a principios del siglo XX, una historia de los reformistas junto con la referencia al contexto, ideario y mitos de la reforma universitaria. Los 3 subcapítulos recuperan los relatos de Pablo Buchbinder, Horacio Sanguinetti y Osvaldo Barsky.

El capítulo 4 se titula **Antecedentes del desarrollo científico 1870-1943**, hace referencia a los orígenes de la ciencia argentina a cargo de Diego Hurtado, y a la relación entre la ciencia y la universidad que transcribe la entrevista realizada a Mario Albornoz.

El capítulo 5, **Universidad y trabajo: Peronismo 1943-1955** está integrado por 7 subcapítulos. El primero, a cargo de Osvaldo Graziano, analiza la situación de los intelectuales de izquierda en la universidad. El segundo de Emilio Gibaja y Manuel Corchon, desarrolla el tema de las agrupaciones universitarias opuestas al peronismo. El tercero se ocupa de la militancia socialista en los centros de estudiantes, reproduce la entrevista a Miguel Murmis. El cuarto de Florencio Aceñolaza, aborda la historia de la Universidad de Tucumán durante el primer peronismo. José Francisco Martín en el quinto subcapítulo, describe la historia de la Universidad de Cuyo el desarrollo de la energía nuclear. El sexto se ocupa del tema de la ciencia y la planificación del estado, a cargo de Diego Hurtado. Por último, Aritz Recalde describe la situación de las universidades para el desarrollo nacional.

El capítulo 6 se titula, **Modernización y golpes de Estado: 1955-1966**. Horacio Sanguinetti abre el capítulo brindando un panorama sobre las universidades desde el 1955 en adelante, Héctor Sauret completa con la creación de las universidades privadas, Carlos Abeledo explica la relación entre universidades e investigación y Pablo Jacovkis ejemplifica con la presentación de Clementina, la primera computadora científica en la Argentina. El capítulo finaliza con la referencia de Luis Alberto Romero a la época dorada de la universidad, en tono autobiográfico se retrotrae a su infancia cuando su padre Francisco Romero fuera Rector de la Universidad de Buenos Aires.

En el Capítulo 8, **Ideas de Liberación 1966-1973**, Claudio Suasnábar, Alberto Taquini y Alcira Argumedo hablan respectivamente, sobre la experimentación, radicalización y transformación social de la universidad, el plan Taquini, y las cátedras nacionales como expresión del pensamiento autónomo para América Latina.

El capítulo 9, **Terrorismo de Estado 1976-1983**, aborda la relación entre la última dictadura militar, la ciencia y las universidades. Carlos Abeledo describe el CONICET durante la dictadura. Pablo Bohoslavsky da cuenta de “una represión sin precedentes” y Alberto Cantero cierra el capítulo haciendo referencia a las persecuciones y resistencias en las provincias.

El capítulo 10 **Recuperación de la democracia 1983-1989** concentra siete subcapítulos que abordan temas relevantes en la reconquista de la democracia universitaria y la consolidación de la educación superior narrados por académicos protagonistas epocales: la normalización del sistema universitario, a cargo de Adolfo Stubrin; la reorganización de la UBA, por Alicia Camilloni; reconstruir la investigación en la universidad, según Mario

Albornoz; el CONICET en el regreso a la democracia, por Carlos Abeledo; la política y la partidización de las instituciones, según Hilda Sábato; una educación superior de alta exigencia, por Liliana de Riz; y por último, el desarrollo de la actividad gremial docente, a cargo de Tulio del Bono.

El capítulo 11 se titula *Regulación del sistema 1989-2001*. Alberto Cantero describe una época de transformaciones en la cual la educación superior, según Nora Veiras, se convirtió en “un terreno en disputa”. Eduardo Sanchez Martinez habla de la transformación del sistema de educación superior y Alicia Camilloni reconoce como uno de los problemas emergentes, la tensión entre la autonomía y la centralización. Daniel Nieto describe otro de los conflictos visibles en las calles: la movilización y debate en torno a la Ley universitaria. Por último, Mónica Marquina y Juan Carlos Geneyro hablan respectivamente de las reformas estructurales en el sistema y las nuevas universidades de los 90.

