

SOCIEDAD, PROCESOS EDUCATIVOS, INSTITUCIONES Y ACTORES

ESTUDIOS DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN II

Norberto Fernández Lamarra y Carlos Mundt (*Organizadores*)



EDUNTREF

EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

Rector
Aníbal Y. Jozami

Vicerrector
Martín Kaufmann

Director de Posgrados
Norberto Fernández Lamarra

Coordinador de Posgrados
Cristian Pérez Centeno

Director Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE)
Norberto Fernández Lamarra

Edición de contenidos
Paula Farinati

Diagramación y diseño
VALES

Sociedad, Procesos Educativos, Instituciones y Actores.
ESTUDIOS DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN II

Número 3 | Abril 2015
ISSN 2314-1697
Abril 2015

©**Universidad Nacional de Tres de Febrero,**
Mosconi 2736, Saenz Peña, 31674AHF,
Localidad de Tres de Febrero, Pcia. de Buenos Aires, Argentina
Teléfono: 4519-6010/134, Email: rectorado@untref.edu.ar

INDICE

PRESENTACIÓN Aníbal Y. Jozami	9
PRÓLOGO Pablo Jacovkis	11
INTRODUCCIÓN Norberto Fernández Lamarra - Carlos Mundt	13
PARTE I PROCESOS EDUCATIVOS Y SOCIEDAD: CONOCIMIENTO, CALIDAD E INCLUSIÓN	
1/ Producción de conocimiento en la universidad de la era digital: lo que dicen los actores Charlie Palomo	25
2/ Criterios y estándares de acreditación en las carreras de grado: el caso argentino en una perspectiva comparada con Iberoamérica Norberto Fernández Lamarra y Martín Aiello	35
3/ El conocimiento como relación y la relación con el conocimiento en la formación universitaria de grado: nuevas tendencias y nuevos desafíos Carlos Mundt, Sebastián Botticelli, Carlos Gracián, Leandro Larison, Mariano Di Pasquale y Hernán Barrios.	51
4/ Deserción en las universidades públicas del Conurbano Bonaerense María del Carmen Parrino	67
5/ Caracterización de redes de cooperación universitaria para el desarrollo humano: la universidad como actor de desarrollo humano en la sociedad red Marta Pini, Manuel Acevedo, Julieta Abba y César Leño.	83
6/ Nuevos escenarios para la evaluación de Instituciones de Formación Docente en la Ciudad Autónoma y la Provincia de Buenos Aires Martín Aiello y María Eugenia Grandoli	105
7/ La formación universitaria y el ejercicio profesional de los egresados de las Carreras de Complementación Curricular del Área de Educación de la UNTREF Beatriz Uralde y Liliana Mandolesi.	119
8/ Escuela, infancia y enseñanza en la mirada de los/as maestros/as Nora Graziano, Martín Caldo, Maura Ramos, Elizabeth Martinchuk, Diana Jalluf, Marcelo Mattano, Cristina Prieto y Estela Puertas.	131
9/ Representaciones de género, maternidad y ciudadanía en la educación argentina en los inicios del siglo XX y del siglo XXI Marina Becerra.	145
10/ Aspectos orientadores en una Maestría a Distancia Silvia Batlle, Cecilia Kligman, Susana Mantegazza y Viviana Scabone.	155

PARTE II

PROCESOS EDUCATIVOS, INSTITUCIONES, ACTORES Y PEDAGOGÍA

- 11/ Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas** **165**
Cristian Perez Centeno
- 12/ Grupos académicos de excelencia y situaciones críticas -casos argentinos 1920-2005** **183**
Lidia Fernández, Marcela Ickowicz, Paola Valdemarín, Anália Cisneros, Natalia Mertián y Julieta Quidichimo.
- 13/ Las identidades académicas: estrategias de investigación** **199**
Homero Saltalamacchia, Carlos Mundt, Cristina Tommasi y Celina Curti
- 14/ La articulación teoría y práctica en las instancias curriculares de formación en investigación en las carreras de grado en Ciencias Sociales** **225**
Elisa Lucarelli y Gladys Calvo.
- 15/ Calidad de enseñanza y aprendizaje en las carreras de Historia. Estudio, desarrollo y aplicación de estrategias de mejoramiento** **235**
Elisa Lucarelli y Patricia Del Regno.
- 16/ Estrategias de enseñanza del profesor en el aula universitaria. investigación, reflexiones y desafíos** **247**
Valeria Loffi, Marta Poggi y Bernardino Pacciani.
- 17/ Innovación educativa y mediación tecnológica en el modelo 1 a 1 en Argentina** **259**
Graciela Esnaola Horacek, Eduardo García, Eda Artola y María Beatriz De Ansó.
- 18/ Docentes y alumnos, sus miradas sobre los conflictos. Algunas ideas para promover cambios en la escuela secundaria. Parte II** **267**
Florencia Brandoni, Alicia Ruiz, Silvina Carlini e Isabel Robalo.
- 19/ Condiciones para el cambio cultural en instituciones de educación temprana. Un estudio comparativo** **277**
Claudia Gerstenhaber y Mariela Kalik.

PRESENTACIÓN

La tarea educativa es siempre acción para el futuro; un futuro quizás incierto en lo académico, lo científico, lo tecnológico, lo social o lo político, pero decisivo. La Universidad debe formar profesionales e investigadores para desempeñarse durante dos o tres décadas, en un escenario quizás desconocido actualmente. El conocimiento que produce y que transmite es tan importante y valioso como, probablemente, en gran parte caduco a mediano plazo.

Así, las personas y las instituciones deben actualizarse y renovarse cotidianamente. Sin embargo, antes que desestimar el conocimiento por su futilidad, corresponde a la Universidad el esfuerzo activo de actualizarlo y enriquecerlo en forma permanente, tanto como nos sea posible en cada una de las áreas académicas. De allí la importancia de la innovación en el marco institucional para sostener y promover un espíritu inquieto y verdaderamente emprendedor como herramienta central de construcción de ese futuro para nosotros, pero –también– para nuestra comunidad, nuestro país, nuestra región y el mundo en su conjunto.

Por eso, asumir a la Universidad Nacional de Tres de Febrero como una universidad pública, innovadora, emprendedora y dinámica, que promueve la inclusión con excelencia, nos compromete fuertemente con nuestra sociedad y su futuro.

El compromiso con el desarrollo de la investigación científica, en tanto instrumento privilegiado de construcción de conocimiento, no es otra cosa que asumir esa responsabilidad, mejorando el conocimiento de las realidades políticas, sociales, científicas, tecnológicas, culturales y educativas. Como lo sostienen múltiples organizaciones internacionales, hoy el conocimiento científico-tecnológico es –cada vez con mayor importancia– la base para un auténtico desarrollo nacional.

Desde su creación hace ya casi veinte años, en forma creciente y cada vez con mayor solidez, la Universidad Nacional de Tres de Febrero ha considerado a la investigación, conjuntamente con la docencia y la extensión, como uno de los tres pilares sobre los cuales se asienta su política de inclusión social con excelencia académica. Se crearon cargos docentes con mayores dedicaciones que permitieran la dedicación a tareas de investigación además de la docencia, se promovió el desarrollo del posgrado –con sus ya muy numerosas carreras de especialización, de maestría y de doctorado– y se logró sistematizar la programación científica con proyectos de investigación bianuales cuyo número crece sostenidamente en cada nueva convocatoria. Esta política favoreció la conformación de grupos de investigación que en muchos casos incluyen también a estudiantes becados, tanto de grado como de posgrado. Asimismo, con el apoyo de la Universidad, los investigadores de la UNTREF comenzaron a obtener subsidios de investigación de otras fuentes externas, de carácter nacional e internacional.

La creación de la Secretaría de Investigación y Desarrollo –que, como su propio nombre indica, vincula la investigación al desarrollo nacional–, nos permitió el desarrollo de una activa política de promoción y financiamiento de viajes internacionales a congresos y reuniones científicas, a partir de un esfuerzo económico institucional muy superior al promedio del sistema científico nacional. Esta Secretaría creó un Programa de Estudios Posdoctorales que ya cuenta con numerosos participantes, no sólo de nuestro país sino de otros países de América Latina e, incluso, de Europa, y un programa de becas de posgrado, tanto para miembros

de nuestra comunidad educativa como para graduados de otras universidades atraídos por el prestigio que fue adquiriendo la formación académica en la UNTREF.

Esta sostenida y creciente evolución permitió la participación de equipos de investigación en redes nacionales e internacionales de cooperación científica, así como la creación de otras en las cuales, en muchos casos, ha contado con un esencial protagonismo de nuestra Universidad.

Para poder avanzar exitosamente, como lo estamos haciendo, la UNTREF -además de la decidida voluntad política institucional y la colaboración de su personal, tanto docente como no docente- está invirtiendo recursos propios que exceden ampliamente las sumas asignadas a estas actividades en el presupuesto nacional que le es otorgado. Consideramos que este significativo esfuerzo –que es realmente importante- vale la pena.

Este libro es una de las numerosas señales de este esfuerzo. Los artículos que incluye, elaborados por equipos del área de Educación –pertenecientes al Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIDEFE) y a la Secretaría Académica de la Universidad-, son una buena muestra del universo de las 145 investigaciones desarrolladas en el bienio 2012-2013 en el marco de nuestra programación científica.

Los 19 trabajos que aquí se presentan, resultados de las investigaciones realizadas en ese período, son expresión también de la fortaleza que ha logrado construir esta área disciplinaria dentro de nuestra Universidad, convirtiéndola en referencia indiscutible en la materia, muy especialmente en el campo de la política, la administración y la evaluación de la educación como en el de la internacionalización y convergencia de la educación superior.

Por eso me complace presentarlo y augurarle el éxito que se merece.

Aníbal Y. Jozami
Rector

PRÓLOGO

Nuevamente me es muy grato prologar la edición de los artículos escritos por los participantes de las investigaciones del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudio para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF); en esta ocasión, la edición corresponde a los trabajos realizados en la programación científica 2012-2013. Como indican en la introducción los profesores Carlos Mundt y Norberto Fernández Lamarra, la cantidad de trabajos creció significativamente respecto de la programación científica del bienio anterior 2010-2011; cabe agregar, con mucha satisfacción, que este crecimiento se vio en todas las áreas de investigación de nuestra universidad: el crecimiento de la producción del NIFEDE es un fiel reflejo, del cual nos sentimos muy orgullosos, de un crecimiento general de la producción científica de la UNTREF.

Los artículos cubren con prioridad, pero no exclusivamente, la educación universitaria y la educación terciaria, y vale la pena reflexionar sobre la importancia de cualquier mejora en parámetros indicativos de la calidad, impacto y eficiencia social tiene a largo (y mediano) plazo en el desarrollo nacional. En cualquier escenario futuro optimista de la Argentina necesitamos una población educada y capacitada técnicamente en todos los variados aspectos del término: y algunos problemas estructurales de nuestro país no tienen solución duradera sin un enfoque que cubra un período prolongado durante el cual las mejoras en la educación –entre las cuales las aquí propuestas, o las que surgen de problemas aquí detectados, son un aporte que, creemos, no es despreciable- comiencen a surtir efecto. Aspiramos a que, como resultado de todas las contribuciones que se hagan en ese sentido, las políticas educativas de las distintas instituciones responsables tengan el mayor éxito posible.

La UNTREF, a través de todas sus dependencias, y en particular de la Secretaría de Investigación y Desarrollo a mi cargo, tiene entre sus expresos propósitos apoyar la investigación teórica y aplicada, el desarrollo tecnológico y la transferencia a y vinculación con la sociedad argentina, para contribuir al progreso de nuestro país. Para esta política, como estrategia a corto, mediano y largo plazo, el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudio para el Desarrollo de la Educación constituye una herramienta fundamental en el ámbito de la educación, y para la Secretaría de Investigación y Desarrollo es importante apoyarla en todo sentido; vale al respecto lo indicado en el párrafo anterior.

Por ese motivo, la publicación de este volumen con sus calificados y variados aportes a la educación, detalladamente presentados por los profesores Mundt y Fernández Lamarra, es para mí una muestra cabal de los esfuerzos realizados y de los éxitos obtenidos.

Felicito por lo tanto la iniciativa del NIFEDE, que no dudo provocará un significativo impacto positivo en su ámbito y a los autores de los calificados artículos incluidos.

Dr. Pablo M. Jacovkis

Secretario de Investigación y Desarrollo

Universidad Nacional de Tres de Febrero

INTRODUCCIÓN

Este libro incluye artículos que dan cuenta de las investigaciones desarrolladas en el bienio 2012-2013, tanto en los ámbitos del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) y de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Presenta los resultados de diecinueve de las investigaciones en el área de Educación realizadas en el marco del Programa de Investigaciones de la UNTREF, elaborados por los propios equipos responsables.

Con gran satisfacción, observamos que esta segunda entrega –la primera incluyó las investigaciones que se realizaron entre 2010 y 2011- supera en un 60% la cantidad de estudios presentados oportunamente. Este crecimiento da cuenta de diversas mejoras que van teniendo lugar a partir de la política institucional de fortalecimiento del área de investigación en la Universidad, cuyo aspecto principal ha sido la creación de la Secretaría de Investigación y Desarrollo en 2011: el crecimiento permanente de la cantidad de estudios que han abordado problemáticas educativas a lo largo del último decenio, la consolidación de equipos de investigación –tanto de nivel de grado, como de posgrado y otros mixtos- y el mejoramiento de sus capacidades académicas vinculadas a ello.

A su vez, este desarrollo cuanti-cualitativo deriva en una mejora de la calidad de los estudios llevados a cabo, en la formación de nuevos investigadores –particularmente entre los estudiantes de grado y posgrado-, el fortalecimiento de la docencia y del potencial de transferencia, así como en una mayor capacidad de publicación de los resultados, por mencionar algunas de significación.

Este nuevo número de los “Estudios de Política y Administración de la Educación” -que publica el NIFEDE/ UNTREF- junto con la edición de la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE), son expresiones de dicha capacidad de producción académica y son causa y efecto de la conformación de una vigorosa comunidad científica, tanto en el interior de nuestra Universidad como en su capacidad de articular y liderar equipos de investigación y especialistas de otras instituciones del país y de otros países latinoamericanos.

En comparación con el espectro de temas abordados anteriormente, los trabajos incluidos en este libro expresan una mayor diversidad vinculados a aspectos específicos de lo educativo –tales como lo curricular, la calidad, la evaluación, la incorporación de nuevas tecnologías de comunicación, nuevas modalidades de formación, la producción de conocimiento, la formación de docentes o para la investigación, la orientación de los estudiantes, la relación del sistema educativo con el sistema socio-productivo, entre otros- como de problemáticas propias del funcionamiento institucional, de las transformaciones a las que el sistema educativo las expone o del contexto social en que se inscriben –los procesos de cambio, la conflictividad institucional, la transformación de los roles de los diversos actores involucrados en el proceso educativo, la inclusión/exclusión, la desigualdad, los modelos institucionales, etc.-.

Asimismo, se aprecia una ampliación del alcance de las investigaciones hacia prácticamente todos los niveles educativos. En efecto, aun cuando todavía contamos con un importante número de investigaciones con su objeto centrado en el nivel universitario, como se observará se presentan otras con el foco puesto en la infancia temprana, en la educación básica, en el nivel secundario y en la educación superior no universitaria, o bien atentas a otras modalidades de formación. Sí, en todos los casos, la mirada está focalizada en el sistema formal de educación.

A nivel metodológico, los trabajos son principalmente de índole cualitativa salvo algunas contadas excepciones que incluyen complementariamente técnicas estadísticas, y se observa que un importante número de ellos incorpora métodos comparativos de investigación en diversos niveles y con diversas perspectivas, consistentes con el fuerte compromiso institucional con los estudios comparados en educación.

Hemos organizado los trabajos en dos grupos. Un primer conjunto de ellos -integrados en la primera parte del libro- abordan cuestiones vinculadas a problemáticas propias de los procesos educativos –como, por ejemplo, la producción del conocimiento, la calidad y su evaluación, la investigación o la orientación educativa- y su relación con el contexto social en que se inscriben –la inclusión, la deserción, los procesos de internacionalización-.

En la segunda parte, los artículos desarrollan esos procesos pero en relación con la estructura institucional que los organiza. En este caso los temas abordados hacen eje en los modelos institucionales de la educación, los actores involucrados -fundamentalmente los docentes y los estudiantes- y los procesos de enseñanza y aprendizaje situados en niveles específicos de la escolarización: la educación básica, secundaria o superior.

Inaugurando la primera parte de esta compilación, el artículo que se presenta es presentado por **Charlie Palomo**, “**Producción de conocimiento en la universidad de la era digital: lo que dicen los actores**”. Con originalidad el autor se interesa acerca del modo la universidad actual está produciendo conocimiento. No se refiere al conocimiento científico válidamente construido o que se aborda en el desarrollo de los planes de estudio aprobados en las aulas de clase. La investigación, releva los modos en que estudiantes y profesores, producen conocimiento en su ámbito de inserción derivado de sus tareas. La lectura comparada de estos discursos permite el esbozo de una representación colectiva y la apertura de cuestiones para futuras investigaciones –la invisibilidad de la producción de ciertos ámbitos y actores, formas alternativas de producción de conocimiento, el lugar (a la falta del mismo) de nuevas culturas del conocimiento o el estudio comparado entre universidades locales, regionales o de diversos países-.

Metodológicamente, se trata de una investigación exploratorio-descriptiva con un diseño no experimental, que incluye el desarrollo de entrevistas de profundidad, registros etnográficos, documentos web, y la aplicación de técnicas de análisis de discurso, realizada en una universidad del Estado de en Rio Grande do Sul (Brasil) a partir de un programa de movilidad que la UNTREF mantenía con dicha casa de estudio.

En segundo lugar, Norberto Fernández Lamarra y Martín Aiello, autores del trabajo “**Criterios y estándares de acreditación en las carreras de grado: El caso argentino en una perspectiva comparada con Iberoamérica**” desarrollan un estudio que aborda uno de los problemas centrales del sistema universitario argentino en la actualidad, habida cuenta del inicio de los procesos de acreditación de carreras de grado en el país. En efecto, aun cuando la Ley de Educación Superior sancionada en 1995 establecía esa medida como estrategia de aseguramiento de la calidad para las carreras de grado denominadas de interés público, su desarrollo es reciente.

La investigación –parte de una línea de investigación del NIFEDE- tiene como objetivo analizar el proceso de determinación y aplicación de los criterios de acreditación de estas carreras –el sistema de estándares-, así como sus orientaciones teóricas, políticas y técnicas. Para ello, llevan a cabo un estudio comparativo de carácter internacional, en el cotejan el mismo procesos en sistemas universitarios de referencia como los de Chile, México, Colombia y España.

La perspectiva del análisis en casos de América Latina permite verificar la complejidad político-técnica de las decisiones que enmarcan el establecimiento y la aplicación de estándares de acreditación. Especial-

mente, queda de manifiesto la tensión entre el rol de control que deben ejercer el Estado y las Agencias de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad –por un lado- y la autonomía universitaria –por otro-; pero también los problemas de articulación internacional de los procesos respecto de las necesidades propias de cada sistema, entre otros.

Las conclusiones presentadas no sólo permiten perfilar el caso nacional sino una consideración prospectiva de lineamientos para su desarrollo futuro. En efecto, señalan que el sistema de acreditación de grado debería poder establecer un sistema más ágil y previsible, que incorpore efectivamente la perspectiva de los estudiantes, tanto en lo que refiere a sus aprendizajes como a sus intereses en el proceso. También que tendría que significarse los juicios disciplinares de modo que no generen excesivas prescripciones curriculares que obture o desincentive potenciales procesos innovadores, sino que -por el contrario- los promueva. Destacan la consideración que debería tenerse respecto de los procesos de carácter pedagógico-didáctico que posibilitan el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, y no sólo referirse a aspectos formales, políticos y de gestión universitaria. Asimismo, incluir en los procesos de acreditación los procesos de evaluación de la docencia y su necesaria vinculación con la evaluación de la formación docente y la necesidad de procesos de formación permanente de los docentes universitarios. Finalmente, destacar la importancia de una mayor vinculación teórico metodológica de los procesos de acreditación con los de evaluación formativa, los de evaluación institucional, que en el caso argentino están regulados por la Ley de Educación Superior y su desarrollo son también responsabilidad de la misma agencia evaluadora (CONEAU).

El artículo **“El conocimiento como relación y la relación con el conocimiento en la formación universitaria de grado: nuevas tendencias y nuevos desafíos”**, como en el primer caso, tiene como eje organizador la cuestión del conocimiento. En efecto, el equipo de investigación -docentes del Taller de “Introducción a la Problemática del Mundo contemporáneo”- coordinado por **Carlos Mundt** gira alrededor de la pregunta sobre las concepciones que circulan al interior de la vida universitaria en lo que respecta a la producción y transmisión de información y conocimientos en relación con la formación profesional de grado, indagando las posturas de los actores centrales involucrados en este campo problemático con el objetivo de complejizar y enriquecer las reflexiones sobre los nuevos desafíos que la UNTREF enfrenta en este siglo. Particularmente se concentran en las exigencias de producción de conocimiento y su condicionamiento mercantilista y en las demandas cambiantes del mercado laboral en un nuevo contexto productivo que promueven una formación meramente técnica que garantice rápidamente las condiciones mínimas de acreditación requeridas para acceder a un puesto laboral determinado.

Se destaca la orientación de la investigación más allá de la mera producción de conocimiento –algo no menor por sí mismo- sino especialmente en su aporte pedagógico, instrumental, para la mejora de la práctica áulica y el abordaje de los desafíos que enfrenta la educación superior; pero también su pretensión disruptiva de tradiciones pedagógicas que identifican a estudiantes y docentes en el de consumidores y proveedores.