El capítulo 12, *Expansión del sistema 2002-2015* cuenta con los aportes de Ana Fanelli, Guillermo Tamarit, Osvaldo Barsky, Aldo Caballero, Albor Cantard y Alberto Dibbern, quienes analizaron respectivamente las universidades argentinas e internacionales desde una perspectiva crítica, describieron la investigación en las universidades privadas, las políticas que ampliaron derechos, caracterizaron el rol y rumbo de las universidades y finalmente hicieron referencia a la crisis del 2001 de cara al futuro caracterizado como una época de crecimiento.

El último capítulo 13, se titula *Desafíos a futuro*, abarca tres temas actuales, necesarios y debatibles a la vez: los rankings y los indicadores de rendimiento académico a cargo de Osvaldo Barsky; las tendencias y desafíos de la educación universitaria por Daniel Samoilovich y nuevos paradigmas de la educación superior, abordados por José Joaquín Brunner, Rodrigo Arocena, Marcelo Rabossi y Juan Carlos Tedesco.

Por último, se incluye un Anexo con la normativa del sistema universitario argentino con acceso digital, muy útil para estudiantes, investigadores y demás protagonistas de la educación superior.

Como historiadora de las universidades, esta magnífica obra contempla una línea de tiempo de mediana duración que se inicia en la etapa fundacional de nuestras instituciones coloniales y culmina en un futuro posible o deseable. La historia oral dialoga con la historia escrita, de un modo integral, pluralista, multidimensional (aunque en algunas entrevistas el lenguaje oral se ha transcritto literalmente con la consecuente pérdida de sentido). El resultado habla de la alquimia entre amor al saber y la historia, una inteligencia práctica y la tarea mancomunada de un equipo comprometido. Juan Carlos del Bello encontró voceros de todas las generaciones y configuraciones de pensamiento, deseosos de poner en “pantalla” la historia del sistema universitario argentino.

Por esta iniciativa descomunal y sus resultados abrumadores (695 páginas) gracias!

Gonzalo Álvarez, Marcelo Bernal, Marcelo Distéfano, Paulo Falcón (compiladores) (2022).
Miradas sobre la autonomía universitaria. EUDEBA (334 p.) ISBN 978-950-23-3260-4

Por Guillermo RUIZ¹

El estudio sistemático de la educación superior universitaria constituye uno de los temas más abordados en las últimas décadas desde la perspectiva de la política educacional, la historia de la educación, la ciencia política y el derecho. Sin embargo, los trabajos de investigación realizados suelen no prestar atención, con el mismo nivel de erudición, al análisis de las políticas públicas que los Estados nacionales históricamente ha instrumentado para regular la educación universitaria en función de los diferentes contextos. La producción académica es diversa, los enfoques variados y algunas categorías y conceptos incluso resultan remanidos. A esto se suma el que los trabajos realizados desde una perspectiva internacional y comparada sobre las reformas contemporáneas de la educación superior hablan de un mecanismo central en la regulación universitaria referido a la evaluación de la calidad. En América Latina en particular diversos emprendimientos (de universidades, de organismos internacionales y regionales, de redes de académicas y profesionales, de disciplinas, de grupos académicos) han llevado adelante diferentes acciones (eventos científicos, publicaciones periódicas, académicas o profesionales, programas -de posgrado- e instituciones regionales, procesos de evaluación, de acreditación de diferentes alcances, entre otros), todas lo cuales han permitido ubicar a la Universidad y a sus características más notorias, por una parte, como un objeto de estudio, de deliberación y de conflicto, y por otra parte como una usina promueve diversos debates, sobre todo en torno a uno de esos conceptos que la definen (y que corre -a veces- el riesgo de ser trillado): la autonomía.

En este sentido, lo primero a mencionar aquí es que el problema histórico que se presenta a la universidad es el de su relación con el Estado. Cuestión compleja porque lo que está en juego es precisamente la autonomía de la institución superior de enseñanza. Aunque desde su origen la universidad ha sido una institución oficializada por un acta imperial o real o por una bula papal, la autonomía ha constituido un carácter esencial de la organización universitaria, fuera cumplido, en muchos casos, o reivindicado en otros, por lo que, tanto en el nivel de la concepción como en el de la realidad, las intervenciones del Estado se interpretan como imposiciones que recortan la posibilidad de realización libre de la comunidad universitaria. Ello conspira, en consecuencia, contra su capacidad de creación, razón de ser de la universidad, tanto de sus docentes cuanto de sus estudiantes. El problema de cuáles han de ser las mejores relaciones entre la universidad y el Estado es un tema no resuelto y, seguramente, imposible de resolver de modo absoluto por cuanto depende de qué Estado se trata y de cuál es su régimen político. No puede resolverse, pues, fuera de la consideración histórica, política y social.

¹ Universidad de Buenos Aires/ CONICET, Argentina/ gruiz@derecho.uba.ar

La autonomía constituye así uno de los rasgos definitorios de la Universidad como institución educativa. En París, Oxford, Montpellier y Toulouse las universidades se ubicaban en monasterios medievales y utilizaban las instalaciones existentes de la iglesia o abadías. Los maestros, que en general pertenecían a la clase noble, vivían en los alrededores del monasterio y los estudiantes lo hacían en viviendas cercanas alquiladas o propias (antecedente del campus universitario). Los estudiantes además pagaban a sus maestros directamente y además podían mudarse libremente de una universidad a otra. Esta situación les permitía ser relativamente autónomos de la estructura burocrática de la universidad, conformada por el rector, nombrado por el Papa y otras autoridades de la Iglesia. Es más, en Bolonia la administración estaba regida por sus estudiantes, quienes contrataban y despedían profesores. Por ello, la bibliografía especializada considera que fue en Bolonia donde nació probablemente la más preciada de las autonomías, la de no establecer un lugar físico fijo para la universidad: sus estudiantes y docentes tenían la libertad de mudarse de ciudad o pueblo de acuerdo con la conveniencia (autonomía geográfica) o cuando las condiciones económicas o de trato social por parte de la ciudad se volvían problemáticas (de eso se trataba el derecho de huelga del cual contaban los universitarios de la Edad Media).

En la extraordinaria historia de las universidades, tanto profesores como estudiantes podían reunirse y crear *corporaciones*. Estas corporaciones pudieron negociar un *estatuto de autonomía* y desarrollarse en el tiempo. Las universidades medievales poseían y constituían un *studium*. Término que conllevaba dos significados, uno abstracto (*estudio*) y otro institucional (*escuela*). Eran así instituciones dedicadas a los estudios superiores cuyo estatuto había sido confirmado por una autoridad de carácter universal (el Papa o el soberano). Sus miembros gozaban de determinada cantidad de derechos, igualmente universales en su aplicación. Los títulos concedidos por estas universidades (*licencia, magíster, doctor*) estaban también garantizados por la autoridad fundadora y por lo tanto también eran universalmente válidos. De esta forma, la noción de *studium generale* apareció después de que se establecieron las primeras universidades (hacia mediados del siglo XIII). Desde entonces surgieron en todas ellas cartas fundacionales y estatutos que las distinguían de otros tipos de instituciones educativas por entonces existentes y que no poseían el grado de autonomía de las universidades y que respondían a las autoridades locales y eclesiásticas.

Ahora bien, la cuestión de la autonomía universitaria en el presente ha sido muy regulada, en algunos países más que en otros. Podría decirse que en las últimas tres décadas se evidenció en el desarrollo e implementación de las políticas para el sector cierta formulación por la cual la clásica noción de *autonomía* universitaria ha sido desplazada por modelos que asumen una concepción *heterónoma*, en la medida en que el *Estado* junto con el *mercado* constituyen los actores que más inciden en la determinación de las políticas que implementan las universidades. Para comprender esta cuestión tan compleja se requiere de un cuidadoso análisis de las características que presenta el nivel superior en una región tan diversa como lo es América Latina. Un nivel superior que es resultado de las políticas educativas que se han implementado en los dos últimos siglos en los que este nivel superior fue conformado y organizado. Como consecuencia del devenir histórico de diversas administraciones gubernamentales y de diferentes proyectos políticos-educativos, el sistema presenta más bien el carácter de un mosaico. En él perviven de manera parcelada variados intentos de solución de problemas coyunturales, en ocasiones, y de problemas estructurales que responden a una concepción de la formación superior y de la importancia relativa de las distintas modalidades en las que ésta se desarrolla y que es causa de déficits educativos y desigualdades sociales múltiples.