María del Carmen Parrino, en su trabajo **“Deserción en las universidades públicas del Conurbano Bonaerense”** aborda uno de los principales problemas de la agenda actual y el debate político-educativo de nuestro país y de la región: el de la (des)igualdad, en uno de sus aspectos más críticos –la deserción-.

Aun cuando se reconocen importantes esfuerzos por mejorar el acceso al sistema universitario durante la última década, particularmente de los sectores que tradicionalmente no han accedido a este nivel de educación y que cuentan con condiciones socio-educativas y económicas más desfavorables, la deserción –junto con la permanencia y la finalización en condiciones equitativas- es uno de los problemas cuya persistencia pone en cuestión los logros obtenidos.

El artículo estudia un aspecto implícito en los procesos de deserción que afectan a más de trescientos mil estudiantes que salen anualmente del sistema universitario: la relación entre los aspectos de índole personal que lleva a un sujeto a desertar con el contexto socioeconómico y familiar, la institución elegida y el funcionamiento del sistema de educación superior en su conjunto.

A partir del análisis documental –cualitativo- y el seguimiento de cohortes –cuantitativo- en dos universidades del conurbano bonaerense en el decenio 1998-2008, la investigación permite presentar las condiciones bajo las cuáles los estudiantes abandonan e identificar cuál es el comportamiento institucional en este sentido. El foco del trabajo en estas instituciones favorece la consideración de los resultados de la investigación para la toma de decisiones institucionales y un posible desarrollo futuro para el propio caso de nuestra universidad que a la vez que favorezca la replicación y validación de la investigación, permita conocer fehacientemente nuestra propia situación institucional. En otras palabras, además de conocer las vulnerabilidades de los estudiantes y las lógicas que las favorecen, desbrozar estos procesos facilita el diseño de políticas institucionales y educativas tendientes a disminuir la problemática y sus consecuencias.

Por su parte, un equipo de investigadores coordinado por **Marta Pini**, orientó la atención hacia las redes universitarias de cooperación. En **“Caracterización de redes de cooperación universitaria para el desarrollo humano: la universidad como actor de desarrollo humano en la sociedad red”**, las estudia en el marco del actual proceso de internacionalización de la Educación Superior bajo la hipótesis de que el trabajo cooperativo en red potencia la efectividad de las acciones de cooperación.

Se trata de un estudio comparado, cualitativo, entre dos redes universitarias –una argentina y otra canadiense-, que analiza sus estructuras, los procesos operativos e interacciones que desarrollan y los fines que atienden., a través de instancias de observación participante y la realización de entrevistas en profundidad.

Los resultados que presentan les permiten argumentar a los investigadores que la Universidad está bien posicionada para ser una de las instituciones clave en los procesos de reticulación de la cooperación al desarrollo. No sólo porque la cooperación inter-universitaria de carácter académica, reflejada por ejemplo en los programas de internacionalización, ya está implantada por todo el mundo, sino porque las universidades cuentan con nuevos y potentes instrumentos para la gestión del conocimiento, como la digitalización de contenidos y la proliferación de campus virtuales, entre otros. Entre los hallazgos también presentan las limitaciones encontradas para aprovechar su potencialidad debido en parte al desconocimiento de los desafíos que implica la reticulación de sistemas institucionales, así como por la falta de estrategias explícitas de red que establezcan una combinación adecuada de objetivos, recursos, estructuras y procesos para la implantación exitosa y extendida de redes en lo que denominan la “Cooperación Universitaria al Desarrollo”. Sin embargo, aun con dichos condicionantes, sugiere que la implantación de dinámicas estructuradas de red pueden aumentar su eficacia. Una conclusión particularmente relevante para las universidades latinoamericanas, dado los procesos de integración regional en el que la colaboración horizontal y solidaria una significativa importancia para el desarrollo de los países.

El trabajo **“Nuevos escenarios para la evaluación de Instituciones de Formación Docente en la Ciudad Autónoma y la Provincia de Buenos Aires”** de **Martín Aiello** y **Eugenia Grandoli**, se sumerge en el nivel terciario de educación. Aborda una problemática preminente y de gran impacto en la agenda político educativa actual -la evaluación y acreditación- pero en el ámbito de instituciones de formación docente. Para ello, en primer lugar, los autores analizan la experiencia que tuvo lugar en nuestro país a fines de la década de los 90, a partir del relato de actores que estuvieron involucrados en tales procesos, en la Ciudad Autónoma y la Provincia de Buenos Aires. Luego, exploran la opinión de especialistas en la temática respecto de posibles nuevos escenarios para la evaluación y acreditación de dichas instituciones de formación docente.

Al considerar la opinión de actores y expertos sobre la formación docente vislumbran, por un lado ciertos acuerdos sobre la prioridad de los procesos dentro de la política de formación docente, la necesidad de evaluar todas sus modalidades (incluso las universitarias), el apoyo a las actividades iniciadas por el INFD y su finalidad principal que debería ser formativa. Pero, por otro lado, también perciben falta de homogeneidad e incluso de consistencia en las respuestas y perspectivas: cuál debe ser el foco de la evaluación (si en aspectos institucionales o en los aprendizajes de los estudiantes), su carácter voluntario u obligatorio, o la responsabilidad de la conducción del proceso. Además observan un bajo conocimiento de los procesos y los pocos estudios referidos a esta temática. Finalmente esbozan características y lineamientos generales que deberían tener procesos de esta naturaleza.

Con un pie en el sistema y con otro en el contexto social en que la formación universitaria se inscribe, **Beatriz Uralde y Liliana Mandolesi**, analizan **“La formación universitaria y el ejercicio profesional de los egresados de las Carreras de Complementación Curricular del Área de Educación de la UNTREF”**.

Las carreras de grado “regulares” y las carreras de complementación curricular articulan de modo diferenciado la formación universitaria y la inserción profesional en el mercado de trabajo. En el primer caso, esta integración es posterior a los estudios; en el caso de las “complementaciones”, por el contrario, la mayoría de sus estudiantes han transitado por experiencias laborales en el ámbito educativo y, además, poseen un título de profesorado o de tecnicatura superior docente. Así, los estudiantes poseen formación aportada tanto por sus estudios previos como -en su gran mayoría-, por experiencia laboral para el cual se están formando para desempeñarse -en el caso de esta investigación, como licenciados en Ciencias de la Educación o en Gestión Educativa-. Aún más, ambos procesos son generalmente simultáneos.

El estudio que desarrollan Uralde y Mandolesi analiza la incidencia que ha tenido en los egresados de estas carreras su formación universitaria, en su actual ejercicio profesional, tal como hacen los estudios clásicos en la materia pero adecuados a esta nueva situación particular abierta en nuestro país a partir del desarrollo de complementaciones. Especialmente, identifican las principales capacidades adquiridas en el proceso formativo y su incidencia en los eventuales cambios operados en su ejercicio profesional, así como aquellas que hubieran requerido una mayor formación.

Adicionalmente, el estudio añade un valor agregado institucional para nuestra Universidad alimentando el seguimiento de sus egresados y permitiendo -indirectamente- la evaluación curricular de las carreras a partir de sus resultados.

“Escuela, infancia y enseñanza en la mirada de los/as maestros/as” es presentado por el equipo de investigación dirigido por **Nora Graziano** y se inscribe en una línea de investigación en desarrollo desde el año 2009 acerca de las representaciones sociales de los/as maestros/as de nivel inicial y primario. En este caso, focalizan la mirada en el caso del distrito educativo de Tres de Febrero en la provincia de Buenos Aires. Más allá de los avances y resultados que presentan, se destaca la concepción acerca de la investigación no tanto como instrumento de producción de conocimiento -que también- sino por su potencia dialógica con los actores-sujeto de la misma desde una institución ajena al contexto escolar en que las representaciones sociales se construyen y reproducen.

En su trabajo, los autores -además de presentar los avances en la comprensión de los sentidos que los/as maestros otorgan a la infancia, la escuela y la enseñanza, objeto de la pesquisa-, describen algunos aspectos del proyecto de investigación y las opciones metodológicas asumidas para desarrollarlo y reflexionan -como señalábamos- sobre las posibilidades abiertas por la investigación como espacio de diálogo entre educadores.

Marina Becerra analiza también las representaciones sociales bajo una perspectiva cualitativa, pero en relación con los conceptos de **género, maternidad y ciudadanía en la educación argentina en los inicios del siglo XX y del siglo XXI**. Su investigación estudia cómo se configuró la relación entre ciudadanía y discriminación por género en nuestro país en los orígenes del sistema educativo moderno, desde una perspectiva histórica, comparativa de los períodos que denomina del “Centenario” -signada por el normalismo- y del “Bicentenario”, en el inicio del siglo actual.

Para ello indaga sobre las significaciones sociales atribuidas a la maternidad –por su impacto en el efectivo ejercicio ciudadano de los derechos reconocidos y por vinculación estrecha con la exclusión política-, mediante el análisis de “escrituras de la intimidad” (autobiografías, diarios íntimos y diarios de viajes), estableciendo continuidades y rupturas entre ambos momentos históricos. En este sentido, lo educativo emerge en la consideración del lugar público reservado a las mujeres en el ejercicio del magisterio como mano de obra barata sin calificación, consolidando el esencialismo mujer-madre-maestra que extiende las funciones maternas “naturales” femeninas de crianza a la educación de los niños.

Cierra este primer conjunto de artículos presentados, un trabajo que releva la investigación conducida por docentes de la Carrera de Especialización en Orientación Vocacional y Educativa que desarrolla la UNTREF conjuntamente con la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina (APORA), **Silvia Batlle** y **Cecilia Kligman**, en el ámbito de los posgrados. Titulado “**Aspectos orientadores en una maestría a distancia**”, el artículo presenta resultados de la investigación “Estudios de posgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados”, particularmente de aquellos obtenidos en la modalidad virtual en referencia a la caracterización de la tarea de orientación, en el ámbito de la educación a distancia.

La importancia del estudio está dada por la casi inexistente preocupación por las funciones de orientación educativa en este nivel de formación en el conjunto del sistema universitario como lo expresan –en términos generales- los planes de estudio de las carreras de posgrado. Este déficit quizás sea aún mayor en la modalidad no presencial de formación debido a una cultura de formación menos difundida, lo que puede dar lugar a supuestos pedagógicos sustentados principalmente en las modalidades tradicionales de enseñanza.

La estrategia metodológica, cualitativa, incluye el análisis y la comparación de las trayectorias personales, educativas y laborales de 24 maestrandos y egresados de maestría de dos universidades nacionales del área de ciencias sociales -una de carácter virtual y otra, presencial-.

Los resultados que se presentan en el artículo presentan los sentidos y significaciones que los entrevistados otorgan a las distintas experiencias por las que van atravesando y cómo dichas significaciones impactan en sus trayectorias. Lo que constituye un valioso insumo para quienes se desempeñan en la gestión de este tipo de carreras para la implementación de acciones que favorezcan una eficaz inserción de los estudiantes, un mejor aprovechamiento de la formación y una adecuada orientación.

En la segunda parte del libro –como decíamos- el foco de las investigaciones se orienta hacia cuestiones institucionales de la educación, en especial: los actores centrales del proceso educativo y sus mediaciones tecnológicas -los dispositivos de enseñanza y aprendizaje-. Un primer subconjunto de ellos, que presentamos a continuación, interpelan directamente al conjunto de docentes universitario y su ejercicio académico.

Por su parte, **Cristian Perez Centeno** condensa los resultados de una serie de investigaciones realizadas a lo largo de los últimos años sobre la profesión académica en Argentina, en el marco de una línea de investigación que el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE)

viene desarrollando sostenidamente. El trabajo –titulado **“Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas”**– presenta cuatro “tipos” principales de inserción académica observados entre los profesores de universidades nacionales según algunas características definitorias de su ejercicio profesional: en las ciencias duras o las ciencias blandas, su participación en el nivel de posgrado o en la educación a distancia. De forma tal que ese modo de ejercicio define -y es definido por-, la forma de acceso a la carrera académica y a su permanencia en ella, la dedicación relativa a tareas de docencia y/o de investigación, las tareas que realizan, el modo en que son contratados y se relacionan con la institución, así como el tipo de “ciudadanía” que ejercen.

Los resultados presentados aportan a la lectura de los cambios que se están produciendo en la tarea de ser académico en el país, a partir de las transformaciones producidas en la educación superior en los últimos años. La ampliación de la oferta universitaria, la creciente diferenciación y diversificación institucional que se registra en el sistema universitario desde la década del '90, ha incrementado el número de académicos que desarrollan tareas –fundamentalmente de docencia-. Muchos de ellos sin estar adscriptos formalmente a la carrera universitaria ni plenamente integrados a las instituciones en las que se desempeñan, ya que no pueden participar de la vida político-institucional de las mismas. El impacto de estos procesos está requiriendo atención y nuevas respuestas mientras se sostiene el esfuerzo por llevar adelante la vida universitaria en un ámbito cada vez más global, más convergente.

Del mismo modo, el artículo **“Grupos académicos de excelencia y situaciones críticas - Casos argentinos 1920-2005”** que presentan **Lidia Fernández** y **Marcela Ickowicz** articulando un equipo interinstitucional de investigación, también enfoca su interés en los académicos universitarios. En su caso para identificar y describir situaciones críticas experimentadas por los grupos académicos y en ellas, la trama de condiciones y hechos concurrentes al sostén de su producción científica.

A partir del estudio de grupos creados por líderes científicos/as de larga trayectoria –propios de la línea de investigación en que se inscriben- analizan las situaciones provocadas por interrupciones de la institucionalidad, por impacto de la pobreza de recursos asignados a las Universidades y/o cambios en los modelos regulatorios sobre las Universidades. En su artículo, particularmente, realizan un trabajo de validación de los resultados sustantivos obtenidos en el caso “E” y su contrastación con otros.

Finalmente, el equipo de investigación conformado por **Homero Saltalamacchia**, **Carlos Mundt**, **Cristina Tommasi** y **Celina Curti**, presentan el trabajo **“Las identidades académicas: estrategias de investigación”** en el que estudian el colectivo docente para el caso de la UNTREF.

Los autores se distancian de concepciones que –por una parte- adjudican el “éxito” escolar al conocimiento experto y a la capacidad explicativa docente y –por otra- lo depositan en el estudiante y en sus condiciones y actitudes personales como en sus aptitudes académicas, con independencia del proceso pedagógico que se desarrolla. Se ubican en perspectivas curriculares y didácticas superadoras que ahondan en la “actitud hacia la docencia” de los profesores de la universidad pública. Esta posición compromete a las instituciones y los actores institucionales, en el marco de un espacio de construcción colectiva de experiencias y saberes, institucionalmente situados.

Bajo esta hipótesis, la investigación pretende conocer no solamente el modo en que los profesores se preparan para la docencia sino, también, el modo en que se producen las identificaciones con la universidad, ya que esa identificación es la que impulsa esfuerzos y habilita el trabajo en colaboración. Así, estudian desde la perspectiva de los profesores, sus identidades e identificaciones con la UNTREF y presentan algunos de los alcances actuales de la investigación.

Los siguientes cuatro trabajos, aunque mantienen el eje alrededor de la docencia no se estructuran en torno a los profesores como colectivo sino a su condición enseñante.

Así, el trabajo de **Elisa Lucarelli y Gladys Calvo** –titulado **“La articulación teoría y práctica en las instancias curriculares de formación en investigación en las carreras de grado en ciencias sociales”**- se propuso generar conocimiento en torno a la formación de estudiantes para la investigación, El proyecto de investigación que desarrollaron indagó –bajo la modalidad de estudio de caso- las características didácticas, teóricas y prácticas, que adoptan las propuestas curriculares de las carreras de grado en cuanto a la formación en investigación. El caso abordado corresponde a una carrera del área de las Ciencias Sociales de una Universidad Nacional de reciente creación en la Provincia de Buenos Aires. Siguiendo una metodología cualitativa con instancias participativas, las investigadoras analizaron las instancias curriculares e implementación de dos espacios de formación, mediante el uso del método comparativo constante como técnica de análisis de observaciones y entrevistas. La investigación permitió el desarrollo de categorías que posibilitaron comprender, desde el punto de vista didáctico, los rasgos distintivos de la formación en investigación en esta carrera. Estos aportes constituyen evidentemente un aporte al desarrollo de potenciales políticas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad académica universitaria y del campo científico de la didáctica universitaria.

Dentro del mismo campo disciplinario, una de las autoras -**Elisa Lucarelli**- pero junto a **Patricia Del Regno** presentan los resultados de la investigación **“Estrategias de enseñanza del profesor en el aula universitaria. Investigación, reflexiones y desafíos”**. En ésta buscaron indagar acerca de las estrategias didácticas de enseñanza de los docentes universitarios, con el objeto de reconocer las estrategias empleadas, su modo de selección y fundamento, la valoración de las mismas o las representaciones acerca de una “buena” enseñanza.

Metodológicamente, la investigación –igual que en el artículo anterior- desarrolló un enfoque cualitativo de estudio de casos en el área de Ciencias Sociales en una universidad nacional de la Provincia de Buenos Aires. Aunque aquí profundizan en dos asignaturas de una misma carrera, buscando compararlas a partir de su “lugar” en el plan de estudios –en el inicio y. en el final del proceso formativo-.

En las conclusiones plantean algunas reflexiones y desafíos didácticos derivados de la investigación: la relación teoría-práctica en la enseñanza, la innovación pedagógica, la potenciación de estrategias de enseñanza valiosas, el uso de determinados recursos didácticos alternativos, o el impulso de instancias de encuentro institucional entre docentes universitarios que habiliten una reflexión sobre la práctica.

Luego de ese artículo, el libro incluye otro en este mismo campo disciplinario, denominado **“Calidad de enseñanza y aprendizaje en las carreras de Historia. Estudio, desarrollo y aplicación de estrategias de mejoramiento”**. En efecto, un equipo de investigadores del área de Historia -**Valeria Loffi, Marta Poggi y Bernardino Pacciani**- presentan un estudio desarrollado en el marco del Programa de mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que desarrollan las carreras de Historia de la UNTREF. El Programa busca analizar las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes -comprensión de textos, redacción, exposición oral de conocimientos y acercamiento a fuentes historiográficas-, diseñar actividades que permitan ampliarlas e incorporar otras nuevas, y dar apoyo teórico-didáctico a los docentes para resolver problemas del trabajo con fuentes y de la redacción académica.

El texto presentado da exhaustiva cuenta de los procedimientos utilizados en la investigación, los resultados de la evaluación de los alumnos del primer año -comprensión de textos y de redacción- y, también, de la elaboración de materiales dirigidos a docentes para mejorar el aprendizaje académico.

El trabajo conducido por **Graciela Esnaola Horacek**, titulado **“Innovación educativa y mediación tecnológica en el modelo 1 a 1 en Argentina”** se ocupa de uno de los principales impactos a los que están siendo expuestos tanto las instituciones como –principalmente- las prácticas escolares e impactando en los procesos de formación: la aceleración en los avances científico-técnicos que provocan cambios en las estructuras sociales, económicas, laborales e individuales, particularmente de las (nuevas) Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La expansión generalizada a nivel global del “Modelo 1 a 1” como estrategia de inclusión de tecnología en la escuela que en nuestro país se consolidó a partir del desarrollo del Programa Conectar Igualdad, aparejó un nuevo desafío para la investigación educativa de forma que contribuya a la producción de conocimiento para fortalecer y mejorar las prácticas educativas derivadas de su incorporación. Particularmente cuando los estudios recientes dan cuenta de un nuevo escenario escolar de saturación de tecnologías en las aulas que no implica necesariamente un cambio de paradigma en la gestión del conocimiento que garantice una mejora en los aprendizajes.

Así es como, a partir de la hipótesis sostenida por el equipo de investigación -que la innovación requiere la conjunción sistémica de variables técnicas, pedagógicas y epistemológicas-, analizan las dimensiones intervinientes en la inclusión de las tecnologías en las instituciones y las aulas bajo este modelo que favorecen la apropiación del conocimiento en todas sus dimensiones y que eviten reducir la innovación a un modelo tecnocrático que reproduzcan modelos educativos memorísticos o paradigmas educativos residuales.

Así, combinando métodos cuali y cuantitativos, desarrollan una investigación de carácter descriptivo que alcanza a alrededor de 550 estudiantes de nivel primario y secundario de la ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense. En ella, concluyen destacando las posibilidades que brinda la web 2.0 (videojuegos en redes sociales) para facilitar la gestión colaborativa del conocimiento y las potencialidades de distintos recursos en relación al desarrollo de competencias cognitivas, comunicacionales y socio-afectivas. El artículo, en particular, describe un caso institucional de implementación del Modelo 1 a 1 en el nivel secundario, llevado a cabo a partir de un convenio entre la UNTREF y la Universidad de Extremadura.

El siguiente artículo -que también hace pie en la educación media- es el dirigido por **Florencia Brandoni** con el título **“Docentes y alumnos, sus miradas sobre los conflictos. Algunas ideas para promover cambios en la escuela secundaria”**. Si bien el equipo de investigación adscribe al Instituto del Conflicto y la Licenciatura en Resolución de Conflictos y Mediación de la UNTREF, sus estudios se relacionan directamente con el sistema educativo sosteniendo esta línea de trabajo desde hace varios años en virtud de la necesidad de que la formación y capacitación de los docentes incluya temáticas vinculadas a la resolución pacífica y colaborativa de conflictos. Justamente, el capítulo que presentan da cuenta de los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado con docentes, directivos y alumnos de dos escuelas medias del distrito escolar de Tres de Febrero en las investigaciones llevadas a cabo desde 2010. Fundamentalmente sistematizan los hallazgos alcanzados en ese marco: comportamientos ante conflictos, recurso a la violencia en las relaciones interpersonales, falta de conocimientos para llegar a acuerdos, necesidad de experimentar formas colaborativas de relación de las que se carece en el escenario social, y las expectativas y posibilidades de docentes y la escuela de ofrecer a los jóvenes un repertorio amplio de respuestas a la conflictividad social.

Cierra esta segunda parte y el libro, el trabajo **“Condiciones para el cambio cultural en instituciones de educación temprana. Un estudio comparativo”** de **Claudia Gerstenhaber** y **Mariela Kalik**.

A partir de detectar la ausencia de teorías e investigaciones sobre los modos de organización de instituciones que atienden niños de 0 a 3 años que prevengan el sufrimiento psíquico de los niños y sus familias, y de la

instalación de discursos que sostienen los beneficios de una experiencia institucional temprana que deriva en la organización del trabajo en esas instituciones en torno a un modelo escolar convencional poco adecuado a la especificidad de los sujetos que atiende, las autoras realizan un estudio comparativo de experiencias institucionales de Argentina y de Inglaterra, mediante una técnica de investigación-acción. Los dos casos estudiados dan cuenta de cambios producidos en alguno de los niveles de su organización –la formación de los docentes, la organización del tiempo, de los espacios, o del vínculo interpersonal e institucional posible con los padres- a fin de identificar las condiciones que favorecen cambios culturales y una mayor pertinencia del formato institucional.

El estudio concluye acerca de las condiciones institucionales para el logro de un funcionamiento educativo adecuado y saludable; particularmente de los cambios en las prácticas y en las normativas recomendables para ello: el promedio de niños por adulto, la formación y el desempeño de las personas a cargo y de los equipos de conducción, como también en la organización de los cuidados y coordinación con otros profesionales.

Este variado y amplio conjunto de artículos expresa elocuentemente -como decíamos en el inicio- los frutos que en el área de Educación del Programa de Investigaciones que la UNTREF viene desarrollando desde hace más de una década: más y mejores investigaciones, con mayor diversidad temática y metodológica, desarrollados por equipos de investigación más robustos en cantidad y en capacidad investigativa que han logrado integrar jóvenes investigadores y estudiantes. Esta consolidación de la comunidad investigadora institucional impactará, a su vez, en el futuro inmediato y mediato, en la mejora de la docencia que la UNTREF lleva a delante en sus carreras del área a partir de la incorporación de los resultados de las investigaciones en tanto conocimiento del campo disciplinario pero también a partir del estudio de los procesos pedagógicos que la docencia –en general- y algunas cátedras de la UNTREF -en particular- llevan a cabo. De hecho, podemos hacer extensivo a otros casos presentados en el libro, la orientación investigativa señalada en su artículo por los colegas del Taller de “Introducción a la Problemática del Mundo Contemporáneo”: superar la mera producción de conocimiento per se, buscando especialmente su aporte pedagógico, instrumental, para la mejora de la práctica áulica y el abordaje de los desafíos que enfrentan los procesos educativos en tanto hecho pedagógico, institucional y social.

Asimismo, entendemos que con esta publicación, la Secretaría Académica y el NIFEDE cumplen con la política de difusión asumida por la Universidad Nacional de Tres de Febrero para hacer conocer regularmente a la comunidad académica y a la sociedad en su conjunto tanto sus trabajos de investigación como de su tesis de maestría y doctorado.

En la programación de investigaciones sobre Educación para el período 2014-2015 se están desarrollando 21 proyectos de investigación, que contribuirán a fortalecer aún más el campo de la investigación y la docencia institucional tanto como al propio campo disciplinario. Sus resultados serán también dados a conocer a través de ponencias en diversos seminarios y congresos nacionales e internacionales y –oportunamente- en una publicación similar a ésta.

Esperamos que este material que se pone a disposición genere también el contacto directo de los lectores, especialistas y colegas con los propios equipos de investigación que los desarrollaron retroalimentando su producción, construyendo los debates necesarios que todo conocimiento viene a generar o bien cooperando académicamente para desarrollar nuevas investigaciones derivadas de estos trabajos.

Carlos Mundt

Secretario Académico, UNTREF

Norberto Fernández Lamarra

Director de Posgrados, UNTREF

Director, NIFEDE/UNTREF

PARTE I

Procesos educativos y sociedad:
conocimiento, calidad e inclusión

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD DE LA ERA DIGITAL: LO QUE DICEN LOS ACTORES

Charlie Palomo

EL MARCO CONCEPTUAL: LO QUE HAN DICHO LOS EXPERTOS

Hace más de quince años se señalaba: “Nos estamos adentrando en una era de la información y de la comunicación, donde lo principal está constituido por un gigantesco entramado de relaciones en estado dinámico y en período de transición” (Escotet, 1997, p. 24). Internet daba sus primeros pasos hacia la masividad y la interacción 2.0 no existía. Disponer en la palma de la mano (en el teléfono celular, por ejemplo) de conocimientos puestos en la nube, hubiera sido una escena de ficción.

En aquel momento, la universidad expresaba sus propuestas de transformación en los foros internacionales y parecían las nuevas tecnologías las palancas esperadas de cambio. Interacción, intercambio, interactividad eran, son los conceptos que marcan el pulso. Considerando que “la universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese el modelo el que subyace en su actual institucionalidad” (Sousa Santos, 2005, 36), emerge el primer choque. Esta linealidad está siendo desafiada por la multilateralidad potenciada por las tecnologías digitales.

La lectura de la universidad a la luz de los cambios societales y tecnológicos enriquece la posibilidad de análisis y permite proyectar una propuesta de cambio. Toda institución social debe ser estudiada en el contexto que la genera. La universidad, en el contexto del sistema educativo en el contexto de la sociedad actual.

La universidad, como uno de los pilares de dicho sistema, tiene que ser analizada y dirigida bajo estrategias globales inmersas en la sociedad local, nacional e internacional, que ejercen influencias recíprocas, no sólo entre ellas sino entre la sociedad y la propia universidad (Escotet, 1997, p. 19).

Esto se manifiesta especialmente en términos de producción de conocimiento.

Si bien los avances tecnológicos marcan el ritmo del avance y ofrecen múltiples posibilidades de crecimiento, la apertura que traen las nuevas tecnologías se enfrenta a matrices tradicionales de larga raigambre. Muchas veces claramente expresadas y otras tantas provenientes de mecanismos tan subyacentes como poderosos, tan sutiles como filosos. Para Sousa Santos (2005) la universidad es una entidad con un fuerte componente territorial que es bien evidente en el concepto de campus y en esa territorialidad combinada con el régimen de estudios, se vuelve muy intensa la co-presencia y la comunicación presencial. Mientras que

las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cuestionan esa territorialidad. Con la conversión de las nuevas tecnologías en instrumentos pedagógicos, la territorialidad es puesta al servicio de la extra-territorialidad y la exigencia de la co-presencia comienza a sufrir la competencia del estar-on line (Sousa Santos, 2005, p.40).

La realidad y la virtualidad se imbrican, se confunden, se funden, se corren en sus límites. La realidad y la virtualidad se impactan. Se atraen. No sin conflicto.

El hiato que se genera entre la sociedad y la universidad representa el gran desafío en términos de problemas por resolver. Se pregunta Renault (2008), ¿cómo hacer de modo que una herencia sedimentaria, que distingue el edificio universitario de otros sectores de nuestra enseñanza superior... pueda insertarse y reinsertarse mejor socialmente? En el nivel de transformaciones de los procesos de producción, evaluación y difusión de conocimiento:

La crisis de la formación universitaria no está tanto en la explosión misma del conocimiento como en el grado de coherencia entre su onda expansiva, los medios para abarcarla y la capacidad holística para asimilar el conocimiento multi e interdisciplinario que se produce (Escotet, 1997, p. 24).

Es decir, no tanto en la cantidad (explosión) sino en la coherencia (configuración).

Conocer sistemáticamente como se produce el conocimiento se ha transformado en el desafío organizacional del momento:

Las instituciones científicas y universitarias se han ocupado muy poco de este problema. Apenas si han comenzado a conocerse a sí mismas a través de programas de evaluación institucional. Pero el predominio de las compartimentaciones académicas tradicionales, del profesionalismo y del individualismo institucional ha llevado a ignorar las condiciones bajo las cuales se producen y se aplican actualmente los conocimientos (Pérez Lindo, 1998, p.47).

Conocimiento colectivo en una institución catastral (en todo sentido).

Hasta aquí los cambios que ha venido observando el conocimiento en la era digital. Ahora el foco sobre una institución que tiene una relación tan esencial como compleja y complicada con el conocimiento. Por un lado ha sido, casi con exclusividad, el espacio de producción y evaluación de saberes científicos acreditados. Y por otro además ha sido el ámbito de transmisión más prestigioso. "La universidad no sólo transmite conocimiento a las nuevas generaciones: también lo genera. El cambio de paradigma...también afecta a las formas tradicionales de generar, distribuir y consumir el conocimiento científico", (Pardo Kuklinski, 2010, p.17). ¿Cuál es el impacto social? No hay inocencia. Según Brea (2007) la universidad del conocimiento es una formación discursiva a la vez que una fábrica activa de presente.

Las profundas transformaciones del conocimiento ponen a la institución universitaria en el límite de decisiones cardinales de su política de sostenimiento. En términos de modelos, la universidad se debate en confirmar formas cerradas del pasado analógico o abrirse a nuevas arquitecturas de la era digital. Conservar los giros que la hicieron una institución tradicional o escuchar los requerimientos de la sociedad actual y seguir los procesos que se desarrollan en otros ámbitos.

Cuando la institución universitaria se centra en sí misma, pierde diálogo con el entorno social que visualiza y siente cada vez más lejano, crece en altura jerárquica y jerarquizadora. Elabora y ejecuta protocolos que aseguran su continuidad, controla el acceso y la permanencia en su edificio intelectual. Lo que con precisión Piscitelli (2009) ha denominado el modelo ortogonal.

Hay otra forma de universidad, en las antípodas, cuyo nivel en la capacidad de producción y distribución de conocimiento está dado por la capacidad de producción y distribución de conocimientos de sus estudiantes, profesores y gestores trabajando colectivamente. Una institución que estudia y se deja estudiar. Una cultura que dialoga con el entorno y en el mejor de los casos lo incorpora, se incorpora. Una universidad inteligente en el decir de Pérez Lindo (1998), Piscitelli (2009).

Históricamente, la universidad es una institución tradicional en la producción del conocimiento. La teoría se constituye en ese sentido. El ideario busca confirmarlo. Algunos actores no parecen estar incómodos en/con ese escenario. Las instituciones concretas, en el día a día, en distintas latitudes, conllevan la carga de esta tradición simbólica pero chocan con una realidad *societal* que no siempre pueden ignorar. En todo caso constituye una fuente de tensión. El conocimiento (y los actores y procesos) del adentro universitario y el conocimiento (y los actores y procesos) del afuera social. Dos puntos de no siempre una misma línea.

Para Levy (2004) las organizaciones deben abrirse a una circulación continua y siempre renovada de conocimientos científicos, técnicos, sociales o incluso estéticos ¿La universidad está abierta en estos términos? Será el tema de este trabajo en el recorte de la producción de conocimiento.

Acumulando la separación de los actores y el escaso diálogo de los intereses de estudiantes, profesores y gestores, las instituciones universitarias se transforman en organizaciones con/de un entramado altamente tensionado. “En el intrincado y bizantino mundo académico, nada es tan simple como parece” (Becher, 2001, p.55). O como lo señala Vega (2009) en tanto las universidades poseen un sistema psicosocial sumamente complejo por la variedad de sus grupos participantes y por las distintas motivaciones que cada uno de ellos tiene para mantener su pertenencia a la organización.

El sistema ha permitido a la universidad atravesar los siglos. La disciplina, como porción de saber y como dispositivo regulador, ha sido la herramienta esencial de esa permanencia.

Todo cuestionamiento sistemático a la ideología de la disciplina se verá como una herejía y podría castigarse con la expulsión; las prácticas y valores extraños que se infiltren se resistirán directamente o se incorporarán en el marco del pensamiento prevaleciente (Becher, 2001, p.59).

Mientras el mundo real es mezclado, tenso, caótico, complejo y complicado, el relato en la universidad es en algún sentido ordenado, pretende orden.

Una de las características sorprendentes de la vida académica es que casi todo está ordenado de manera jerárquica, en formas más o menos sutiles. Las personas están bastante dispuestas a mencionar cuáles son las revistas más destacadas de su disciplina y, en general, hay una virtual unanimidad (Becher, 2001, p.83).

Círculos de poder y conocimiento. Poder que confirma poder. Conocimiento que confirma conocimiento. Aliados. No sin límites y fisuras. “Incluso entre quienes llegan a integrar los círculos académicos más prestigiosos durante su carrera profesional sólo unos pocos llegan a ser considerados personalidades eminentes” (Becher, 2001, p.85). La presencia en un círculo central no garantiza la permanencia. Siempre se puede caer en la categoría de excluido y pasar a la periferia.

En el discurso universitario el escenario es diáfano, la línea narrativa es pulcra. En el cotidiano de la gestión los caminos se bifurcan y entrecruzan permanentemente, los planos se mezclan, se solapan, se cubren, se pliegan y repliegan. Los actores se protegen.

Los problemas institucionales (presupuesto, sistema de gobierno, currículo, carreras, estructura académica, claustros, bibliotecas, etc.) han dominado de lejos la vida de las universidades sumiéndolas a veces en una especie de autofagia que algunos autores asocian con la tendencia a la autorreproducción, otros con la fragmentación tribal de las disciplinas y otros con la natural diversificación de los intereses académicos (Pérez Lindo, 2003, p. 9).

El mandato original de producir y difundir conocimiento se desdibuja en la universidad por múltiples influencias que poco guardan en relación con el saber. La función primera se olvida y el músculo pertinente pierde tonicidad. El día a día se ve impactado por la presión de los sectores y el peso de las ideologías. “La cultura del conocimiento, aunque está en el origen de los proyectos de educación superior, con el correr del tiempo fue subordinada a las funciones de formar profesionales y está siendo erosionada por la mercantilización de los estudios universitarios” (Pérez Lindo, 2003, p. 10).

En términos de gestión la tendencia mercantilista se expresa en la orientación profesionalista, la preocupación por el desarrollo de competencias disciplinares y la focalización en la capacidad profesional. Lo que Bourdieu (2012) define como capital cultural. En una actualización del proceso de inclusión-exclusión. Ahora bajo una matriz racionalista y tecnocrática. Brea (2007) destaca dos aspectos: el proceso supone una *re-elitización* de la universidad (devaluación del grado masificado y limitación de acceso a las unidades orbitadas cualificadas) y agrega que la universidad orbitalizada, así, viene a responder a las necesidades de investigación y desarrollo que promueven las agencias del capitalismo del conocimiento avanzado.

Esta tendencia genera una tensión más por resolver en el ámbito universitario. “Si bien en otras épocas la mayoría de ellas podía consagrarse principal o exclusivamente a la formación de profesionales sin preocuparse por la creación, justificación o aplicación de nuevos conocimientos, en la actualidad esta posición resulta problemática” (Pérez Lindo, 1998, p.14).

La profundización del sistema implicaría una subordinación cognitiva.

Evidentemente, en todo el conjunto del proceso el vínculo que va a producirse –entre la universidad y tejido económico productivo – supondrá una subordinación práctica del interés cognoscitivo al corporativo. Debilitando entonces de manera dramática la noción de libre producción de conocimiento (Brea, 2007, p.141).

En el cruce de las turbulencias, el ambiente para la reflexión y el autoconocimiento se estrecha. Así se entiende, que los intereses obstaculicen la generación de conocimiento y esto incluye el conocimiento del conocimiento y sus procesos. “Resulta paradójico que en el mismo centro de la producción de los saberes, en la universidad, lo que se sabe sobre la producción de los conocimientos y sobre sus alcances para la sociedad es relativamente pobre” (Pérez Lindo, 2003, p. 11).

La universidad como propio objeto de conocimiento, de autoconocimiento permitiría abrirse a las transformaciones tan declamadas como necesarias para reducir la brecha entre la sociedad y la institución. Posibilitaría el diseño de políticas de rediseño y la implementación de instrumentos innovadores.

Cabe sugerir que es en la innovación de esos procesos de autoreflexión que pueden proveer las nuevas humanidades en la universidad del conocimiento donde podemos reivindicar todavía una cierta capacidad crítica de las nuevas factorías contemporáneas del saber –y las propias formaciones discursivas que deciden las estructuras fatales de lo real mismo-, y en ello una cierta heredad fuerte de la tradición crítica (Brea, 2007, p.146).

Cuando se intenta una simplificación de fenómenos multidimensionales y se agrega conflicto.

El management tradicional –basado en una epistemología objetivista, lineal, newtoniana- ignora la perspectiva de la complejidad...e insiste en reducir los grados de libertad en vez de...aumentarlos. Con ello no hace más que empantanar aun las decisiones, volviendo sumamente frágiles e inestables a los sistemas (Piscitelli, 2005, p.154-155).

La investigación presente está centrada en qué se hace con el conocimiento en la universidad. Se quiere saber cómo se produce el conocimiento en la universidad en la era digital. El desafío metodológico radica en no acallar las voces aunque esto signifique un camino no simplificado, y al mismo tiempo llegar a una argumentación solvente de un fenómeno vivenciado pero poco conversado en términos académicos, pese a que de la academia se trate.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Esta es una investigación de tipo exploratorio-descriptivo. Es exploratorio en tanto es un problema poco estudiado desde el abordaje propuesto. Es descriptivo en tanto se pretende especificar propiedades importantes de procesos y perfiles intervinientes, según categoriza Hernández Sampieri (1991).

Recurre a un tipo de diseño no experimental-flexible. Esto es: "Observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos" (Hernández Sampieri, 1991, p.184). Y es flexible en el sentido de Maxwell (1996), respecto a que la estructura está subyacente y gobierna el funcionamiento del estudio.

En relación a lo que tradicionalmente se denomina muestra: para esta investigación se realizará una muestra no probabilística sin pretensiones de representatividad. La selección incluirá actores universitarios y se hará por diversidad de origen, trayectoria y lugar institucional actual.

La base empírica para el estudio serán: entrevistas de profundidad, registros etnográficos, documentos web, a los que se aplicarán técnicas de análisis de discurso. El instrumento que se proyecta construir para esta investigación deriva de una combinación de técnicas que no necesariamente pertenecen a una disciplina en exclusividad, aunque sí han sido validadas empíricamente. Técnicas fundamentalmente provenientes del análisis estructural de los relatos que propone Barthes (1982).

El investigador estuvo dos meses con los actores en el campo. Cursando con ellos dos seminarios de maestría y doctorado en un programa de posgraduación de una universidad en Rio Grande do Sul, Brasil. Participó de las reuniones regulares de dos grupos de investigación con temáticas relacionadas con el presente trabajo. Asistió a conferencias y congresos. Estudió con ellos como colegas o profesores. Formó parte de actividades sociales. Completó su conocimiento de los actores con dos viajes posteriores. Primero, con la participación en un congreso internacional y con una serie de reuniones para realizar más entrevistas. Por último, con una semana adicional para completar entrevistas y registros etnográficos.

Se entrevistaron a seis profesores y cinco estudiantes de maestría y doctorado. La selección fue realizada por dos miembros de ese programa de posgrado con profundo conocimiento las actividades y los participantes. Así se cubrió actores con una larga trayectoria: 'Como docente yo trabajé, menos en alfabetización en los primeros cuatro años de serie inicial, yo trabajé en todo'. Con diversidad de puestos a lo largo del tiempo y la tarea: 'Fue creado la maestría y el doctorado. Se creó cuando yo era rector'. Y actores con menos experiencia en educación superior: 'Yo no tenía idea de cómo funcionaba la maestría académica...', 'Yo no tengo experiencias de otras universidades porque mi formación inicial fue aquí también'.

La permanencia en el campo y la proximidad con los actores permitió el reconocimiento del investigador: 'Trabajé en ese lugar que tú vives...dieciocho, diecinueve años'. Y de su tarea: 'Yo creo que nosotros estamos en un momento bien delicado me parece de la vida universitaria en relación a ese tema que te preocupa que es la cuestión de cómo lidiar con la producción de conocimiento en el ámbito universitario'. La amplia predisposición al diálogo abierto fue un aporte decisivo en la consecución del estadio metodológico

planteado: dejar hablar al actor. Así se reunieron once relatos de vida en educación. Cada uno de los actores con una riqueza particular en sus trayectorias. Algunos en relación a la diversidad de momentos, lugares, niveles, cargos ocupados en sus dilatadas carreras académicas. Otros, en relación al trabajo cotidiano en la realidad actual de contextos en desventaja o facilitadores y aportando su mirada más reciente de los procesos y actores. Lo que sigue es la trama de esas miradas.

EN EL CAMPO: LO QUE DICEN LOS ACTORES

Como punto de partida y enunciado que atraviesa el discurso de profesores y estudiantes, se marca como actividad esencial de la universidad a la producción de conocimiento: 'Es de la naturaleza de la institución universitaria la producción de conocimiento. No existe universidad sin producción de conocimiento'.

Aparece en el relato un doble sesgo. En principio, la primera vinculación establecida por los actores para la producción de conocimiento es con la mayor de las frecuencias con el área y la tarea de investigación: '...la investigación sería nuestro motor básico de producción de conocimiento...'. Y luego, con el nivel de posgrado: 'Sabemos que la producción de conocimiento normalmente está vinculada a los posgrados'.

Con la fundamentación: respecto de la producción en el grado: '...en ese primer ciclo que es la graduación... él es abrir muchas ventanas, muy superficial, abarcativo...'. En referencia a la producción en el posgrado: 'En la posgraduación tiene un elemento más complejo. Que es conseguir hacer ese camino de la sistematización, de la elaboración de la pregunta, del trayecto teórico, de ligar la cuestión en el campo de la educación'.

Existe un lado de reflexión crítica e impulso de quiebre, presente en los discursos más elaborados de profesores, de las líneas tradicionales de producción: 'Un conocimiento que se produce reproduciendo los europeos, bien reproducidos. Tenemos profesores excelentes, investigadores excelentes sobre Gadamer, Foucault, Nietzsche... pero estamos de espaldas para América Latina', 'El conocimiento para mí es exactamente la posibilidad de extrañarse'. Y se marca una crítica transversal que deviene del pensamiento tradicional académico y que impacta directamente sobre la producción de conocimiento: '...aún tenemos una cultura cartesiana y muy dicotómica. Si voy a innovar, lo viejo queda afuera'.