En el interior de la educación superior latinoamericana son las universidades públicas las que tienen mejor definidas sus misiones y sus funciones, aunque han modificado su modelo de referencia a partir de la influencia sucesiva de paradigmas institucionales españoles, franceses, alemanes y anglosajones, y de los ideales de la Reforma Universitaria de 1918. Es importante destacar que, a pesar de la consolidación del principio de autonomía de las universidades públicas, éstas desarrollaron un modelo históricamente similar, en torno a principios compartidos que actuaron como ideal cultural, constituido en común por las comunidades universitarias, dispersas geográficamente pero no académicamente. Además, desde las últimas décadas del siglo pasado se evidenció un notorio crecimiento de las aspiraciones por estudios y títulos de nivel superior de educación. Un proceso que, si

bien fue constante, se aceleró de una manera muy significativa y, al encontrar cerrados, en la práctica y en la percepción social, otros caminos, derivó en un incremento de orden geométrico en el número de estudiantes universitarios. Ante ello no todos los países supieron responder de manera equivalente ni tampoco favorable para garantizar el ejercicio del derecho a la educación en el superior de los desiguales sistemas escolares de la región. Ello convirtió a la universidad en embudo y filtró, a la vez, de las expectativas de mayor educación para jóvenes de diferentes procedencias sociales.

Esta complejidad de problemas es abordada, de manera exhaustiva, aunque desigual, y también dispersa, en esta obra colectiva que reúne múltiples *miradas sobre la autonomía universitaria* provenientes de diferentes regiones y pertenencias institucionales de América Latina y el Caribe. La obra es ambiciosa, la cantidad de trabajos y autorías (individuales, colectivas, institucionales, desde la gestión, desde la academia) constituye tanto su debilidad como su fortaleza. Lo cual es destacable. Su debilidad porque los capítulos que integran el libro no dialogan entre sí, las miradas son válidas porque cada autor/a o grupo de autores tiene legitimidad para opinar desde su pertenencia o desde su experiencia, pero al no dialogar con las demás aportaciones, la obra pierde precisamente en eso que quiere analizar: la complejidad que tiene la autonomía universitaria, en este presente de los sistemas educativos (diversos, desiguales, empobrecidos) en los cuales se insertan las universidades. Sin embargo, a la vez la multiplicidad de autores y de aportes dan cuenta de esta complejidad y ponen en evidencia diversidades múltiples de modelos institucionales que permitan pensar en potenciales aperturas de nuevos o variados canales de democratización de las oportunidades para el acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior. Es en esto precisamente en donde radica su fortaleza.

Los capítulos en su diversidad abordan diferentes interpretaciones de la autonomía y con ello ponen en discusión una disparidad de temas asociados: la creación de espacios regionales, los alcances, defensas, significados de la autonomía en los diferentes países de la región, así como su historia o bien diferentes conceptualizaciones que la demarcan (sobre el rol del Estado, en diferentes casos nacionales). Como críticas a la obra podrían señalar la ausencia de un ordenamiento que refleje algún criterio (geográfico, histórico, conceptual) de presentación de las diferentes contribuciones (que en muchos casos tienen títulos muy similares, que parecen repetirse a pesar de tener contenidos diferentes), tampoco hay trabajos que analicen a la autonomía de las universidades en relación con los otros niveles de los sistemas educativos ni con los requisitos que presentan para ingresar a sus estudios; también se podría reclamar un epílogo o cierre de la obra que permita al lector hacer un balance de las aportaciones que se presentan. De todos modos, esta ausencia de ordenamiento de la presentación de los capítulos que componen el libro permite abordar la obra desde diferentes lugares, lo cual es valioso ya que facilita la lectura y permite comprender miradas -diferentes- sobre la cuestión.

El libro tiene un título sugerente ya que invoca a uno de los conceptos central de la Universidad como institución educativa: su autonomía. Luego de su lectura es evidente que la obra no responde todas las inquietudes intelectuales que pueden desprenderse de la compleja relación que tienen las Universidades con el Estado, en países tan diferentes en términos de sus sistemas escolares; tampoco el libro aspira a analizar críticamente o cuestionar algunas de las implicancias problemáticas que tiene la autonomía, sobre todo para la planificación del sector. Es una obra valiosa, que habilita muchas críticas a algunos de sus capítulos (por la ausencia de argumentación conceptual o empírica) pero que permite obtener muchas respuestas en otros capítulos (sobre todo se destacan las contribuciones de Hugo Juri, Francesc Pedró, Axel Didriksson T. y Ernesto Villanueva, no necesariamente por compartir intelectualmente sus respectivos planteos sino porque los argumentan con rigurosidad conceptual o empíricamente).

En suma: basado en una gran cantidad y diversidad de voces y perspectivas originales y -a la vez- diferentes y hasta dispersas, el libro se propone de manera ambiciosa descifrar los múltiples significados que tiene la autonomía en la educación universitaria (al menos en el ámbito de América Latina) así como también las claves que tendría su estudio y también su revisión -en algunos casos- con miras al diseño de políticas públicas para el sector. Dicho todo esto, no nos queda más que celebrar la publicación de esta obra colectiva, que sin duda requirió de mucho trabajo por su convocatoria y compaginación en torno al tema que convoca a sus autores. Algunos de sus capítulos

podrían ser profundizados, otros quizás omitidos, también están aquellos que uno quisiera incluir como parte de la bibliografía de sus cursos. Asimismo, el apoyo de la Editorial Universitaria de Buenos Aires EUDEBA y la Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba a este proyecto del Espacio Latinoamericano y del Caribe para la Educación Superior (ENLACES) merece ser especialmente reconocido y demuestra la importancia que tiene este libro colectivo. Es una obra que puede convertirse en insumo de nuevos debates, incluso desde la crítica, para revisar y comprender la complejidad que concita la autonomía universitaria.

Bibliografía consultada:

Ruiz, G. y Pittelli, C. (2009). Cogobierno: ¿una historia de intereses compartidos o contrapuestos? En Ruiz, G. y Cardinaux, N. (comp.), *La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual* (pp. 21-34). Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA - La Ley.

Verger, J. (1994). Esquemas. En Hilde de Ridder- Symoens (ed.) (1994). *Historia de la universidad europea. Volumen I: Las universidades en la Edad Media* (pp. 39-82). Universidad del País Vasco.

TAQUINI (H), Alberto. (comp.) (2022). *Universidad y cambio social. Plan Taquini: pasado, presente y futuro*. Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero. ISBN 978-987-8359-47-2

Por Andrés Cuesta González¹

Universidad y cambio social. Plan Taquini: pasado, presente y futuro es sin dudas una obra necesaria para profundizar en uno de los movimientos de mayor relevancia en el campo de la política y la gestión de la educación superior en la Argentina. Impulsada por el principal protagonista del Plan Taquini, el Dr. Alberto Taquini (h.), se trata de una obra que presenta una multiplicidad de voces y perspectivas sobre distintas dimensiones que enriquecen la mirada del proceso de la primera oleada de creación de universidades públicas en la Argentina, su situación actual e incluso su prospectiva. Esa primera oleada de creación de universidades públicas, que fue fruto de la intersección entre una planificación técnica originada desde sectores académicos y un cúmulo de demandas sociales emergentes, permitió pasar en apenas cinco años de 10 universidades públicas a un total de 26. Entre 1971 y 1975 fueron creadas las Universidades Nacionales de Río Cuarto, Comahue, Catamarca, Lomas de Zamora, Salta, La Rioja, Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, Luján, Misiones, San Juan, San Luis, Santiago del Estero, del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Mar del Plata. Más de dos millones de estudiantes y graduados han pasado por estas universidades, que tuvieron un amplio impacto en los ámbitos territoriales en los cuales se emplazaron.

Los diferentes capítulos, escritos por especialistas en distintos campos, abordan una etapa relativamente poco estudiada del desarrollo del sistema de educación superior en la Argentina. El libro, un conjunto de nueve capítulos escritos por especialistas en educación, ciencia y tecnología, echa luz sobre esta etapa clave para comprender el devenir del sistema universitario, rompiendo con ciertas perspectivas ampliamente difundidas en los pocos estudios preexistentes.

Aníbal Jozami, rector de la Universidad Nacional Tres de Febrero, prologa el libro inscribiendo esta primera oleada de creación de nuevas universidades (así como las subsiguientes) en un remozamiento de la Reforma Universitaria de 1918 articulada con la gratuidad establecida en 1949.

Jozami sintetiza el resultado de este proceso con la aparición de una “universidad que contemplando la territorialidad, impulsara el acercamiento de nuevos sectores de la población al mundo universitario” (p. 12). También resalta el modelo de universidad propio de este proceso que, a diferencia de las instituciones tradicionales, sale de su “torre de cristal” para vincularse activamente con su propio territorio. En este sentido reconoce el valor de la incorporación de representantes de la comunidad entre los consejeros superiores que fue incluida como novedad en varios de los estatutos de las universidades creadas entre 1971 y 1975.