Aparece el análisis del tema del productivismo y la entrada de la lógica del mercado en la universidad: '...una fuerte lógica que viene del mercado para la universidad, las demandas que el mercado realiza en relación a la universidad hacen que las universidades se repiensen también'. Como adaptación institucional: tradición resignificada, vista y definida en términos mercadológicos: '...la investigación es una inversión. Esto es un hecho...creo que viene de esa tradición jesuita y una opción estratégica para colocarse dentro del mercado nacional de producción de conocimiento'. Como influencia de la evaluación de las agencias: '...esa mentalidad productivista que entró en el medio académico vía organizaciones de control y gestión mayores', '...y otras situaciones reguladoras externas...ese sistema de evaluación. El también demanda cosas que tú no tienes como no dar respuesta para ellos', 'Que tenemos que producir, producir, producir, producir. Porque en el final del año se toma una regla y va para nuestro curriculum lates'. Y como adaptación de los estudiantes que impregna su discurso: '...yo fui podado y tuve que adecuarme. Cuestión de mercado. Y me adecué...'

Se expresa una conclusión crítica del fenómeno del productivismo: '¿Cuál es la lógica de ese brutal productivismo al que fuimos lanzados?', '...lógica de pensar a las universidades como empresas productoras de conocimiento', '...que comprende a la educación como algo que tú vas a vender y comprar. Producir un buen producto para vender. Y esa venta tiene que ser rentable'.



IMAGEN N°1

Se reconoce que hay una jerarquización del conocimiento con áreas y actores privilegiados y otros no reconocidos: 'El campo educacional o, diría más, el campo de las ciencias humanas perdió en ese proceso mucho espacio', '...las universidades de un modo general haciendo lo que se puede llamar una inflexión tecnológica, priorizando las áreas tecnológicas', '...ellos quieren el producto patentado...¿Qué producto vas a patentar como resultado de tu investigación? Eso es una investigación aplicada bien del área técnica que no cabe en un campo de las ciencias humanas'. Con un dispositivo de publicación que refuerza esa segmentación y jerarquización: '...hoy en las áreas técnicas y médicas, tú haces un *paper* de seis páginas relatando un caso experimental y tú publicas en un periódico internacional, de nivel A,...eso vale mucho para la clasificación de los programas', '¿Cuánto vale un texto de un educador latinoamericano en el mundo de hoy para publicar en una revista inglesa internacional?'

En términos actores universitarios, no aparece una definición clara de sus perfiles pero tampoco una decisión de asumir configuraciones más complejas y plurales. Lo que deviene en un área de tensión y debate. A veces el estudiante evalúa: 'Si yo mirase como arranqué, yo fui...dependiendo de algunos profesores no aprendí nada. Ellos me enseñaron como no ser y eso es una cosa importante también'. Otras el profesor estudia: '...Lo que más me gusta de ser profesor yo creo que es el ejercicio de que para trabajar en una clase, yo creo para mí, yo tengo que estudiar'. Pero en oportunidades el perfil del investigador proyecta una representación que no incluye el docente y no incorpora el gestor. Al mencionar un ejemplo de institutos alemanes: 'Porque es un sistema privilegiado de hacer investigación. El investigador está allá, no tiene clases, tiene una estructura para investigar, estructura de personal inclusive. Para hacer los informes, para hacer los proyectos, tiene estructura para eso', '...esa exigencia de trabajo que nos es colocada y nos roba, nos disminuye nuestro tiempo de veinte horas de investigación que tenemos'. Y de docentes que producen conocimiento que no está considerado en los balances de la organización ni de las agencias:

¹ Se ha mantenido el anonimato también en la imagen.

‘Mismo que otros profesores, investigadores no vinculados a programas tengan producción, no siempre esa producción es reconocida institucionalmente’, ‘Entonces se forman nichos. Nichos de excelencia. Y por otro lado, los otros investigadores quedan en el grado siendo *auleros*’. Que se reivindica en otro discurso como profesionales docentes: ‘Nosotros producimos conocimiento en el aula’. Y se muestra la tensión: ‘...creo que hay una...cierto hiato. Entre las necesidades que nosotros sentimos en cuanto a cuerpo de profesores...y el grupo de gestión de la universidad’.

En el análisis de los actores la producción se vincula con el compromiso político y epistemológico en vistas a la transformación. En ese marco de revisión profunda, se debate: ‘El propio lugar de la universidad en el futuro...en la producción de conocimiento’ y se ve críticamente las estrategias de producción: ‘...vi personas trayendo cuestiones que siempre fueron de la educación y que fueron cambiadas por términos nuevos, para decir que se está escribiendo una cosa nueva’. Trayendo que: ‘Ella [La teoría] no viene sola, limpia, así...ella tiene política, tiene ideología...’.

Desde el registro de la transformación se completa la objeción a los circuitos de circulación de materiales escritos y a los propios productos académicos establecidos y aceptados como centrales: ‘... o sería más interesante que ese artículo circulase por las escuelas de nuestras regiones, donde ese fenómeno educativo encuentra resonancia’, ‘Pero el producto es mucho *paper*, y conferencia, y todo eso. Podemos elaborar algunas cosas más pragmáticas. Y no sólo para este medio académico, más para la sociedad también’. Llevando la mirada sobre el vínculo de la teoría con el campo: ‘Pero sobre todo colocando eso en el campo empírico y buscando respuestas para las grandes problemáticas que podemos descubrir en el medio de vida’. Y asumiendo las brechas existentes: ‘Lo que se discute aquí en la universidad está muy lejos’, ‘Tenemos iniciativas. Pero aún es muy poco...como te dije es muy endógeno, es mucho para ella. Mucho para alimentar...eso ahí...una cuestión muy complicada de eh...engordar el *lattes*’.

En el balance que surge en los relatos se aceptan los matices y se plantean metas de modificación de comportamientos: ‘Hay avances y retrocesos. Y está todo eso muy junto, en una forma muy dinámica’, ‘Esa relación teoría y práctica, esa cosa universidad-empresa-sociedad-poder público precisa avanzar mucho’, ‘Necesitamos inventar espacios’. Declaración en demanda de actitud propositiva en la universidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Contrastados con las notas etnográficas en entornos analógicos y las propias en entornos digitales, los relatos de vida constituyen el eje principal de la parte empírica de esta investigación. No se trata de piezas biográficas de actores aislados. Son actores en red. Entramados en un tejido de conceptos y de análisis de procesos que los vinculan con un sistema en el que están y actúan. Un sistema que conocen muy bien al punto de obtener la máxima calificación en los estándares de la autoridad de referencia. No carecen de críticas epistemológicas y metodológicas, y las manifiestan. Sus dichos permiten reconstruir un panorama de un segmento significativo del sistema de educación universitaria que no dista en matices y tensiones de las planteadas por los especialistas, presentados en el marco conceptual. Pero cuyas coincidencias, contradicciones, disrupciones y hiatos hablan en colectivo del objeto de este trabajo: el conocimiento en la universidad de la era digital, y responden la pregunta principal: cómo está produciendo conocimiento la universidad actual en la era digital.

Los relatos exhiben significativa concentración cuando se trata de identificar y describir procesos vinculados con la producción de conocimiento en la universidad actual. De manera que no todos estos procesos son reconocidos en el discurso aunque sí ejercidos en el cotidiano universitario.

Los enunciados marcan una reducción en número y calidad al momento de señalar y analizar los perfiles de los actores participantes en la producción de conocimiento en la universidad actual. De todas formas, aparecen esbozos aislados de actores diversos y flexibles en el quehacer con el conocimiento aunque esto no se representa de manera sistemática ni pareciera constituir una cultura. Estas formas emergentes son perfectamente compatibles con los principios políticos y epistemológicos que se tienen, sostienen y ejercitan. Aunque aún no forman parte sistemática de sus expresiones verbales.

En el discurso de profesores y estudiantes aparece una focalización de la representación de la producción de conocimiento en la tarea de investigación y más específicamente en la investigación de posgrado. Existen menciones de la tarea en el aula en este sentido, pero no son las primeras que surgen ni son sistemáticamente enunciadas.

No hay una diferencia sustantiva entre el relato de estudiantes y profesores respecto del tema de la producción de conocimiento. Críticas y reconocimientos son compartidos. Ambas fuentes parecen más complementarse que contradecirse.

Esta investigación provoca el potencial estudio de: ¿Por qué algunos ámbitos y actores de producción de conocimiento en la universidad permanecen menos visibles? ¿Por qué no aparecen formas más osadas o formas más propositivas, autónomas y prospectivas de producción de conocimiento en la universidad? ¿Por qué las nuevas culturas del conocimiento no constituyen una cultura dentro de la universidad? ¿Qué sucede con las nuevas culturas del conocimiento y la universidad en la era digital y lo que dicen los actores en otras latitudes y con otros actores?

Atravesada por la pérdida de legitimidad y la hegemonía en la producción de conocimiento, la universidad continúa siendo una alta referencia social ineludible. Las nuevas culturas de conocimiento emergentes en la sociedad ponen en tensión y cuestión las formas tradicionales de la universidad. El reflexionar sobre qué hace la educación superior con el conocimiento la pone como objeto de su propio estudio en una institución que pretende aprender y mejorarse. Para el bien de sí misma, sus actores y la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. (1982) *Análisis estructural de los relatos*. Ediciones Buenos Aires.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (2012). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BREA, J. L. (2007). *Cultura RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2005) *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ESCOTET, M. A. (1997). *Universidad y devenir*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (1991). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: Mc Graw Hill.
- LÉVY, P. (2004). *Collective Intelligence. Makind's emerging world in cyberspace*. Massachusetts: Perseus Books.
- MAXWELL, J. (1996) *Qualitative Research Desig. An Interective Approach*. California: SagePublication.
- PARDO KUKLINSKI, H. (2010). *Geekonomía. Un radar para producir en el postdigitalismo*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- PÉREZ LINDO, A. (1998) *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires: Biblos.
- PÉREZ LINDO, A. (2003) *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires: Biblos.
- PISCITELLI, A. (2005) *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Buenos Aires: Gedisa.
- PISCITELLI, A. (2009) *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.
- RENAUT, A. (2008). *¿Qué hacer con las universidades?*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- VEGA, R. (2009). *La gestión de la universidad, planificación, estructuración y control*. Buenos Aires: Biblos.

CRITERIOS Y ESTÁNDARES DE ACREDITACIÓN EN LAS CARRERAS DE GRADO: EL CASO ARGENTINO EN UNA PERSPECTIVA COMPARADA CON IBEROAMÉRICA.¹

Norberto Fernández Lamarra - Martín Aiello

1. INTRODUCCIÓN.

La acreditación de carreras es una de las estrategias más difundidas para promover el aseguramiento de la calidad de la educación universitaria. El sistema universitario argentino -a partir de la implementación de la Ley de Educación Superior sancionada en 1995 y la consiguiente creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)- implementó- entre otros tipos de evaluaciones para el aseguramiento de la calidad - la acreditación de carreras de grado denominadas de interés público, a partir de lo establecido en el artículo 43 de dicha Ley.

Las acreditaciones de carreras, lejos de ser procesos homogéneos, se presentan como estrategias complejas que implican una serie de discusiones conceptuales y de política universitaria. Este trabajo tiene como objetivo analizar uno de los componentes de esta complejidad: el establecimiento y aplicación de los criterios de acreditación de carreras de grado en el sistema universitario argentino, lo que se conoce con su sistema de estándares, tanto desde orientaciones teóricas, como políticas y técnicas. Para ello nos valdremos de la riqueza de una perspectiva comparada e internacional, tratando de dar cuenta de cómo se han constituido los sistemas de acreditación de carreras de grado, también conocidas como carreras de pregrado en otros sistemas universitarios de referencia como Chile, México, Colombia y España. Este trabajo es continuación de una línea de investigación dentro de los proyectos de investigación del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudio para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), y cuyo anterior proyecto se centró en el impacto de la evaluación institucional universitaria en Argentina (Fernández Lamarra, Aiello y Grandoli, 2013).

La perspectiva del análisis en casos en América Latina nos permite comprobar la complejidad de las decisiones que enmarcan el establecimiento y la aplicación de estándares de acreditación. En la región se han desarrollado, con diferente énfasis nacionales, sistemas de autorización institucional y de carreras, evaluaciones institucionales, acreditación de carreras de grado y de posgrado, y, en menor medida, acreditación institucional. En general se ha manifestado una tensión entre diversos aspectos, como el rol del control del Estado y el de las Agencias de evaluación y aseguramiento de la calidad en los procesos y su vinculación con la autonomía universitaria, la articulación internacional de los procesos y las necesidades propias de cada sistema, etc. En otros trabajos (por ejemplo Fernández Lamarra, 2007), se ha analizado una descripción de la situación actual y de la evolución de la Educación Superior en la región y la caracterización de sus principales políticas, el análisis de las principales concepciones en materia de calidad y de su evaluación y acreditación, mostrando similitudes y diferencias según países; y la síntesis de las normativas vigentes en cuanto a autonomía universitaria, al derecho a la educación y, muy especialmente, las referidas

¹ Este trabajo presenta los resultados del proyecto 165/11 "Análisis Crítico de los estándares de Acreditación de las carreras de grado en Argentina" que dirigió Norberto Fernández Lamarra, y contó con la activa participación, además de los autores señalados, de la Mg. María Eugenia Grandoli, de los graduados y estudiantes de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación, Mg. Adriana Presa, Mg. Nora Hirshberg y Teresa Zigrino.

a calidad y a su evaluación y acreditación. También se han desarrollado (Fernández Lamarra, 2013) trabajos que implican una descripción de los organismos de aseguramiento de la calidad, sus funciones según países y los principales enfoques metodológicos utilizados, señalando sus etapas, las dimensiones comunes consideradas en estos procesos y algunas conclusiones que surgen de los mismos.

La comparación de los estándares de calidad de las carreras de grado permitirá analizar el principal instrumento para el aseguramiento de la calidad en Argentina. Esto implicará, también, no sólo la necesidad de describir los procesos de acreditación, sino también el de profundizar en las concepciones teóricas y los análisis de casos específicos, relacionados con desarrollos conceptuales y prácticos alrededor de los estándares, entendidos estos como instrumentos fundamentales -aunque no necesariamente los principales- de los procesos de aseguramiento de la calidad.

2. ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA Y ESTÁNDARES.

Como se ha mencionado anteriormente, la acreditación es uno de los tantos procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad que se llevan adelante en los sistemas universitarios a nivel mundial. Pero ¿qué es lo que caracteriza a la acreditación?, ¿qué la diferencia de otros procesos a nivel conceptual, o sea más allá de la práctica en un sólo país? Como lo muestran las diferentes experiencias de acreditación que analizaremos, estas pueden ser obligatorias o no, pueden tener consecuencias financieras o no, pueden implicar o no una serie de categorizaciones asociadas a sus juicios de valor, pero hay algo en que todas coinciden: las mediciones, descripciones y/o juicios de valor que toda actividad de evaluación de instituciones o carreras implica (Guba y Lincoln, 1989) se llevan adelante a partir del establecimiento previo de criterios comunes para todas las unidades evaluadas. Estos criterios, por ser comunes a todos, se denominan estándares, y promueven los que Harvey y Knight (1996) denominan “evaluación de la calidad” siguiendo modelos que la entienden como “consistencia”.

La acreditación, como sistema de control de la calidad universitaria, implica determinar al menos un nivel deseado de adquisición de estándares pre-establecidos. Alcanzar este nivel implicará la resolución positiva de acreditación: una unidad educativa tiene calidad cuando alcanza consistencia en relación a este piso mínimo de calidad preestablecido. Este nivel fundamental se puede complementar con sistemas graduales de valorización que implican una diversa “categorización” de las carreras evaluadas. El nivel, alto o bajo, de este criterio para acreditar carreras es fundamental, no sólo desde un punto de vista de la calidad analizada individualmente, sino también de la estructuración del sistema en relación con las carreras evaluadas.

2.1. La discusión sobre los estándares de calidad

Los indicadores o estándares de calidad de una institución o una carrera son datos empíricos que aportan decisión sobre las actividades de estas unidades universitarias. En su clásico trabajo, Cave et al. (1997) señalan que los estándares pueden tener carácter cualitativo o cuantitativo, pueden ser señales de guía o de medidas absolutas. En su ya clásico modelo de evaluación de Contexto, Ingreso, Proceso y Producto (CIPP) Stufflebaum y Shinkfield (1995) señalan que estas pueden- o deberían ser- las dimensiones en donde se deberían centrar estos indicadores. Sin embargo, durante el establecimiento del aseguramiento de la calidad como estrategia fundamental para el establecimiento de nuevas estrategias de control estatal, se privilegió lo que se denominaba rendición de cuentas a partir de la evaluación de los resultados de las instituciones o carreras, privilegiando el auge de los indicadores de rendimiento.

En este sentido Kells (1991) señala que este tipo de información exige que sea rápida y económica de recoger para responder a ciertas cuestiones, para adjudicar fondos, recortar presupuestos o tener base que justifique sus acciones. Esta forma simple y rápida no se preocupa por la envergadura, la viabilidad y las sutilezas del sistema o de las instituciones.

Kells afirma que hay ciertas contradicciones y fallos en relación a esta primera generación de los estándares de rendimiento:

- Hay una intención de reducir la complejidad
- El uso de rankings puede dañar la percepción sobre las instituciones o los programas
- Existe una tensión entre los estándares y sus procedimientos y los juicios de opinión de los pares evaluadores.

El autor señala que se debe balancear la necesaria información requerida por el gobierno, con otras dimensiones, y la participación activa de las instituciones y los académicos para que estas informaciones puedan contribuir a la toma de decisiones y al mejoramiento de la gestión. También, esto generaría un límite de la generalización de los estándares en todos los sistemas, pues deberían responder a necesidades específicas. Así mismo, el mismo Harvey (1998) critica la aplicación de los estándares de forma simplista y según diversas conveniencias ya que no promueven a ningún modelo de calidad específico.

2.2 Los estándares de calidad en las carreras de grado de Argentina y de Iberoamérica.

En relación a la acreditación de las carreras de grado en el sistema universitario argentino, se estableció la obligatoriedad de la evaluación de las carreras de interés público, a partir del artículo 43 de la Ley de Educación Superior de 1995. Esto implicó la selección de una serie de carreras -Medicina, Bioquímica, Farmacia, las Ingenierías, Agronomía y Arquitectura- que inicialmente debieron someterse a procesos de acreditación obligatoria, a diferencia del posgrado cuya obligatoriedad de acreditación alcanza a todas las ofertas. Actualmente, a este conjunto de carreras comienzan a incorporarse otras que, como Psicología, ya están siendo acreditadas.

Estos procesos fueron instrumentados a partir del establecimiento de sistemas de estándares específicos para cada área disciplinar, a diferencia de las carreras de posgrado, cuyos lineamientos son generales para todas las áreas, con excepción de Medicina. Esto implicó la coordinación, a partir de la CONEAU y el Consejo de Universidades, de procesos llevados adelante por las organizaciones que agrupan a los decanos de las unidades académicas de las carreras involucradas.

Se generó así un modelo específico de acreditación, caracterizado por el establecimiento de los estándares por parte de los responsables académicos de cada disciplina, pero en el marco de un proceso coordinado por la agencia pública central. Este procedimiento es diferente al de otros países donde se han organizado agencias disciplinares, algunas relacionadas con los colegios profesionales respectivos supervisadas o certificadas por la agencia central, como en México o, en algunos casos de la acreditación, en Chile. Paralelamente se han desarrollado procesos de acreditación de carreras de grado a nivel regional -en el marco del MERCOSUR Educativo- organizado a partir de un mecanismo de carácter experimental -el MEXA- que incluyó las carreras de Medicina, Ingeniería y Agronomía. Actualmente está en desarrollo el sistema ARCU-SUR, donde se incorporaron otras áreas disciplinares como veterinaria, enfermería y odontología.

Para el caso mexicano, ya en 1989, el organismo encargado de orientar la política en Educación Superior, la Coordinadora Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), asigna funciones en este

campo a dos instancias: la primera, es la Comisión Nacional para la Evaluación (CONAEVA) con la función principal de promover las tareas de evaluación a nivel nacional, tales como la autoevaluación, evaluación del sistema y subsistemas, y evaluación interinstitucional; la otra, la constituyen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en 1991, cuya función principal es realizar evaluaciones diagnósticas a través de comités integrados por pares académicos.

En el año 2000 se crea el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Su función es la de regular los procesos de acreditación y de certificar la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos acreditadores, con el único fin de que acrediten los programas académicos de educación superior que ofrecen las instituciones públicas y privadas. COPAES es el único organismo reconocido por el Gobierno, a través de la Secretaría de Educación Pública, que puede otorgar reconocimiento oficial a los organismos acreditadores

Cada uno de los organismos disciplinares acreditadores tiene que desempeñarse acorde a los lineamientos que establece COPAES, siguiendo las funciones de evaluación diagnóstica en un área determinada: las de acreditación y el reconocimiento que puede otorgarse a unidades académicas o a programas específicos.

En Chile, después de un proceso piloto de acreditación, en el año 2006 se dicta la ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, norma que actualmente es la que organiza la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que ya había empezado a funcionar desde el año 2002. La CNA acredita instituciones, programas de grado y posgrado y autoriza agencias acreditadoras y supervisa sus funcionamientos. Las agencias privadas, aunque acreditan programas de grado o de posgrado disciplinares, cada una de ellas puede acreditar en más de un área disciplinar, a diferencia del caso mexicano.

En Colombia el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), se crea por la Ley 30 de 1992, integrado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). El CNA es el responsable de organizar y supervisar la acreditación de las instituciones y los programas de educación superior. Actualmente la CNA colombiana y el sistema de acreditación chileno están en proceso de revisión. El primero profundizando el proceso, que puede incluir cambios en las consecuencias de los resultados de las acreditaciones (por ejemplo la tutela de una institución o carrera acreditada de una institución o carrera no acreditada). En Chile, se está revisando el proceso, que tiene implicancias en el financiamiento, producto de ciertas irregularidades que se han detectado.

En España, a partir del año 1993, se desarrolló el Programa Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria que centraba sus actividades en la evaluación formativa de carreras de grado. En ese marco, se creó en Cataluña, la primera agencia del Estado Español, lo que actualmente se conoce como la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario (AQU). Pero con la sanción de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), se creó en el 2002 la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), que introdujo más funciones como la habilitación docente y la acreditación de carreras de grado y posgrado (Aiello, 2011). Sin embargo el proceso de incorporación del sistema al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implicó una redirección de las actividades, orientando la evaluación de carreras a una evaluación de implantación, verificación y monitoreo que culmina en su incorporación a un registro oficial. Con la instalación de la ANECA y su articulación con la AQU², comenzaron a surgir otras agencias autonómicas, en Andalucía, el País Vasco, inicialmente. Actualmente existen una docena de agencias (Rodríguez Espinar, 2013).

² La relación entre la ANECA y la AQU sufre los vaivenes de las tensiones entre el Estado Español y los estados o gobiernos autonómicos, sobre todo en la actualidad en Cataluña. En este momento, continúa un contencioso administrativo entre las competencias de la ANECA y la AQU en el marco de una disputa por el modelo de organización territorial entre España y Cataluña, que incluye propuestas que van desde un mayor centralismo, modelos más federales y hasta propuestas de independencia.

2.3. Lineamientos para un análisis internacional de los estándares de acreditación.

En relación a las investigaciones sobre los estándares de acreditación de carreras, las diversas aproximaciones al fenómeno demuestran la complejidad y necesidad de una visión multidisciplinar de análisis de la temática. Por un lado, al ser la acreditación una nueva forma de evaluación y control estatal, o de regulación del sistema, nos remite a la política y la planificación de la educación superior y a las actividades de gestión de las instituciones para superar los estándares previstos; y al centrarse en programas, tienen una perspectiva sobre de lo que es o debe ser el curriculum universitario de grado, y a su amplitud o autonomía para ser diseñado y desarrollado.

En relación con esto, se manifiestan diversas consideraciones en cuanto a su establecimiento. Una discusión se relaciona con la definición de la posibilidad de que el curriculum sea o no predeterminado en su totalidad, permitiendo posibilidades de implementación que contribuyan a una autonomía de la institución o los docentes en establecer un perfil específico del programa y evitando la estandarización de todos los productos, o sea de las carreras de grado de una especialidad disciplinar determinada, como ya lo señalaba Kells (1991). Esta discusión se asocia con los contenidos del curriculum pero también con su modelo: flexible, estructurado, personalizado, con itinerarios formativos especiales, etc.

En este marco de discusión curricular, se encuentra la discusión de qué tipo de estándar es más adecuado: si uno muy específico o, por el contrario, uno de carácter más general, también denominado técnicamente "descriptor". Es importante señalar que la evaluación siempre implica un juicio sobre la realidad evaluada. Si el estándar es más cerrado y definido, implicará que el juicio sobre lo que es importante se define en el establecimiento de los estándares. Si es más abierto, los juicios de los pares -a partir de la visita de constatación a la unidad- tendrán más oportunidad de ajustar los criterios para dicho juicio.

La primera opción predetermina fuertemente el diseño y desarrollo curricular, pero la libertad o amplitud en la posibilidad del juicio de pares puede ser vista negativamente por otros, porque quita previsibilidad a un proceso de carácter normativo. A su vez, el rol de los pares evaluadores es visto como fundamental para legitimar académicamente dichos procesos.

Otra de las grandes disputas teóricas y prácticas relacionadas con los estándares de acreditación es la relacionada con la importancia que se les otorga en la evaluación a los indicadores de proceso o de rendimiento. Estos últimos brindan información sobre los resultados de los procesos de enseñanza, tanto en lo que se relaciona con la efectividad institucional en graduar a los estudiantes, los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, o sus impactos en la sociedad, como la empleabilidad de los graduados. Pero por otro lado, los indicadores de proceso proveen mayor y más rica información sobre la realidad educativa analizada, otorgando más indicios sobre cómo mejorar las carreras evaluadas.

Estas perspectivas se complementan con otra dicotomía relacionada con el diseño y aplicación de estándares de acreditación de carreras: la perspectiva pedagógica vs. la perspectiva disciplinar. Aunque existe una tendencia al desarrollo de didácticas y pedagogías específicas, todavía se mantiene una tensión entre el conocimiento disciplinar, de carácter más bien conservador y la perspectiva pedagógica, orientada a la búsqueda de mejores condiciones, estrategias, y técnicas. A su vez, la perspectiva pedagógica se ve atravesada por dimensiones de calidad didáctica pero también de desarrollo y gestión del curriculum y de los procesos relacionados con las carreras evaluadas: seguimiento y evaluación del plan de estudios y estudiantes, perfiles de contratación y de desarrollo docentes, interrelación con actividades de investigación y gestión, etc.

A su vez, la acreditación, como sistema de control de la calidad, implica determinar al menos un nivel deseado de adquisición de estándares. Alcanzar este nivel implicará la resolución positiva de acreditación. Este nivel fundamental se puede complementar con sistemas graduales de valorización que implican una diversa “categorización” de las carreras evaluadas. El nivel, alto o bajo, de este criterio para acreditar carreras es fundamental no sólo desde un punto de vista de la calidad analizada individualmente, sino también de la estructuración del sistema en relación a las carreras evaluadas.

2.4 Los estándares en cada sistema

El proceso de acreditación en Colombia tiene por finalidad atender a la necesidad de fortalecer la calidad de la Educación Superior y al propósito de otorgar reconocimiento público a las instituciones de Educación Superior que hayan logrado altos niveles de calidad. Las Instituciones de Educación pueden acogerse - si lo desean - al Sistema de Acreditación, por ser de carácter voluntario tanto para realizar acreditación institucional como para acreditar programas de pregrado y de posgrado. En cuanto a la frecuencia del proceso de acreditación y de la renovación de dicha acreditación tanto para los programas de pregrado, maestrías y doctorados como para la acreditación institucional, la temporalidad se asigna por períodos de 4, 6, 8 y 10 años. Es preciso aclarar que en el caso de Colombia las Instituciones se han comprometido de manera autónoma en su proceso de mejoramiento para garantizar la prestación de un servicio de calidad (Orozco Silva: 2002).

En Chile la finalidad del proceso de acreditación es verificar la calidad de las carreras o programas. Este mecanismo se asocia más a un control por parte de la agencia que a una función tendiente a optimizar la calidad de los procesos académicos. Sin embargo el proceso de acreditación es voluntario, excepto para programas de grado de Medicina y Pedagogía. A pesar de que esta condición es voluntaria, la acreditación es un requerimiento para la obtención de diversos fondos estatales de financiamiento (becas, créditos, etc.). La frecuencia del proceso de acreditación varía entre 1 y 7 años, dependiendo de los resultados de la evaluación.

En el caso de México la finalidad del proceso de acreditación es contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y particulares. El proceso de acreditación –que es de carácter voluntario- se refiere tanto a óptimos de calidad, como a estándares básicos y se dirige a programas de pregrado, especializaciones, materias y doctorados; la vigencia es de cinco años y de carácter renovable. Los fondos destinados a instituciones y carreras acreditadas son tan importantes que hacen de la acreditación una actividad cuasi obligatoria.

En el caso de España la finalidad del proceso de acreditación es el seguimiento y control de las carreras para su adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior. Este proceso es de carácter obligatorio e incluye tanto el seguimiento como la supervisión de las carreras. Comprende todos los niveles de títulos oficiales en la órbita de la educación superior: grado, maestría y doctorado.

La evaluación externa en todos los países analizados es realizada por pares académicos. Su selección se realiza de distintas maneras. Para el caso de España, la selección se hace a partir de los criterios explicitados en un documento de la ANECA. Los comités no son de carácter específicamente disciplinar sino que se conforman con especialistas de grandes áreas del conocimiento. En Colombia el Consejo Nacional de Acreditación designa a los pares académicos y les brinda una inducción específica para la visita en el marco de la evaluación externa, con la finalidad de que conozcan los estándares de calidad que deben alcanzar las instituciones para obtener su acreditación o renovación. En cuanto a Chile, hasta el momento,

los pares pueden ser convocados por el Consejo Nacional de Acreditación, o pueden realizarlo mediante las agencias acreditadoras habilitadas para el caso. En México existen comités tanto por áreas de disciplinas o bien de alguna función general, como la de administración. Estos comités se encuentran conformados por pares académicos provenientes de distintas universidades.

En lo que respecta a la construcción y aplicación de los indicadores, en España, además de los pares académicos, participan comisiones de estudiantes (por recomendación expresa de los organismos europeos en la materia), de profesionales y de expertos externos para completar la perspectiva de las comisiones por rama del conocimiento. Los indicadores que se aplican combinan el carácter general del decreto con las competencias de los libros blancos especializados. Si bien hay tanto indicadores cualitativos como cuantitativos, prevalecen los primeros. La fuente donde se encuentran establecidos los indicadores son las normativas elaboradas por la ANECA y el Ministerio de Educación y los Libros Blancos elaborados por área, no estandarizados. Los indicadores de mayor relevancia son: descripción, justificación, competencias generales y específicas, sistema de admisión y permanencia, orientación y transferencia de créditos, planificación de las enseñanzas, personal académico, recursos materiales y servicios, resultados previstos, sistema de garantía de la calidad y calendario de implementación.

En el caso de Colombia los criterios de acreditación son estipulados por el Consejo Nacional de Acreditación. Son generales, aplicables a cualquier disciplina y bastante estandarizados. Al igual que en el caso de España comprenden indicadores tanto cualitativos como cuantitativos. Cada uno de los factores considerados para la evaluación cuenta con un listado bien demarcado de indicadores a seguir. Los factores considerados son: misión y proyecto institucional, estudiantes, profesores, procesos académicos, bienestar institucional, organización, administración y gestión, egresados e impacto sobre el medio.

En cuanto a Chile, la construcción de los indicadores se encuentra determinada por la Ley N° 20129, correspondiendo a la Comisión Nacional de Acreditación fijarlos y revisarlos periódicamente. Los organismos de acreditación los usan para recolectar pruebas que demuestren si los programas o instituciones cumplen o no con los estándares predeterminados. A su vez los estándares se organizan en 8 secciones: misión, metas y objetivos, gobierno y administración, funciones institucionales, recursos humanos, estudiantes, infraestructura, apoyo técnico y recursos académicos, y recursos financieros y desarrollo. Para cada estándar se determinan uno o más indicadores. En cuanto al tipo de indicadores son mixtos, prevalecen los cualitativos y de aplicación general. En cuanto al diseño de los indicadores se trata de grandes dimensiones o secciones de carácter cualitativo.

En México son las agencias de acreditación quienes elaboran los lineamientos y criterios destinados a formular los marcos para los procesos de acreditación de programas académicos de educación superior en sus respectivas áreas de competencia. Sin embargo, en el momento de su construcción, las agencias deben tener presente lo que establece el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior- COPAES 2012- porque deben basarse en ese documento. Los indicadores descriptos son tanto cualitativos como cuantitativos y bastantes estandarizados. En cuanto a su aplicación es disciplinar y se encuentra a cargo de los órganos técnicos.

Dentro de los componentes o insumos son considerados:

- Los profesores e investigadores
- Los estudiantes
- Los planes y programas de cursos

- Infraestructura física y tecnología
- Patrimonios y recursos económicos disponibles
- Dirigentes, autoridades y administradores
- Cuerpo de leyes, normas y reglamentos

En los procesos se toman en cuenta:

- El binomio enseñanza-aprendizaje.
- La investigación y desarrollo de tecnologías.
- La contratación, promoción y permanencia del personal académico y administrativo.
- La designación de autoridades y el funcionamiento de cuerpos colegiados.
- La admisión, permanencia, promoción y certificación de estudiantes.
- La adquisición, uso, operación y mantenimiento de las instalaciones físicas y la infraestructura tecnológica.
- La planeación del desarrollo institucional (incluyendo sus prácticas de evaluación).
- La administración y ejercicio de los recursos económicos.
- La consecución de recursos económicos y bienes patrimoniales.
- La legislación y adopción de prácticas de gobierno institucional.

En resultados se considera:

- El clima institucional e imagen en la sociedad.
- La cobertura en atención a la demanda.
- El aprendizaje alcanzado por los estudiantes.
- Los profesionales titulados (graduados).
- Las patentes registradas.
- La obra públicas (libros, artículos, tesis, producción artística).
- Los servicios proporcionados (asesoría técnica, asistencia social, etc.)

A modo de recapitulación, en los casos de Chile y Colombia, los indicadores de acreditación son generales y aplicables a cualquier disciplina. En el caso de España, la especificidad está dada por las competencias establecidas en los libros blancos especializados. Mientras que en el caso de Colombia, si bien son generales, cada uno de los factores considerados para la evaluación cuentan con un listado de indicadores bien demarcados a seguir, bastante estandarizado. En México, si bien los indicadores de acreditación deben ser acordes con los establecido en el documento marco publicado por COPAES, quien elabora los lineamientos y criterios de acreditación de cada programa académico por disciplina, es la respectiva agencia acreditadora. Lo específico del modelo mexicano es que marca claramente parámetros en los estándares, y a estos los clasifica además por “esenciales”, “necesarios” y “deseables”. Esta especificación ya no depende de los lineamientos de la COPAES sino de cada una de las agencias acreditadoras disciplinarias.

3. LOS ESTÁNDARES DE LAS CARRERAS DE GRADO EN ARGENTINA

Para el caso Argentina, como se ha señalado, la Ley de Educación Superior de 1995 hizo obligatoria la acreditación de las carreras de grado de interés público, en su artículo 43. Las carreras se fueron definiendo paulatinamente. Esto implica que al decidirse la acreditación de una carrera, el Consejo de Universidades,

convoca a las unidades académicas específicas para que, con el asesoramiento y tutoría de la CONEAU, estipulen los criterios o estándares de evaluación de cada carrera. En el primer proceso correspondiente a Medicina, se acreditaban las carreras por 6 años, o no se acreditaban. Ya en el segundo proceso de Ingeniería se incorporó la posibilidad de una acreditación intermedia de 3 años relacionada con el cumplimiento de un plan de mejora. Para ello trabajaron –por ejemplo- la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA), el Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingeniería (CONFEDI), la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) y otras similares.

Normalmente los estándares de las carreras tienen en cuenta el Contexto Institucional; la Formación y Plan de Estudios; el Cuerpo Académico; los Estudiantes y Graduados; el Personal de Apoyo; la Infraestructura. En general presentan anexos específicos para los planes de estudio, que incluyen contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima por carrera y por área curricular; y criterios de intensidad de la carga práctica y de las áreas curriculares.

En este sentido los criterios de evaluación se centran básicamente en el plan de estudios, en su organización curricular por áreas, su intensidad y la distribución de las horas de formación práctica. De los demás ámbitos se indica la necesidad de articulación social e institucional y de las formalidades de la gestión institucional; aspectos muy generales del cuerpo académico; necesidades de seguimiento de estudiantes y graduados y de la existencia de normativas adecuadas en relación con los estudiantes; y aspectos generales sobre infraestructura y personal de apoyo.

Se centra básicamente en la evaluación del programa docente y es residual el rol que tienen las otras funciones -la investigación y la extensión- en los estándares, en donde sólo aparecen tangencialmente en lo relacionado con el perfil académico y con aspectos institucionales. Es importante señalar que la evaluación de la investigación, fue más importante en los estándares de las primeras carreras acreditadas -por ejemplo en Ingeniería- que en los estándares para las posteriores -por ejemplo en Psicología-. Los estándares vinculados con la investigación están presentes básicamente en el aspecto institucional o en lo relacionado con el perfil de los docentes. Asimismo, pareciera constatar una menor presencia de los estándares de investigación en la revisión que de ellos se hizo en Ingeniería y Medicina, posiblemente producto de la presión de ciertas universidades. Pareciera que lo vinculado con la investigación ha ido perdiendo presencia, lo que es muy discutible.

Analizando el tipo de indicadores, en general son dimensiones muy abiertas y cualitativas. La excepción son los anexos al plan de estudios. En esto se especifican una cantidad de contenidos mínimos por área curricular, y con una determinación de la intensidad de estas áreas y de las actividades prácticas, ya sean en los mismos espacios curriculares o en las prácticas profesionales. Se establece también la intensidad según el momento de la carrera en que se encuentran. Aquí se plantearía otra discusión, pues parecería que ha llevado a que los especialistas en diseño curricular están siendo reemplazados por los especialistas en evaluación y acreditación, lo que es – desde ya – muy discutible.

Los indicadores son mayoritariamente cualitativos. Los cuantitativos tienen que ver con las cargas horarias de los planes de estudios, horas mínimas establecidas y sus criterios de intensidad, en donde se presentan porcentajes máximos y mínimos de los tipos de contenidos del plan. Los estándares especifican alcances concretos sólo en lo relacionado con los contenidos mínimos y la intensidad de estos en la distribución curricular.

La especificidad del caso argentino en cuanto a la acreditación las carreras de grado es la obligatoriedad por ley de las carreras de interés público, que son las únicas que se acreditan en este nivel. Esta obligatoriedad

se complementa con una construcción de estándares coordinada por una agencia única, pública, descentralizada, y con la participación de las comunidades académicas disciplinares. Estas cumplen, por un lado, con el rol del conocimiento específico en el campo pero también con la legitimación académica para un proceso de control externo.

Este tipo de construcción del proceso, a su vez, puede dar pistas para la diferenciación del tipo de estándares. Aunque son diferentes según los casos, pues fueron construidos en diferentes momentos y con diferentes actores, los estándares guardan a grandes rasgos su similitud, en sus características: son básicamente cualitativos, muy generales, y centran su atención específica en el plan de estudios, su distribución horaria y la formación práctica.

Desde una perspectiva de la construcción de los estándares por disciplina, el proceso se ha iniciado desde algunas disciplinas duras, en general aplicadas -Medicina, Ingeniería, Agronomía, etc.- hacia otras blandas, como es el caso de Psicología, y en un futuro posiblemente inmediato Derecho o alguna de las ramas de ciencias económicas. En esta evolución se pueden mencionar tres aspectos. El primero es -como ya se ha señalado- que ciertos indicadores de investigación que se encontraban en los primeros estándares se han empezado a desdibujar o incluir en indicadores más amplios, como los institucionales o los de perfil académico, por lo que se ve una transición de un criterio ideal a otro quizás más real. Un aspecto importante parece haber sido la aplicación de criterios más académicos que profesionales en las carreras de ingeniería.

3.1. La percepción de los referentes académicos sobre los estándares de acreditación de las carreras de grado en Argentina.

Con el objetivo de tener una perspectiva sobre cómo percibían los referentes académicos de las disciplinas enmarcadas en el artículo 43 de la LES, se aplicó una encuesta que se propuso indagar la mirada de los especialistas centrada en la problemática de los estándares.

Para ello se diseñó una encuesta cerrada con algunas preguntas abiertas en torno a tres grandes dimensiones de análisis:

- la construcción de los estándares de acreditación
- el perfil de los estándares de acreditación
- las consecuencias en la aplicación de los estándares de acreditación

Se trabajó con una muestra de 266 pares evaluadores de carreras de grado, de las diferentes disciplinas académicas que integran la nómina del artículo 43°, sobre un universo compuesto por 2319 especialistas. Estos especialistas son parte del banco de evaluadores de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, lo que se presupone que son quienes tienen influencia disciplinar en la construcción de los estándares y de donde posteriormente se selecciona los pares evaluadores.

El diseño de la encuesta y la recolección de los datos se hicieron a partir del uso de un software específico. La aplicación de la encuesta se hizo en forma auto-administrada, a través del envío de un link por correo electrónico para el llenado de la misma en forma on-line.

3.3. Sobre la construcción de los estándares de acreditación

Al aplicar la encuesta, casi la mitad de los entrevistados (44,58%) manifestó que participó de alguna forma en la elaboración de los estándares de acreditación de carreras de grado en sus respectivas disciplinas

académicas. A su vez, una amplia mayoría de los encuestados (70,54%), está de acuerdo con la metodología adoptada en la elaboración de dichos estándares.

También se les consultó, con una pregunta con opción de respuesta múltiple, sobre quiénes tenían más influencia en la construcción de los estándares. Para aproximadamente la mitad (48,57%) de los especialistas consultados, han sido los representantes de la CONEAU, luego los directivos de las universidades, tanto públicas como privadas (26,94%), y en tercer lugar los académicos con un alto perfil de investigación (24,90%) y los representantes del Ministerio de Educación (24,49%). Casi la totalidad de los académicos consultados considera que los estándares de acreditación deberían revisarse. Aproximadamente la mitad de los encuestados opina que ya tendrían que revisarse (51,42%), mientras que un poco más de un tercio (36%) considera que deberían revisarse después de la próxima acreditación. En esta nueva revisión, casi dos tercios de los especialistas consultados (62,75%) considera que quienes deberían tener más influencia son los académicos de todas las universidades del país, tanto públicas como privadas, mientras que alrededor de un tercio (31,17%) opina que deberían ser los académicos sólo de universidades públicas. Más de la mitad de los encuestados (62,84%) señaló que, de ser convocado, participaría en el proceso de revisión de los estándares de acreditación, mientras que un tercio (32,57%) indicó que lo pensaría. Sólo un escaso porcentaje de los encuestados (4,60%) indicó que -de ser convocado- no participaría.