El primer capítulo, autoría de Alberto Taquini (h) repasa en primera persona su propio recorrido científico, de gestión y político. Se trata de una breve autobiografía que permite comprender el contexto en el cual surge y se desarrolla posteriormente el plan de creación de nuevas universidades y sus vicisitudes para llevarlo a cabo. Frente a la lectura lineal ampliamente extendida que señala que el programa de creación de nuevas universidades fue posible porque contó con visto bueno del gobierno militar e inconstitucional de turno, Taquini se esfuerza por demostrar a través de diversos hechos históricos propios de la época que el plan no sólo no fue impulsado por el gobierno militar, sino que incluso durante los primeros años contó con su oposición directa. En este sentido, Taquini brinda datos históricos concretos a fin de refutar la tesis planteada por Pablo Buchbinder (2010), quien explica este período de expansión del sistema de educación superior argentino no sólo como una solución a la tensión entre la “universidad de masas” y “la universidad científica” sino fundamentalmente como un movimiento estratégico del gobierno inconstitucional para desconcentrar las grandes masas de estudiantes en las principales

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ andres.c.mentoring@gmail.com

ciudades del país, en tanto eran concebidas como un riesgo para la estabilidad política por parte de los militares. Justamente, esta interpretación es la que Taquini pretende desestimar a partir de diversas fuentes.

En el segundo capítulo, Roberto Igarza ofrece una rica mirada del clima de época que ofrece las condiciones que permiten que el Plan Taquini primero surja y luego se implemente exitosamente. Este capítulo presenta diversas tensiones propias de la década del '60 y principios de los '70, tanto a nivel nacional como internacional: desde las demandas sociales emergentes, las transformaciones socioculturales que impactan en la comunicación y el ocio hasta la relevancia de la teoría del capital humano en las políticas desarrollistas de la época y el devenir del sistema científico nacional.

El capítulo 3, autoría de Enrique Zuleta Puceiro, se centra en la caracterización del escenario político y social local en el cual el Plan Taquini surge y se desarrolla, y en el que también impacta transformándolo. Allí se señala que “la mayor parte de las tendencias básicas del sistema de educación superior actual comenzaron a desarrollarse precisamente en ese momento” (p. 113) y caracteriza al Plan Taquini como un momento clave de condensación de ideas e iniciativas que venían paulatinamente gestándose en la comunidad académica local en el marco de las concepciones desarrollistas. Finalmente, Zuleta Puceiro presenta una comparación preliminar de esta primera ola de creación de universidades públicas en la Argentina con las subsiguientes.

En el capítulo 4, Gustavo Martínez y Pablo Ava realizan un recorrido por las teorías del capital humano, especialmente aquellas en boga durante la promoción y ejecución del Plan Taquini, las cuales le sirvieron en gran medida de sustento. También avanzan sobre teorías más actuales y la perspectiva de la OCDE. Además describen relaciones entre capital humano, educación superior y desarrollo territorial, problemática que en gran medida fue el eje de trabajo que guió el Plan Taquini.

Mónica Marquina y Mariana Mendonça, en el capítulo 5, describen cómo la idea original de crear cinco universidades derivó en la conformación de comisiones Pro-Universidad en múltiples localidades y se convirtió en una política de Estado que trascendió distintos y sucesivos gobiernos (acompañando el proceso de expansión de la educación superior que durante la segunda mitad del Siglo XX se produjo tanto a nivel mundial, como en América Latina y también en la Argentina). Las autoras dan cuenta de las complejidades y tensiones que el plan supuso en la relación con el gobierno dictatorial iniciado con la autodenominada Revolución Argentina, que inicialmente opuso resistencia a su implementación para finalmente aceptarlo frente a la presión difícilmente contenible de las demandas locales. Concluyen destacando tres características del Plan Taquini y la primera oleada de creación de universidades públicas en la Argentina: (1) que esta la expansión del sistema de educación superior se produjo en el marco de una concepción de crecimiento articulada con una planificación formal orientada al desarrollo, (2) que el proyecto se asentaba en valores democratizadores y modernizadores, desde una perspectiva federal basada en el desarrollo territorial y la participación social local, y (3) que, a diferencia de lo postulado por otros autores, el proyecto se concretó a pesar de un contexto gubernamental hostil (y no gracias a él).