Los académicos perciben que a pesar de ser un modelo disciplinar, hay mucha injerencia de otros actores, principalmente de la CONEAU, pero también de los directivos de las universidades, cuya legitimidad no recae en el conocimiento disciplinar sino en visiones sobre la política y la gestión universitaria. Por otro lado, opinan que debieran ser los actores disciplinares quienes debieran tener mayor injerencia en la definición de los estándares.

3.4. El perfil de los estándares de acreditación

Respecto del grado de acuerdo de los especialistas consultados sobre el contenido de los estándares de acreditación en sus diferentes dimensiones, en términos generales, más de la mitad de los encuestados acuerda con dicho contenido. La dimensión que recoge mayor acuerdo entre los encuestados es la referida al "contexto institucional" (87,56%), y en segundo lugar la del "cuerpo académico" (80,56%). Por el contrario, la dimensión que más desacuerdos genera es la del "plan de estudios" (35,78%), seguida por la de "infraestructura y equipamiento" (30,55%). Hay mayor acuerdo sobre las dimensiones de gestión curricular y menor sobre los contenidos del curriculum.

Los especialistas consultados señalan que la dimensión con mayor desarrollo de los estándares de acreditación para sus respectivas carreras es la del "plan de estudio" (40%). Luego le siguen la del "cuerpo académico" (36%) y el "contexto institucional" (15,77%). También entienden que el "plan de estudio" es la dimensión que mayor peso tiene en las resoluciones (36,41%), luego, en segundo y tercer lugar de importancia colocan al "contexto institucional" (33,18%) y al "cuerpo académico" (19,35). Sin embargo, para los encuestados, esta última dimensión referida al "cuerpo académico", es la que debería tener mayor peso en las resoluciones de CONEAU (44,75%), seguida por la del "plan de estudios" (39,73%).

Frente a la pregunta de qué dimensiones o indicadores agregaría a los actuales estándares de acreditación, las respuestas de los encuestados se concentran en mayor medida en dos grandes focos de interés: la inserción laboral de los graduados y la vinculación científico-tecnológica entre la universidad y el medio ambiente. La principal razón que justifica dicha inserción es la necesidad de dar mayor importancia al perfil profesional de la formación universitaria de grado, a fin de ampliar la articulación entre teoría y práctica y de este modo realizar un aporte concreto a la sociedad.

Para casi un tercio de los encuestados (30,48%) los actuales estándares de acreditación son excesivamente cuantitativos y demasiado estandarizados, mientras que para una cuarta parte de los especialistas consultados (25%) dichos estándares son adecuados. Sin embargo, para más de la mitad de los encuestados (59,43%) los estándares de acreditación deberían fijar un piso mínimo satisfactorio. Asimismo, deberían explicitarse con anticipación los requisitos necesarios para acreditar por 6 años, 3 años o no acreditar (42,45%).

Algunos de los aspectos destacados que se mencionan como más relevantes a tener en cuenta en la elaboración de los estándares son: la inserción laboral de los graduados, la producción de bienes y servicios y la relación con la comunidad, la formación de posgrado del cuerpo académico, el desarrollo de investigación y la especificidad de indicadores según características regionales.

Por lo tanto, habría una tensión entre la percepción de que los estándares sean más abiertos y menos prescriptivos por un lado, y la necesidad de previsibilidad del proceso a partir de explicitación de los alcances para cumplir con los diferentes criterios para acreditar. A su vez, se percibe que el estándar con mucho peso en los contenidos del plan pero no tanto en la dimensión principal, según los propios académicos, debería ser la constitución del cuerpo académico. Otro aspecto importante es la baja importancia que los estándares les estarían otorgando a aspectos relacionados con los estudiantes y sus aprendizajes, o sea que son estándares centrados en la docencia y no en los estudiantes y sus experiencias de aprendizaje. Este señalamiento es muy importante ya que cada vez más una preocupación prioritaria para el mejoramiento de la calidad de las universidades debería ser lo relacionado con el aprendizaje de los estudiantes.

3.5. Las consecuencias en la aplicación de los estándares de acreditación

Respecto de las consecuencias que ha tenido la aplicación de los estándares de acreditación en las respectivas carreras de grado, la mayoría de los encuestados (71%) acuerda con que se ha producido una mejor articulación entre el plan de estudios y sus respectivas áreas curriculares. Más de la mitad (64,84%) acuerda con que la aplicación de los estándares ha contribuido a sistematizar las prácticas profesionales.

En cuanto a las consecuencias en la actividad docente, la mayoría de los encuestados valora positivamente que ha aumentado la demanda de formación docente de posgrado (76,63%) y se ha promovido la incorporación de docentes en actividades de investigación (65,22%). Pero por otro lado, también coinciden con que ha aumentado el trabajo de gestión académica (76,34%) y la actividad burocrática docente – el “papeleo” – (71%).

Al analizar las consecuencias de la aplicación de los estándares en el nivel de las unidades académicas, la mayoría sostiene que se ha aumentado la actividad burocrática y el “papeleo” (74,47%). Sin embargo, un poco más de la mitad de los encuestados acuerdan con que la aplicación de los estándares ha impactado en el aumento de la capacidad de producción de información de la unidad académica (60%), ha promovido la extensión (58,6%) y la investigación (58%), al tiempo que ha mejorado la infraestructura y equipamiento de su unidad académica (57%). Por otro lado, más de la mitad de los académicos consultados no acuerdan con que la aplicación de los estándares haya impactado en la mejora de la capacidad de gestión presupuestaria de su unidad (68,34%) y en la revisión y sistematización de los mecanismos de acceso a los cargos (62,84%). Esto coincide con la percepción de que los estándares se aplican sólo en el nivel de gestión para el desarrollo curricular.

Respecto de la dimensión “estudiantes”, dos tercios de los encuestados no acuerda con que la aplicación de los estándares de acreditación haya impactado favorablemente en la tasa de graduación de la carrera (65,56%), haya contribuido a mejorar la tasa de retención de los estudiantes (61,2%) o mejorado el aprendizaje de los mismos (58,82%). Esto confirma lo anteriormente descrito y señala la necesidad de que, en general,

se ponga más énfasis a la preocupación por procesos centrados en el estudiante y en los procesos de aprendizajes. Una fuerte limitación de los procesos de acreditación es la casi inexistencia de especialistas en pedagogía y didáctica universitaria tanto en la Agencia –la CONEAU- como en los equipos que establecen los estándares.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE LOS ESTÁNDARES DE ACREDITACIÓN DE LAS CARRERAS DE GRADO EN ARGENTINA.

Un primer aspecto a considerar es cómo se articula el sistema a partir de la construcción y aplicación de los estándares. Aunque el sistema argentino considera estándares específicos -como el mexicano, por ejemplo- difiere de él en diversas cuestiones. Por un lado en la centralidad de una sola agencia que los gestiona y, que según los académicos, interviene fuertemente en el proceso. Tanto la agencia como otros actores no disciplinares son los que más influencia parecieran tener en dicho proceso. Es preciso remarcar la importancia de los directivos de las facultades, pero también los rectores de universitarios y del Ministerio de Educación a partir del proceso de aprobación por parte del Consejo de Universidades.

Pareciera que hay una mirada o una participación de los estándares que no es meramente disciplinaria sino de carácter técnico – normativo. O sea que la continuidad de los criterios de estándares está dada por la continuidad de un agente realmente decisorio en el proceso, la CONEAU. Se puede intuir que la mayoría de las dimensiones de los estándares que son generales a todas las carreras, son propias de la mirada de la CONEAU y son asociadas a cuestiones relacionadas con la gestión académica: tipo de dirección, articulación entre espacios curriculares, seguimiento de estudiantes, etc.

A su vez, muchas resoluciones de acreditación se centran en dichas dimensiones de los estándares, por lo que el proceso de acreditación como proceso de regulación de las carreras de grado va quitando el peso que teóricamente tenían las comunidades académicas disciplinares y se va centralizando en la acción de la Agencia.

La perspectiva de influencias no disciplinares se constata en la fuerte percepción sobre los estándares que se centran en el modelo curricular único y en dimensiones focalizadas en la gestión curricular. Por lo tanto se corre más la mirada del plano disciplinario a uno más general, sobre la capacidad de gestión del programa. Esto aleja el juicio final de la opinión de quienes crearon disciplinariamente los estándares y de los pares evaluadores. Teóricamente, en términos de Mac Donald (Simons, 1999), implicaría virar de un modelo de evaluación autocrática (pares) – democrático (académicos que construyeron estándares), hacia un modelo burocrático (la agencia quien controla el juicio final). Esto podría confirmar la percepción de falta de previsibilidad de los procesos, según la percepción de los académicos, que no estaría dada por la amplitud o el carácter cualitativo de los estándares sino por la intervención de la agencia independientemente de los juicios disciplinares.

A su vez, existe una falta de participación de agentes profesionales en el proceso. Es verdad que en ciertas carreras, los académicos comparten su tiempo con el ejercicio profesional, lo que implicaría que son actores mixtos, no estrictamente académicos. Sin embargo, tanto el llamado a participación en la construcción de estándares como en la participación como pares evaluadores lo hacen en su papel de académicos y no en el de expertos en el campo profesional.

Se podría señalar que la acreditación de grado en Argentina se está extendiendo, desde carreras duras hacia otras blandas, humanas y sociales. En los primeros casos se ha dado una tendencia a ir suprimiendo la importancia de las dimensiones de investigación en las revisiones de dichos estándares. Quedará que ver cómo reaccionan las comunidades académicas y el Consejo de Universidades en las próximas revisiones de los estándares de otras disciplinas.

Siguiendo este razonamiento, es importante resaltar una duda sobre la efectiva capacidad de lograr acuerdos disciplinares sobre la construcción de los estándares y sus consecuencias para el diseño de los planes de estudios y de la práctica docente. Según Becher y Trowler (2000), hay ciertos grupos disciplinarios que presentan más consensos en relación a lo que se debe enseñar e investigar y cómo -las ciencias duras-, y otros presentan más divergencias -las blandas-. Por lo visto en la carrera de Psicología, primera carrera del área de ciencias sociales que se incluyó entre aquellas que deben ser acreditadas, se acordaron estándares para el plan de estudios que presentan una variedad de perspectivas sobre la psicología. Esto -que originalmente podría ser positivo-, podría derivar en una excesiva cantidad de contenidos teóricos, sumados a la necesidad creciente de formación práctica.

Esto implicaría una “sobredeterminación” de los estándares en el curriculum, tanto en los contenidos como en los modelos curriculares, dejando poco espacio para innovar o especializarse. Sobre esto parece conveniente señalar que el establecimiento de excesiva regulación vía estándares puede implicar la imposibilidad de procesos de formación académica-profesional de carácter innovador. Es decir, que se imponga una sola modalidad de formación para cada carrera y no la posibilidad de diversificarse. A su vez podría implicar mayores y más largas discusiones para llegar acuerdos en relación con los estándares, como se ha señalado en otras ocasiones (Fernández Lamarra y Aiello, 2014).

Se entiende que el estudio de los estándares de acreditación de carreras de grado en Argentina debería centrarse, para su profundización, en cómo está cambiando su perfil, la posible dificultad en la creación de los estándares en carreras de las áreas de ciencias sociales y humanidades, su influencia en el curriculum y su innovación, y un creciente papel de la agencia en la relación entre académicos, estándares y juicios asociados a la acreditación.

Es fundamental entender que los sistemas de acreditación tienen aspectos positivos y negativos, que se compensan. Pero en algunos casos las acciones de algunos agentes pueden desequilibrar dichos sistemas. Un modelo centrado en las disciplinas -obligatorio como el argentino o cuasi obligatorio como el mexicano- tiene aspectos positivos, relacionados con el control de la calidad de las áreas específicas y la participación activa de los actores disciplinares que le dan sustento a las mismas.

Es verdad que pueden generar procesos que limitan la comprensión de la complejidad de las realidades universidades y mucha burocracia, pero por otro lado deberían generar previsibilidad basado en un sistema de aseguramiento de la calidad centrado en dicho conocimiento disciplinar. Pareciera que esto en el sistema argentino no sucede, pues aunque hay un límite al juicio de opinión de los pares, este no se da por el tipo de estándar, sino por la intervención de agentes no académicos.

Los acuerdos disciplinares que se desarrollan en los anexos relacionados con los planes de estudios están mediados por dimensiones centradas en la gestión y no en la calidad disciplinaria. A su vez, hay una falta de interés por centrarse en información relacionada con los aprendizajes de los estudiantes, agentes que están excluidos tanto de la construcción de los estándares como en la participación en los diversos comités de evaluación.

En resumen, el sistema argentino de acreditación de grado debería preocuparse por poder establecer un sistema más ágil, previsible, que incorpore efectivamente a estudiantes, tanto en lo que refiere a sus aprendizajes como a sus intereses en el proceso. Este tendría que tender a dar importancia a los juicios disciplinares sin generar demasiados contenidos del plan de estudios, que cohíba potenciales procesos innovadores, sino que por el contrario los promueva. Asimismo, deberían tenerse en cuenta los procesos de carácter pedagógico-didáctico que posibilitan el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, y no sólo referirse a aspectos formales, políticos y de gestión universitaria (Fernández Lamarra, Aiello, y Grandoli, 2013). Esto implica, necesariamente, incluir en los procesos de acreditación los procesos de evaluación de la docencia³ y su necesaria vinculación con la evaluación de la formación docente y la necesidad de procesos de formación permanente de los docentes universitarios (Fernández Lamarra, Aiello y Pérez Centeno, en prensa).

Finalmente, es necesario destacar la importancia de una mayor vinculación teórico metodológica de los procesos de acreditación con los de evaluación formativa, los de evaluación institucional, que en el caso argentino están regulados por la Ley de Educación Superior y su desarrollo son también responsabilidad de la misma Agencia (CONEAU).

³ En Argentina y en América Latina existe una rica experiencia de investigación, particularmente en el ámbito de la Red Iberoamericana de Investigación en Evaluación de la Docencia (RIIED). Una muestra de dicha productividad es el dossier de artículos editados en el marco del número 9 de la Revista Argentina de Educación Superior, <http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista9.inc> .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIELLO, M. (2011). *Evaluación institucional y cultura académica*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Becher, T. y Trowler P. (2000). *Academic Tribes and Territories*. Buckingham: SRHE & Open University. Second edition.
- CAVE, M., HANNEY, S. and KOGAN, M., 1997. *The Use of Performance Indicators in Higher Education*. Higher Education Policy, Series 3, Jessica Kingsley Publishers. 3rd ed.
- GUBA, E. Y LINCOLN, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publication.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires: Universidad Tres de Febrero-UNESCO / IESALC.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2013). Impactos, desafíos y perspectivas comparadas de los procesos de evaluación y acreditación universitaria en Argentina y América Latina. En Nosiglia, C. comp. *La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional*. Buenos Aires: EUDEBA.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N., AIELLO, M. y GRANDOLI, M.E. (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las universidades argentinas. En Fernández Lamarra, N. comp. *Estudios de política y administración de la educación*, Julio 2013, Caseros, EDUNTREF.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y AIELLO, M. (2014). La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. En Monarca y Valle coords. *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: GIIP-UAM.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N., AIELLO, M. y PÉREZ CENTENO, C. (en prensa). Evaluación de los docentes, evaluación institucional y planificación estratégica en el contexto universitario latinoamericano. En Cordero Arroyo y Rueda ed. *Conclusiones del V Coloquio Iberoamericana sobre Evaluación de la Docencia Universitaria*. Ensenada: UABC.
- HARVEY y KNIGHT (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham; Society for Research into Higher Education and the Open University Press..
- HARVEY, L. (1998). *An assessment of past and current approaches to quality in higher education*, Australian Journal of Education, 42(3), pp. 237–55.
- KELLS, H.R. (1991). La insuficiencia de los indicadores de rendimiento para la educación superior: la necesidad de un modelo más global y formativo. En De Miguel, M., Mora, J., y Rodríguez, S. *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- OROZCO SILVA, L.E. (2002). La calidad de la Universidad. Más allá de toda ambigüedad. En: *Educación Superior, Calidad y Acreditación*. CNA Tomo I. Bogotá: Editorial Alfa Omega.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2013). La práctica de la evaluación y acreditación en Europa: su concreción en el contexto de España y Catalunya. En Nosiglia, M.C. comp. *La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional*. Buenos Aires: Eudeba.
- SIMMONS, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- STUFFELBAUM, D. y SHINKFIELD, A. (1995). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Ediciones Paidés Ibérica.

EL CONOCIMIENTO COMO RELACIÓN Y LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE GRADO: NUEVAS TENDENCIAS Y NUEVOS DESAFÍOS.

Carlos Mundt - Sebastián Botticelli - Carlos Gracián - Leandro Larison - Mariano Di Pasquale - Hernán Barrios

EL CAMPO PROBLEMÁTICO

Dentro de nuestro mundo contemporáneo, la universidad –en tanto formadora de profesionales– debe atender a las demandas de un mercado laboral cambiante en el que las nuevas dinámicas productivas relacionadas con el trabajo inmaterial y flexible han desdibujado la figura del profesional liberal. Estas nuevas demandas son reproducidas por los estudiantes en la exigencia de una formación meramente técnica que garantice rápidamente las condiciones mínimas de acreditación requeridas para acceder a un puesto laboral determinado.

Al mismo tiempo, a la universidad se le exige destacarse en la producción de conocimiento, lo que acentúa la necesidad de mejorar las herramientas pedagógicas y propedéuticas con las que las instituciones universitarias apuntan a formar las capacidades intelectuales de sus futuros egresados.

La intersección entre dichas exigencias configura una tensión que puede expresarse en el siguiente interrogante: ¿cuáles son las concepciones que circulan al interior de la vida universitaria en lo que respecta a la producción y transmisión de conocimientos en relación con la formación profesional de grado?

El Proyecto de Investigación UNTREF “El conocimiento como relación y la relación con el conocimiento en la formación universitaria de grado: nuevas tensiones y nuevos desafíos. El caso de estudiantes y docentes de primer año de la Universidad Nacional de Tres de Febrero” que viene desarrollándose desde el año 2011 se propone indagar las diversas posturas de los actores centrales involucrados dentro de este campo problemático a fin de complejizar y enriquecer las reflexiones sobre los nuevos desafíos que la universidad enfrenta en el siglo XXI.

Desde sus orígenes medievales, las universidades heredaron el esquema corporativista de los claustros monacales (Eco, 1983). Dentro de aquellos primeros formatos, su objetivo primordial era funcionar como “depositarias” o “custodias” del saber que debía ser protegido y resguardado de la amenaza de las invasiones externas.

Durante el siglo XVIII, las reformas napoleónicas implementaron la estructura departamental y la división en facultades con el fin de consagrar la universidad a la misión de transmitir y difundir los conocimientos en ellas contenidos. Esta transformación fue motorizada por el optimismo pedagógico de la Ilustración (Kant, 2004; Caruso y Dussel, 2001) sustentado en la convicción de que la difusión masiva de la intelectualidad influiría positivamente en el progreso civilizatorio de las sociedades.

Ya entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el desarrollo de las instituciones de estudios superiores comenzó a imbricarse con la dinámica del mercado laboral. Las universidades pasaron a cumplir el rol de formadoras de profesionales –el futuro profesional recibe durante el curso de sus estudios universitarios

los conocimientos teóricos y técnicos necesarios para desempeñar correctamente sus futuras tareas—, reforzando y al mismo tiempo resignificando las tradiciones de las profesiones liberales (Gómez Campos y Tenti Fanfani, 1994). Esta dinámica favoreció la instalación en el imaginario social de la idea de que los estudios superiores colaboran con la posibilidad de mejorar el status socio-económico individual y familiar (Caruso y Dussel, 2001).

De la mano de esta impronta, la masividad de la demanda laboral fomentada por el modelo del Estado de Bienestar produjo un giro hacia la masificación del acceso a los estudios superiores, concretando uno de los más profundos cambios acontecidos durante el siglo XX (Hobsbawm, 1994). La aparición de nuevos sectores étnicos y sociales en la vida universitaria configuró diferentes desarrollos en lo concerniente a las políticas de acceso. En los países “desarrollados”, por ejemplo, primó un enfoque causal centrado en las capacidades y limitaciones personales de los estudiantes. Este proceso fue acompañado por la creación de nuevas universidades. Alrededor del 80% de los aspirantes a ingresar en estas nuevas casas de estudio representaban la primera generación de universitarios dentro de sus ámbitos familiares (Tinto, 1972 y 1987). En América Latina, la expansión de la matrícula de la escuela media preparó las condiciones para la transición hacia un sistema de la enseñanza superior que comenzó a adquirir dimensiones masivas al absorber más del 20% de la población en edad de realizar ese tipo de estudios (Tedesco y Blumenthal, 1986).

Más allá de las particularidades que su desarrollo fue adquiriendo en cada región, la universidad se consolidó como una institución educativa que resultó correlativa con el modelo productivo social que se mantuvo vigente durante la primera mitad del siglo XX.

Pero desde fines de la década de 1960 van ganando terreno una serie de transformaciones que obligan a las instituciones universitarias a redefinir su rol social. Las críticas provenientes de las Teorías Reproductivistas (Foucault, 1991 y 2000) o de la Pedagogía de la Liberación (Freire, 1999) cuestionan las bases que sustentan y justifican las instituciones escolarizantes y señalan críticamente su relación con el modo de producción capitalista. El fin del Estado de Bienestar y la acentuación de las dinámicas del consumo (Bauman, 2000) ponen en entredicho las ideas y valores básicos del paradigma social dentro del que se insertaban las universidades. La automatización e informatización de la producción termina con la ilusión de la sociedad del “pleno empleo - ejército de reserva”: las nuevas tecnologías comienzan a reemplazar “trabajo vivo” por “trabajo muerto”, inaugurando una nueva dinámica productiva que ya no requiere del trabajo humano efectivo o, al menos, ya no lo requiere ni en la cantidad ni en la calidad de la etapa anterior (Habermas, 1986; Méda, 1998; Gorz, 2003). El abandono del patrón oro y la financiarización del capital comienza a modificar la organización productiva del capitalismo industrial: impulsadas por decisiones gubernamentales de los países “centrales” (Rifkin, 1997), la producción económica enfatiza la investigación y desarrollo (I + D) de conocimientos como nueva dinámica de producción de riquezas. Se opera así la transformación de las formas de trabajo material distintivas de la gran industria hacia las nuevas dinámicas del *trabajo inmaterial* (Negri y Hardt, 2002) y de *trabajo flexible* (Sennett, 2000 y 2006) característico de la producción informatizada.