En el capítulo 6, Nicolás Reznik, Paula Farinati, Mónica Marquina y Alberto Taquini (h) desarrollan un análisis preliminar del impacto académico y socioeconómico de las universidades que tuvieron su origen a partir del plan. Los autores desarrollan tanto el impacto de las nuevas universidades a nivel del sistema de educación superior nacional como también en las poblaciones en las cuales se emplazaron. Destacan el lugar que el Plan Taquini ha tenido en el proceso hacia la masificación de la educación superior en la Argentina, de acuerdo con las categorías de Martin Trow (1973). Asimismo presentan una breve caracterización y diferenciación con las dos olas subsiguientes de creación de nuevas universidades públicas en la Argentina, destacando particularmente el carácter federal del impacto académico, económico y social de la primera ola.

Mario Albornoz y Rodolfo Barrere analizan, en el capítulo 7, indicadores de estudiantes, docentes y vinculados a la producción científica de las universidades creadas a partir del Plan Taquini, a fin de compararlos con el promedio de las instituciones de educación superior de la Argentina. Teniendo en cuenta que en muchos casos las nuevas universidades dieron origen a la investigación científica institucionalizada para varias provincias, resulta notorio

que, cincuenta años después, según ciertos indicadores varias de estas universidades se encuentren muy bien posicionadas a nivel nacional (como por ejemplo la cantidad de artículos científicos por cargo docente), superando la media argentina. Finalmente concluyen que si bien no puede hablarse de evolución homogénea de las universidades fruto del plan, algunas de ellas lograron aproximarse en gran medida a las metas postuladas originalmente.

El capítulo 8 presenta una perspectiva distinta a los anteriores: en lugar de plantear un análisis histórico o dimensionar el impacto del Plan Taquini desde su inicio a la actualidad, desarrolla una clara mirada prospectiva. Allí Alberto Taquini, Fernando Andonegui, Federico del Carpio y Francisco Lehmann presentan tendencias sociales y tecnológicas que están afectando y afectarán en el futuro la educación superior. La conectividad ubicua exige redefinir el concepto tradicional de territorialidad dando paso a la posibilidad de desarrollar todas las funciones universitarias en modalidad a distancia mediada por tecnologías (ampliando la noción de territorio); al tiempo que la inteligencia artificial vinculada al *big data* permitirá el desarrollo de sistemas de enseñanza adaptativos (totalmente personalizados) potenciando las capacidades de diagnóstico, la colaboración y el aprendizaje lúdico, así como también la gestión educativa basada en la toma de decisiones con base en evidencia e información.

El último capítulo, autoría de Federico del Carpio, Francisco Lehmann, Andrea Pelliccia y Jimena Vasta, presenta iniciativas propias de la escuela básica (y su correspondiente marco teórico) situadas en el centenario colegio bilingüe Belgrano Day School, en tanto espacio propedéutico para la educación superior y la vida adulta.

Como corolario, puede señalarse que el principal valor de esta obra radica en profundizar desde diferentes dimensiones en la primera oleada de creación de universidades públicas en la Argentina, la cual supuso una ampliación de relevancia de la oferta (prácticamente la triplicó en cantidad de instituciones en apenas un lustro). Los diferentes capítulos del libro no sólo permiten una aproximación histórica más compleja que la prevaleciente en los ámbitos académicos a la fecha, sino también un reconocimiento de los resultados e impactos de un plan técnico que, naciendo desde los propios ámbitos académicos, se encontró con una amplia aceptación de la sociedad civil, la cual impulsó su desarrollo aún frente a la oposición inicial del gobierno central. Se trata de un proceso sumamente interesante y fecundo de entrecruzamiento entre la planificación técnica y los emergentes sociales con los cuales esa planificación se encontró. El resultado final no fue exactamente el postulado en el plan (de hecho lo excedió ampliamente: en lugar de 5 universidades se crearon 16), pero sí respondió en gran medida a su filosofía y propósito. Sin dudas pocos hubieran imaginado que aquel trabajo presentado por el Dr. Alberto Taquini (h) en el encuentro convocado por la Academia del Plata en Chilecito, la Rioja, en 1968 daría lugar a uno de los procesos más relevantes de ampliación del sistema universitario argentino. La articulación de un plan técnico (sumado a la perseverancia y capacidad de articular voluntades de sus ideólogos) con las demandas genuinas de la sociedad civil dio lugar a un resultado, que medio siglo después, puede considerarse sumamente fructífero. Una mejor comprensión del derrotero del Plan Taquini como la que presenta esta obra no sólo tiene valor en términos históricos, sino también para entender el presente del sistema superior argentino y brindar importantes lecciones para el futuro.

Referencias bibliográficas

BUCHBINDER, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.

TROW, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Carnegie Commission on Higher Education.