Los cambios en las dinámicas del mercado laboral ponen en cuestión la figura del profesional liberal (Gómez Campos y Tenti Fanfani, 1994). El profesional deja de ser propietario de sus medios de trabajo: no tiene relación directa con el cliente, usuario o destinatario sino que trabaja para una organización con la que debe identificarse (Drucker, 1993), perdiendo así el control sobre los resultados de su producción. De esta manera se instala un proceso de “feudalización” de los campos profesionales (Gómez Campos y Tenti Fanfani, 1994). Al mismo tiempo, el acelerado desarrollo de los conocimientos científicos y tecnológicos hace que la capacidad para aprender “todo lo que hay que saber” dentro de un campo determinado disminuya progresivamente. La especialización da lugar a la continua aparición de nuevos sub-campos profesionales incrementando las

probabilidades de obsolescencia profesional (Sennett, 2000 y 2006). Esto conlleva profundos cambios en la distinción entre un “tiempo de formación profesional” y un “tiempo de ejercicio profesional”.

Estas transformaciones obligan a replantear los presupuestos a partir de los cuales la educación cumplía su función formativa desde los inicios de la Modernidad, consistente en la trasmisión de conocimientos y valores.

Dentro de ese marco, la apertura de nuevas universidades públicas en el territorio del conurbano bonaerense ha significado un desafío al papel de la universidad en nuevos contextos socioculturales. Las universidades nacionales de esta región absorben algo más de 100.000 alumnos que representan el 23% del estudiantado universitario del Gran Buenos Aires, área que nuclea a 12 millones de habitantes. De éstos, 10 millones residen en el Conurbano que rodea a la Capital Federal y que se ha ido constituyendo con un perfil particular a lo largo de todo el siglo XX, a través de una historia de la cual los actuales estudiantes de nuevo ingreso son herederos y, a veces, víctimas. La presencia física de la universidad en estas zonas apuntala un primer intento de soldar esas fracturas históricas. Al instalarse en la región, las instituciones universitarias *instalan en la región* otras metas, acercan horizontes antes geográfica, cultural e institucionalmente distantes. Lugares a los que muchos de los nuevos estudiantes no se concebían convocados. Lugares a los que ellos no se sentían destinados (Mundt, Curti y Tommasi, 2011).

Ante este estado de situación, las universidades enfrentan una serie de nuevas tensiones: deben afrontar la exigencia de convertirse en productoras de conocimiento, pero esa producción estaría condicionada por la lógica de la acreditación, es decir, la lógica de la *forma mercantil* (Marx, 2002; Postone, 2006). Desde esta perspectiva, se volvería particularmente significativa la indistinción en el uso de los términos “conocimiento” e “información” al interior de las discusiones en torno a la caracterización de las “sociedades de la información” o “sociedades del conocimiento” (Castells, 1997; De Charras, 2006). Al mismo tiempo, cobraría una especial relevancia la pregunta por el nivel de socialización y democratización del conocimiento y la información, y las nuevas formas de segmentación social a las que pudieran conducir las dinámicas privatistas que sobre ellos se ejercen.

En este punto cobra especial relevancia la problematización del lugar del docente. Se vuelve necesario cuestionar aquella caracterización tradicional que lo ubicaba en el lugar de “transmisor” de contenidos al mismo tiempo que se proponen nuevas perspectivas que exploran la posibilidad de construir el conocimiento con los estudiantes en el aula.

Los cambios antes citados respecto del lugar del conocimiento en las modernas sociedades altamente informatizadas han introducido grandes cambios en la concepción del conocimiento, en los modos de acceder a él y en su uso y valoración social. El nivel de complejidad que introducen estos cambios, en gran parte sustentada por las perspectivas epistemológicas respecto del conocimiento y los estudios y avances en pedagogía y didáctica, hace muy difícil su comprensión actualizada por parte de los estudiantes. Éstos, como sujetos sociales, están sometidos a las improntas de la sociedad en la que viven, de las cuales las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones son un elemento central. Ello acentúa el valor de la información, de rápido y fácil acceso, por sobre los modos de construcción progresivos y dificultosos del conocimiento.

Al mismo tiempo, la exigencia de “formación continua” (Gómez Campos y Tenti Fanfani, 1994) motorizada por las dinámicas de los mercados laborales que encuentra su eco en las expectativas de los estudiantes y los modos de enseñanza de los docentes universitarios se reduce casi exclusivamente a la demanda de actualizaciones técnicas, veloces e irreflexivas.

En este contexto problemático, la relación del docente con el conocimiento cobra un peso sustantivo y determina en gran medida la que podrán establecer los estudiantes con el mismo. De esta relación del docente con el conocimiento surge de un modo casi hegemónico el lugar que ocupará el conocimiento como relación entre ambos grupos. Será él quien determine, a través de esa relación, la relación que a su vez los estudiantes establezcan con el conocimiento.

Por esta razón, el posicionamiento de los docentes cobra entidad en sí misma y requiere de un abordaje particularizado por cuanto son ellos quienes, a través de los objetivos, metodologías y materiales de trabajo en clase, instalarán el lugar del conocimiento en el aula. O sea, en la concreta actividad con sus estudiantes. Si el conocimiento es la relación, el vehículo de interacción entre el docente y sus estudiantes, éstos concluirán su actividad académica relacionándose de un modo particular con el conocimiento. Y no con el docente.

En este sentido, las diversas posturas de los actores centrales involucrados (estudiantes y docentes) resultan un elemento fundamental a indagar con el fin ulterior de complejizar y enriquecer las reflexiones sobre los nuevos desafíos que la universidad habrá de enfrentar en el siglo XXI.

EL CONOCIMIENTO COMO RELACIÓN SOCIAL

Para desarrollar esta investigación, se adopta como punto de partida la siguiente hipótesis: el conocimiento puede comprenderse en términos de *relación social* (Sohn-Rethel, 1980; Sádaba, 2008) en tanto que su producción y circulación involucra múltiples actores cuyas funciones se despliegan dentro de un marco regulado por un conjunto de normas sociales explícitas e implícitas y que en base a él se establecen distinciones jerárquicas y se disputa la posesión de capitales sociales y simbólicos (Bourdieu, 1980 y 1984).

Es por ello que este proyecto se propone indagar las particularidades comprendidas en las relaciones que se establecen y se conceptualizan entre los docentes, el conocimiento y la formación universitaria de grado en la situación específica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

En muchas de las discusiones académicas en las que se pretende abordar las tensiones surgidas a partir de la informatización de la producción económica se refiere indistintamente a nuestra actualidad con los términos “sociedad del conocimiento” y “sociedad de la información”. Esta indistinción contribuye a soslayar un conjunto de planteos problemáticos que buscan repensar las diferencias entre “conocimiento” e “información” en relación con las dinámicas de la producción y del consumo (Heler, 2005).

Los desafíos que en nuestra actualidad enfrenta la formación universitaria de grado en lo respectivo a las dinámicas de producción de conocimientos motorizan una serie de discusiones que relacionan la filosofía del conocimiento, la filosofía de la educación, la historia de la educación y la sociología de la educación. Esta investigación apuesta a componer una problematización interdisciplinaria de esos desafíos. La misma se nutre tanto de la experiencia pedagógico-propedéutica realizada desde el año 2005 en la cátedra del Taller de Introducción a la Problemática del Mundo Contemporáneo como de las inquietudes y dificultades surgidas en el contexto de dicha práctica docente.

Partiendo de las aproximaciones teóricas que buscan pensar al conocimiento como forma de relación social (Bourdieu, 1980 y 1984; Sohn-Rethel, 1980), pueden especificarse algunas de las tensiones surgidas a partir de las exigencias que las instituciones de estudios superiores deben atender a partir de la consideración de las formas que adoptan las relaciones que se establecen entre los principales actores involucrados en el ámbito de la enseñanza universitaria. Desde esta perspectiva, cobra sentido analizar las significaciones

incluidas en las formas habituales en las que –al interior de la vida universitaria– circulan ciertos términos especialmente significativos como los de “información”, “saber” y “conocimiento”. Dicho análisis no se propone delimitar o establecer un sentido conceptual correcto o verdadero de esos términos, sino elucidar las formas en las que éstos operan al interior de un conjunto de relaciones educativas concretas con el fin de pensar las implicancias y consecuencias de esos usos.

LA FORMA MERCANTIL EN LA SOCIEDAD DE CONSUMO

El modelo interpretativo referido en el párrafo anterior asume que las relaciones establecidas al interior de las sociedades en las que vivimos están signadas por la *forma mercantil* (Marx, 2002; Postone 2006). Esta dinámica propia del modo de producción capitalista acentúa sus particularidades a partir de la serie de cambios que comienzan a darse desde fines de la década de 1960.

Todas estas transformaciones marcan una expansión de las relaciones de producción capitalistas en las que quedaría abarcada la totalidad de la vida humana: el tiempo para la producción laboral incluiría hoy el tiempo de no-trabajo, el tiempo del ocio creativo, el tiempo destinado a los vínculos y a las experiencias vitales (Lazzarato y Negri, 2001; Hardt y Negri, 2002; Virno, 2003). La *ética del trabajo* propia de la modernidad clásica se vería reciclada en una nueva *estética del consumo* (Bauman, 2000), desplazando al trabajo de su anterior lugar central pero sin anularlo –aún cuando algunas voces postulen su fin (Habermas, 1986; Rifkin, 1997; Méda, 1998; Gorz, 2003)–. La posibilidad de acceder a un mayor nivel de consumo se impondría como el patrón de medida de los logros individuales y grupales.

En ese contexto, la dinámica de la demanda y la oferta ya no se conformaría tanto en el intercambio de bienes materiales como en la expansión de un mercado de *proveedores* y *usuarios* –proveedores que a su vez son usuarios, siendo consumidores en todos los casos, aún cuando no todos participen de las mismas posibilidades de consumir.

EL DOCENTE COMO PROVEEDOR, EL ESTUDIANTE COMO CONSUMIDOR

En lo que respecta al ámbito de la educación superior, cobra una especial relevancia retomar la clásica distinción jerárquica propuesta por Aristóteles entre tres instancias: teoría, práctica y producción. Esta tripartición entiende a la teoría (*theoria*) como el conjunto de actividades más elevadas a las que los hombres pueden dedicar sus vidas en tanto que se plantean por objetivo el acceso a conocimientos verdaderos e inmutables. Las actividades prácticas (*praxis*) son las que siguen en importancia e incluyen todo lo relacionado con el nivel de la vida comunitaria política. Por su parte, las actividades productivas (*poiesis*) quedan relegadas al último grado de importancia y abarcan lo referido a la elaboración de objetos materiales (Aristóteles, 1982: III, 1-3 y VI, 2).

En lo respectivo al conocimiento, esta distinción se traduce durante la Modernidad en la separación entre tres niveles del quehacer científico: la *ciencia pura* –desinteresada buscadora de la verdad y encargada de la producción teórica sin la cual los demás niveles no tendrían razón de ser–; la *ciencia aplicada* –encargada de encontrar aplicaciones a los desarrollos de la ciencia pura–; y la *tecnología* –supeditada a los otros dos niveles y abocada a la resolución de problemas concretos (Heler, 2005).

En nuestra actualidad, asistiríamos a una readaptación –mediada por las dinámicas del consumo– de

esta tripartición al interior de las situaciones educativas a las que estamos habituados. De este modo, el conocimiento ocuparía el nivel superior –aquel que se corresponde con lo dado y lo establecido. Las ciencias de la educación ocuparían la instancia intermedia y cumplirían la función de proveer las herramientas para la transmisión de aquel conocimiento dado. Y los docentes, por su parte, serían los encargados de llevar a la práctica esa tarea de transmisión.

Casi por fuera de este esquema, para el estudiante quedaría reservada la función pasiva de quien se aboca a consumir el conocimiento como si se tratase de un producto definido y finiquitado. De este modo, tanto el estudiante como el docente quedarían identificados en posiciones antitéticas respecto de la efectiva producción de conocimientos: su función se vería reducida a la posibilidad de procesar insumos para obtener productos apropiables.

METODOLOGÍA

Proponiéndonos superar la habitual escisión entre un nivel teórico-conceptual y un nivel práctico-empírico y afirmando que no existe el hacer sin pensar ni el pensar sin hacer, la presente investigación buscó articular una instancia exploratoria cuali/cuantitativa con la lectura crítica de la bibliografía de referencia y la elaboración conceptual.

Teniendo en cuenta que la pregunta-problema que nos orientó involucra la forma en que se concibe la producción y circulación del conocimiento y la información en el ámbito universitario, se consideró a los estudiantes y docentes como actores relevantes dentro de esa dinámica. Los instrumentos utilizados para recolectar datos durante la instancia exploratoria fueron la encuesta, la guía de entrevista y el grabador de periodista.

Las etapas de la investigación se estructuraron en los siguientes procedimientos y etapas, a saber:

1-Elaboración de un cuestionario de respuestas cerradas a aplicar a una muestra de estudiantes del primer año de las carreras de grado de la UNTREF.

2-Elaboración de una guía de entrevistas en profundidad semi-estructurada. La misma fue aplicada a estudiantes del primer año de las carreras de grado.

3-Realización de seminario interno de capacitación para la realización de entrevistas, así como para la carga de la información obtenida en las encuestas y las entrevistas.

4-Realización de una encuesta autoadministrada aplicada a una muestra (muestra 1) que comprenda al 25% de los estudiantes integrantes de la cohorte 2012 de la UNTREF. La selección de la muestra se realizó al azar por estratos en función de las carreras de grado de la UNTREF.

5-Realización de entrevistas semi-estructuradas en profundidad a estudiantes que serán parte de una muestra (muestra 2) que comprende al 10% de los estudiantes de la muestra anterior. La selección de esta muestra fue al azar y respetando los estratos ya establecidos.

6-Realización de entrevistas semi-estructuradas en profundidad a una muestra (muestra 3) de 15 docentes de asignaturas de primer año de las carreras de la UNTREF. La selección de la muestra fue intencional en función de los siguientes criterios: experiencia frente a curso, interés en torno a la problemática planteada en esta investigación.

7-Carga y procesamiento de la información obtenida en las encuestas. Esto supuso la codificación de los distintos ítems de la encuesta, elaboración de una matriz de datos, cálculo de medidas estadísticas, elaboración de índices, tipologías y escalas.

8-Desgrabación y procesamiento de las entrevistas. Utilización de técnicas de análisis cualitativo: los textos de las entrevistas fueron analizados y descriptos en su singularidad. Posteriormente se intentó construir tipologías que posibiliten la comparación y el análisis.

9-Evaluación y análisis de la información obtenida en las distintas etapas de relevamiento.

10-Redacción del informe final.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS

Fueron encuestados 111 estudiantes de todas las carreras de grado que se dictan en la UNTREF, de acuerdo a un muestreo estadístico orientado a tales efectos. Se establecieron tres grupos etarios para analizar diferentes variables y respuestas tomando, entre otros, ese parámetro. De ellos, un 56% correspondió al grupo entre 18 y 21 años, un 16% al de 22 a 24 años y el restante 28% a los mayores de 25 años.

En el primer grupo etario (A), los varones representaban el 60%, en el segundo (B) el 61% y en el tercero (C) el 36%, único donde las mujeres eran mayoría con el 64%. En lo referente a la situación laboral: en (A) trabaja un 47%, en (B) un 83% y en (C) un 80%.

Los objetivos del proyecto relacionados con su relación con el conocimiento, hicieron que el análisis se centrara en 6 preguntas, a saber:

1-Estado anímico frente al estudio

2-Principal/es herramienta/s utilizada/s para el estudio

3-¿qué te cuesta del estudio?

4-¿cómo estudiás?

5-¿qué es para vos el conocimiento?

6-¿qué valorás de un docente?

Las respuestas dadas por los estudiantes son el resultado de la combinación de opciones dadas en la encuesta. Ante la primera pregunta, la respuesta generalizada sobre el estado anímico frente al estudio se vinculaba con las opciones "interés / trabajo-esfuerzo". Ello se reiteraba en todos los grupos etarios, en ambos sexos y en quienes trabajan como en quienes no lo hacen.

Sobre los elementos que utilizan para estudiar, predomina "apuntes de clase / bibliografía fotocopiada". El uso de computadora como herramienta de estudio se registra, llamativamente, en los dos grupos etarios mayores.

Frente a la pregunta ¿qué le cuesta del estudio? Aparecen diferencias etarias y de situación laboral. En el grupo (A) la mayor preocupación es por dificultades en la concentración y en mantener la actividad un tiempo prolongado. En el grupo (B), mayoritariamente que trabajan, las opciones "producir / decir con sus palabras / asociar ideas / entender / hacer síntesis" y en el tercer grupo (mayores de 25 años) la concentración y memorización.

Consultados sobre cómo estudian, predomina la opción “retener lo que el docente explica y elaborar apuntes propios a partir de lecturas”, respuesta predominantemente masculina.

Respecto de las posibles definiciones de conocimiento, la respuesta más frecuente difiere entre varones y mujeres. Entre los primeros es “la información para saber o hacer algo”, entre las segundas “lo que se lee y se recuerda para usar después”. Esto se reitera en los diferentes grupos etarios, si bien en el grupo (C) es llamativa la falta de respuesta a esta pregunta por parte de casi la mitad de las mujeres.

Sobre las características valoradas en un docente, marcadamente destacan la combinación “que posea un alto nivel de conocimientos / mantenga una buena vinculación con los estudiantes / sea claro y preciso en las explicaciones”.

Por datos obtenidos de relevamientos realizados en la universidad que señalan una fuerte incidencia del nivel educativo de los padres en los resultados de los exámenes de aspirantes al ingreso a la UNTREF, se decidió cruzar algunas variables con ese dato de la encuesta. Para ello, se modificó el rango etario para conformar los 3 grupos: (I) 18 a 21 años, (II) 22 a 29 años y (III) 30 o más años.

Se consideraron tres niveles en la educación de los padres: alto (neA), medio (neM) y bajo (neB), que corresponden respectivamente a padres con nivel terciario / universitario completo, con nivel secundario completo y terciario incompleto y con nivel primario y hasta secundario incompleto. Un 41% de los estudiantes encuestados tenían padres con nivel educativo alto, un 31% medio y un 28% bajo.

Las preguntas analizadas fueron las mismas cinco antes citadas que corresponden al tema nodal de esta investigación.

Profundizando el análisis a través del cruce de las dos variables grupo etario y nivel educativo de los padres, respecto de qué es lo que más le cuesta del estudio, entre los más jóvenes (grupo I) llamativamente fueron los estudiantes con padres de neM (36%) y neA (39%) los que más resaltaron la opción “dificultad para sostener el estudio”, respecto de aquellos con padres de neB(25%). En los de edad intermedia (grupo II), son los de padres con neA y neB los que señalan en mayor medida la dificultad para concentrarse (25%). Los de padres neM, en partes iguales concentrarse y sostener el estudio por un tiempo prolongado. En el grupo de mayor edad (grupo III), estos dos problemas son más notorios en los de neA y neM que en los de neB, donde aparece como dificultad la memorización.

En base a esto, podemos decir que el nivel educativo alcanzado por los padres y la edad de los estudiantes incidirían de modo convergente en sus dificultades a la hora de estudiar.

Un asunto interesante es que la opción menos elegida por todos los estudiantes, de cualquier edad y nivel educativo de los padres, es “poder entender lo que se estudia”, que alcanza apenas al 4% de los encuestados. Y es llamativo porque no puede desdeñarse la relación que hay entre entender y concentrarse o entender y sostener una actividad de estudio, opciones elegidas como las mayores dificultades. Resultaría difícil percibir qué ideas hay detrás de sus imágenes del estudio para que entender no sea un objetivo con alta centralidad.

Respecto de la idea de conocimiento, en el grupo de menor edad (I), aquéllos cuyos padres poseen neA o neM lo asocian con “lo reflexionado o investigado por personas sabias” y los que provienen de ámbitos familiares con neB con “la información para hacer algo”. Esta última respuesta es la más citada por estudiantes con padres de neA en el grupo de edad intermedia. El resto de este grupo como el de los mayores respondieron con una gran dispersión en las respuestas como para poder obtener una tendencia prevaleciente.

Nuevamente, las opciones menos elegidas son comunes a todos los estudiantes, con independencia de su edad y del nivel educativo de los padres. Y son las que asocian el conocimiento con los libros de filosofía y de ciencia.

Sobre las características más valoradas en un docente, en el grupo I, el de menor edad, se destaca “la claridad y precisión”. Llama la atención que esa opción va in crescendo con el nivel educativo de los padres: 17% para el neA, 33% para el neM y 50% para el neB. En los de edad intermedia (grupo II), se reitera esa opción, si bien aparecen otras como “posee alto nivel de conocimientos” o “fomenta la participación en clase”. Del mismo modo, en los mayores (grupo III). Una diferencia entre niveles etarios se presenta entre los más jóvenes que se centran en “el alto nivel de conocimientos”, respecto de los de mayor edad que destacan “la buena vinculación con los alumnos”.

Entre las opciones menos elegidas figura la característica de “ser exigente”. Contrastándola con la opción más elegida (“ser claro y preciso”), pareciera que se valora más al docente que da que al docente que pide.

Ante la pregunta acerca de cómo estudian, en los más jóvenes (grupo I) hay una dispersión grande de respuestas. Los que tienen padres con neA optan por “armando cuadros sinópticos y resúmenes”, mientras que los otros dos grupos privilegian “identificando las ideas principales del texto”, destacándose la respuesta “reteniendo lo que el profesor explica” (un 22%) en los de neB. En los de edad intermedia, esto presenta una leve diferencia y es que esta última respuesta también es importante en los de neM. En los mayores, entre el 60 y 80% de los encuestados opta por las dos primeras respuestas citadas y no es relevante “lo que el profesor explica”.

Entre las opciones menos elegidas figura “participar de un grupo de estudios”. Esto podría estar relacionado con la entidad que se otorga a la figura del profesor, especialmente si tenemos en cuenta que la opción más seleccionada en lo referente a qué valoran de un docente es “que sea claro y preciso en sus explicaciones”.

Merece una reflexión particular la cuestión de las dificultades en el estudio y la percepción que los estudiantes dejan trasuntar en las encuestas. Para casi la mitad de ellos, la principal dificultad es estudiar un tiempo prolongado y para un 40% concentrarse. A tal punto esa primera dificultad es tan marcada que para un 20% de los encuestados estudiar durante un tiempo prolongado fue elegida como única opción, cuando en sus respuestas podían y, de hecho lo hicieron, elegir más de una respuesta. Ninguna otra opción obtuvo más del 5% de respuestas como opción única. Si sumamos todos los casos que ponen una o ambas de estas dos opciones se está en el 70% de los encuestados.

Las ideas que se acercan más a una percepción del acto de estudiar en relación con la formación profesional (asociar ideas, identificar ideas principales, entender, hacer síntesis o resúmenes) fueron entre el 10% y el 20% de las respuestas. Un 25% hizo hincapié en “memorizar” como dificultad y un 20% en “decir con sus propias palabras”. Sólo un 20% eligieron de conjunto 2-3 opciones que indicaban una coherencia de asociación en torno de una idea más avanzada de estudio.

De este análisis cuantitativo pueden hacerse algunas reflexiones. “Ponerse a estudiar” (sostener el tiempo de estudio y concentrarse) aparece como el problema más álgido, la mayor dificultad: lo padece el 70% de 111 estudiantes encuestados. Esto indica un problema importante con el núcleo duro del estudio: abocarse a él, que lo que se estudia tenga algún grado de atracción (de *dis-distracción*) como para que el tiempo dedicado a él no se convierta en el principal inconveniente. Si a ello confrontamos el 20% que acierta en ubicar las dificultades en cuestiones que son inherentes al estudio como proceso formativo, ambas líneas abarcan al 90% de los encuestados.

Podríamos arriesgarnos a caracterizar a la población encuestada como compuesta por una minoría que se plantea el abordaje de cuestiones formativas y una mayoría significativa que queda estancada en el estudio como carga, inconveniente u obstáculo a superar. Por lo tanto, el problema del estudio como valla merece ser profundizado en su análisis, sus connotaciones y prácticas, hábitos y tiempos sociales que acotan su significado.

Si se cruza esta información con la recabada sobre qué el conocimiento, se podrá constatar que sólo un 3% lo considera “el deseo de conocer más” y un 25% “lo que se lee y se recuerda para usar después”. Visiones indicativas de algún grado de apropiación del conocimiento o de relación personal con éste. Para la inmensa mayoría son “libros” o “lo que reflexionaron-investigaron personas sabias anteriormente”. O sea, imágenes externas a uno.

En las respuestas a la pregunta sobre el conocimiento se presenta una gran dispersión sin prevalecer ninguna de ellas. Podría aventurarse, uniendo las respuestas a ambas preguntas (sobre el conocimiento y sobre el estudio) que las dificultades por trabas en el acto de estudiar hacen que el conocimiento (que en esa lógica no aparece) no cobre ninguna imagen cercana o apropiable. Esto indicaría un grave problema por cuanto si algo caracteriza al estudio universitario es la adquisición de metodologías y prácticas que aseguren el acceso al conocimiento. Y que las dificultades cobran, en esa direccionalidad, un lugar secundario.

De todas las cuestiones interrogadas, son destacables las opciones menos elegidas:

- a- en ¿qué es lo que más te cuesta del estudio? Entender.
- b- en ¿qué es el conocimiento? Aquello contenido en libros de ciencia o filosofía.
- c- en ¿qué valorás de un docente? Ser exigente.
- d- en ¿cómo estudiás? Participando en un grupo de estudio.

Estas respuestas cobran especial relevancia puestas en paralelo con la demanda más fuerte respecto del docente que es “que sea claro y preciso”. Serían indicativas de la entidad que se otorga a la figura del profesor.

APRECIACIONES EN BASE AL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

La revisión del conjunto de las entrevistas permite señalar algunas características que se repiten en el discurso de los entrevistados. Ellas sirvieron para confrontar ciertas ideas que componen una suerte de “construcción idealizada del mundo académico” con las expectativas concretas que traen los estudiantes.

Se realizaron 17 entrevistas a estudiantes que cursaban la materia del Ciclo de Formación Básica “Introducción a la Problemática del Mundo Contemporáneo”. La selección de la muestra se realizó en conjunto con el área de Estadística.

Las entrevistas giraron en torno a tres ejes:

1. La vida universitaria: ¿Cómo llegaste a la vida universitaria? ¿Qué vino a buscar a la universidad? ¿Viene a buscar algo? ¿Cómo se siente luego del camino transitado hasta aquí? ¿Qué cosas han cambiado? ¿Qué buscás de la carrera que elegiste? ¿Qué materias te gustaron más? ¿Qué materias te gustaron menos? ¿Por qué?

2. El estudio (como actividad): ¿Qué es estudiar? ¿Dónde y cómo estudias? ¿Estudias todos los días? ¿Por qué sí – por qué no? ¿Qué es ser un estudiante? ¿Qué es el esfuerzo?

3. El conocimiento: ¿Qué son para vos los materiales-textos que los docentes te dan “para estudiar”? Desde que estás en la universidad, ¿qué sentís que aprendiste? ¿Cómo pensás a los docentes? ¿Qué es la información? ¿Qué es el entretenimiento - juego? ¿Se puede conocer por imposición? Una no-relación (con el conocimiento) es también una relación.

Del análisis de los relatos de los entrevistados surgieron una serie de elementos comunes tales como que los estudiantes: 1. Estudian mayoritariamente durante los viajes; 2. Estudiar es en muchos de sus casos una cuestión de disponer de los tiempos; 3. El procedimiento elegido para la práctica de estudiar es el subrayado de ideas principales y secundarias y el resumen del insumo: fotocopias; 4. El ingreso a la universidad les hizo notar las “falencias” de su formación secundaria; 5. Consideraron a los “buenos profesores” los que explican de manera concisa, clara y concreta; 6. La experiencia transcurrida dentro de la vida universitaria –clases con gente siempre distinta– es entendida en una clave de apertura de nuevos horizontes.

Ahora bien, si consideramos estos datos en una dimensión más amplia y referidos al problema del conocimiento en relación con lo que se espera de la universidad, se aprecia que estos emergentes aparecen fuertemente mediados por lo que podríamos llamar una “impronta mercantil”: la valoración social que el conocimiento pudiera llegar a revestir la obtiene de cuestiones extrínsecas. El conocimiento no es un objetivo en sí mismo, es algo que se necesita para la posterior profesión-trabajo. Lo que parece exigirse a la universidad, en última instancia, es una formación técnica.

Otra derivación de las entrevistas fue la distinción de dos grupos de estudiantes. Por un lado, los relatos nos indican la existencia de un conjunto de estudiantes que provienen de familias con experiencias universitarias y que no toman la decisión de acercarse a la universidad como algo absolutamente trascendente; es, quizás, una cuestión de probar y ver qué ocurre. Quienes provienen de ese tipo de familias plantean el paso a la universidad como algo natural y esperable, incluso en algún caso lo manifiestan como un mandato familiar.

Por el otro, un grupo de estudiantes que vienen sin experiencias universitarias dentro de su núcleo familiar y social, en donde la universidad produce una modificación de la realidad que afecta tanto su forma de pensar como también sus relaciones sociales.

De los dos grupos, aquéllos que tienen familias con experiencias universitarias mencionan que han adquirido una nueva mirada sobre la realidad, pero lo dicen en una forma mucho más escueta que el otro grupo y hacen referencia en todos los casos a una adquisición que “afecta a ellos en particular”. En el otro grupo las referencias a la mirada sobre la realidad es más explícita; las entrevistas denotan que el ingreso a la vida universitaria es muy significativo para ellos pero también para su entorno, tanto para poder participar de otros espacios y conversaciones como para distanciarlos de sus redes de sociabilidad previas.

Otro resultado fue que la palabra “conocimiento” no fue nombrada por los estudiantes de forma espontánea en ningún momento de las 17 entrevistas. En cambio, sí apareció la formulación del término “saber”, utilizado en muchos casos a las cuestiones referidas al estudio o a las materias de la carrera. Esta huella semántica indica que en el vocabulario de los estudiantes, el término “saber” se ubicaría en un lugar de mayor relieve respecto del término “conocimiento”.

De las entrevistas también emergió un tipo de relación con el conocimiento que en varios de los casos analizados se definió por una aproximación sentimental o emocional. Los estudiantes hablaron de una

“satisfacción por saber/aprender.”. En este registro narrativo el factor tiempo constituye una variable que apareció mencionada en el ciento por ciento. Pensando en el cruce con las variables de género, edad y situación laboral, esto merece algún tipo de análisis en particular: el tiempo que aparece mencionado es tiempo sobre la vida en general y los problemas relacionados con el estudio surgen en el momento de incorporar la universidad entre los espacios que deja la vida cotidiana. Pudiera parecer una trivialidad, pero si la universidad ocupa un lugar secundario respecto de otras prioridades, podemos pensar que el problema de la relación con el conocimiento también tendrá un lugar similar en las representaciones colectivas de los estudiantes.

NUESTRO AFÁN

Esta investigación es el primer proyecto de investigación del equipo docente del Taller de “Introducción a la Problemática del Mundo contemporáneo”. Como tal, está motivado por una práctica en la gestión del conocimiento en una experiencia docente particular y situada, la cual se sustenta en una concepción del conocimiento, de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje. Por ende, surge de allí, deriva de ella. En ese sentido, no se pretende hablar desde algún tipo de reflexión teórica o temática que busca ocupar un lugar dentro de un ámbito del particular del conocimiento: se pretende hablar desde una práctica (que significa una forma particular de gestión, no la *aplicación* de una técnica).

Esa práctica está relacionada con un modo particular de dictado de una asignatura: un Taller. Un Taller remite a una instancia productiva. Originalmente, donde se realizaba un trabajo manual. Con las manos. En francés, un *atelier*, una carpintería; de allí su vínculo etimológico con la palabra *astilla*. Estas apreciaciones permiten afirmar que para que un Taller funcione como tal, es imposible sustraerse corporal, físicamente del trabajo con las manos. Y sí es posible sustraerse corporal, físicamente del trabajo con la mente, inclusive asociada en muchos aspectos a la idea de espíritu, antónimo casi de cuerpo. El trabajo manual atrapa a quien lo realiza en su propia, ineludible, inescindible corporalidad, situacionalidad. El trabajo mental no sólo puede ser evadido de ella, sino que normalmente se evade de ella y la epistemología occidental lo establece como postulado, casi como requisito, del acto de pensar. “Pienso, luego existo” no es un mero aforismo: es *un modo de pensar*.

Sin embargo, ¿qué ocurre cuando la docencia se ejerce en una modalidad (con una metodología) de taller? Ocurre que es imposible escindir al docente de sus estudiantes y al conocimiento de la práctica docente. No hay posibilidad de que el docente se constituya en la cabeza, la mente, el lugar del conocimiento, el lugar del que emana el conocimiento y el estudiante en el receptor, la cabeza depositaria de ese conocimiento. Si ocurre eso es porque el taller resignó su condición de tal: es envase, pero no es contenido.

El taller obliga a un posicionamiento diferente de los actores. No es una instancia omniabarcativa que sirve para todo tipo de experiencia docente o para la trasmisión de todo tipo de contenidos. Es la modalidad que fue elegida para abordar esta “problemática”, en el entendimiento que un estudiante no es ajeno al mundo en el que vive, por poco sistematizada o conceptualizada que la tenga.

Es la adopción de ese modelo áulico, sustentado en la premisa basal de la construcción del conocimiento a través de relacionarse activa, personalmente con los materiales y herramientas que permiten que ello sea posible, la que genera, por lógica y coherencia, los pasos sucesivos: el vínculo docente-alumno, los modos de trabajo, las capacidades que se deben desarrollar (tanto en los estudiantes como en el docente), las temáticas, la evaluación. El interés se corre del contenido –que, no por ello, deja de ser importante– al nuevo continente: qué ocurre con ese contenido en el proceso de aprendizaje por parte del estudiante.

En ese sentido, el presente proyecto de investigación también involucra las siguientes inquietudes:

-¿Cómo investigar (léase: para conocer o mejorar el conocimiento de...) la relación que establecen nuestros estudiantes con el conocimiento de modo que éste no sea sólo información del mundo, sino herramienta de (para) su vida en él?

-¿Creemos que la escuela secundaria desarrolló esas capacidades de pensar sobre una cuestión de modo que el estudiante pueda construir (trabajar, meterse en ellos, meter las manos en) conceptos, interrelaciones, parámetros, factores que permitan elaborar información para producir conocimiento? Si no las han desarrollado ¿qué idea de conocimiento hay en ellos y cuán distante está de la que creemos que es necesaria para poner un objetivo formativo del que puedan apropiarse en sus procesos de aprendizaje?

-Si, como en parte presumimos y en parte constatamos, surge la necesidad de caracterizar esa brecha (tanto mensurarla como definir sus orígenes y condicionantes y experiencias causales). Porque la función docente es instalarse en ella para disminuir su incidencia y no sólo darle entidad desde un lugar excéntrico. Si no es así ¿no nos colocaríamos en el lugar, necesariamente externo al alumno, atribuyendo sus deficiencias, imposibilidades o falencias solamente a características suyas o a condicionantes sociales deterministas?

La finalidad de esta investigación es que los mismos investigadores indaguen en aquellas cuestiones que, como docentes, requieren para el ejercicio de su docencia. Aunque la investigación alcanzase objetivos aceptables como tal, fuese epistemológicamente sustentable y metodológicamente válida, su evaluación deberá pasar la prueba pedagógica de la eficacia en la práctica áulica. Ése es un aspecto central en una investigación realizada desde la gestión o la práctica y para ellas. Es un saber situado, socialmente útil. No sólo un saber. Este abordaje no viene a cuestionar otros modos de acceder a ésta u otras cuestiones de nivel teórico o práctico. Viene a levantar el cuestionamiento que, desde algunas posturas teóricas, se hace a cualquier perspectiva o indagación que exprese otro modo de comprender problemas desde una experiencia de gestión. Inhabilitando, de esa manera, modos de lectura alternativos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se aspira a que los resultados que esta investigación arroje funcionen como aportes dentro de las discusiones que buscan problematizar las distinciones e interrelaciones entre conocimiento, información y técnica en su vinculación con las dinámicas de la educación superior. Se espera, también, que los resultados obtenidos funcionen como un insumo para pensar los actuales desafíos que enfrenta la educación superior. Dicho objetivo se articula con el afán de alcanzar prácticas disruptivas en las que los estudiantes-consumidores y los docentes-proveedores logren des-subjetivarse a favor de una lógica que actualice y potencie la apropiación, reapropiación, elaboración y reelaboración del conocimiento así como también el desarrollo de las diversas capacidades y habilidades que esa lógica conlleva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. (1982). *Ética a Nicómaco*. Trad. Julio Pallí Bonet. Barcelona: Gredos.
- BAUMAN, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, pp. 23-40.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo Academicus*. París: Minuit.
- CARUSO, M. y DUSSEL, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- DE CHARRAS, D. (2006). *Redes, burbujas y promesas. Algunas reflexiones críticas acerca del proyecto de Sociedad de la Información y la nueva economía*. Buenos Aires: Prometeo.
- DRUKER, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana.
- ECO, U. (1983). *El Nombre de la Rosa*. Buenos Aires: de la Flor.
- FOUCAULT, M. (1991). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GÓMEZ CAMPOS, V. y TENTI FANFANI, E. (1994). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila ed.
- GORZ, A. (2003). *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Buenos Aires: Paidós.
- HABERMAS, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2002). *Imperio*. Madrid: Paidós.
- HELER, M. (2005). *Ciencia Incierta. La producción social del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- HOBSBAWM, E. (1994). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- KANT, I. (2004). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza.
- LAZZARATO, M. y NEGRI, A. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Buenos Aires: DP&A Editora.
- MARX, K. (2002). *El Capital. Tomo I (3 Vols.)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MÉDA, D. (1998). *El trabajo. Un valor en peligro de extinción*. Barcelona: Gedisa.
- MUNDT, C., CURTI, C. y TOMMASI, C. (2011). Inclusión en los estudios universitarios en el Conurbano Bonaerense. En FERNANDEZ LAMARRA, N. y COSTA DE PAULA, M. *La democratización de la educación superior en América Latina*. Caseros: Eduntref.
- POSTONE, M. (2006). *Tiempo, trabajo y dominación social*. Madrid: Ediciones Jurídicas y Sociales.
- RIFKIN, J. (1997). *El fin del trabajo*. Buenos Aires: Paidós.
- SÁDABA, I. (2008). *Propiedad intelectual. ¿Bienes públicos o mercancías privadas?* Madrid: Catarata.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, R. (2006). *La cultura del nuevo Capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

SOHN-RETHEL, A. (1980). *Trabajo intelectual y trabajo manual. Crítica de la epistemología*. Bogotá: El Viejo Topo.

TEDESCO, J. C. y BLUMENTHAL, H. (1986). Desafíos y problemas de la Educación Superior en América Latina. En TEDESCO, J. C. y BLUMENTHAL, H. *La juventud universitaria en América Latina*. Caracas: CRESALC/UNESCO, pp. 9-28.

TINTO, V. (1972). *Where colleges are and who attends: effects of accessibility on college attendance*. Chicago: Chicago Press.

TINTO, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento*. México: UNAM.

VIRNO, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Buenos Aires: 2003.

DESERCIÓN EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL CONURBANO BONAERENSE

María del Carmen Parrino

1. LA DESERCIÓN EN TANTO PROBLEMA EN ESTUDIO

Para abordar el problema de la deserción resulta necesario cuantificarlo y medirlo de diferentes formas a fin de conocer la situación y la realidad de este complejo fenómeno. El trabajo pretende revisar el fenómeno utilizando como fuentes las brindadas por las estadísticas relevadas por el Ministerio de Educación y por las universidades a fin de obtener un panorama que dimensione el fenómeno de la deserción y cuantifique también la graduación.

Se investigan las universidades públicas del Conurbano Bonaerense, en un análisis diacrónico del período que va desde 1998 hasta el año 2008, a los efectos de revisar cuál es el comportamiento del fenómeno en un lapso importante de tiempo.

Se enfoca la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas, en el ámbito de las Ciencias Económicas, en dos universidades de gestión pública ubicadas en el Conurbano Bonaerense: la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Se realiza un diagnóstico cuantitativo de la problemática de la deserción, a fin de determinar cuáles son los guarismos del fenómeno tanto en las universidades elegidas como en las universidades del Conurbano en general. La falta de datos concretos elaborados por las instituciones o por los organismos ministeriales así lo requiere. Es decir, para abordar un problema debe poder cuantificarse su dimensión y la falta de generación de datos en este sentido hace que resulte imprescindible comenzar por este punto, ya que parte del problema está dado por no poder encuadrarlo en valores estadísticos que resulten transparentes y compartidos. De su obtención y estudio depende el poder enfocar adecuadamente el problema y encontrar soluciones para su tratamiento y solución. La magnitud del fenómeno queda parcialmente expuesta en los índices de graduación de las carreras.

El Conurbano Bonaerense se elige por las características socio-económicas propias del mismo, dado que las universidades insertas en este cordón urbano que rodea la capital argentina, comparten una realidad económica y social bastante similar, si bien no es exactamente la misma para todos los distritos.

Además, se considera una única carrera. El objetivo de este recorte es que las variables intervinientes no confundan los resultados. Latiesa (1992) sostiene que si se estudian simultáneamente carreras diferentes el elevado número de variables que aparecen dificulta notablemente la investigación.

2. LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL CONURBANO BONAERENSE

El Conurbano Bonaerense es el nombre que recibe el cinturón urbano que rodea la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), capital de la República Argentina. Inicialmente, lo conformaban 19 partidos que a través de sucesivas divisiones y cambios modificaron su conformación y actualmente está formado por 24 partidos. Esta región se destaca por su importancia socioeconómica y su cercanía geográfica al principal centro urbano del país.

Los partidos del Conurbano Bonaerense pueden agruparse según sus regiones geográficas en norte, oeste y sur. En otros casos, se los denomina cordones con un sentido de continuidad geográfica e indicando que conforman anillos concéntricos alrededor de la ciudad de Buenos Aires. Las clasificaciones difieren y por lo tanto, no hacen referencia a los mismos partidos (INDEC, 2005).

Esta región se expandió hacia el interior complementando el crecimiento de la capital argentina con desarrollos industriales y económicos que se llevaron adelante mediante el asentamiento de grupos inmigratorios diversos a los que se sumaron los provenientes de la migración interna que llegaban desde distintas provincias. Los barrios de diferentes orígenes, composición y nivel socioeconómico se distribuyeron alternados en las zonas geográficas produciendo una realidad heterogénea con diversos grados de desarrollo urbano y con grupos de niveles socioeconómicos diferentes.

Se establecen cuatro Conurbanos Bonaerenses conformados por distintos partidos según criterios de homogeneidad de las variables seleccionadas. La población total de CABA sumaba 2,9 millones de habitantes al año 2010 y la del Conurbano Bonaerense 9,9 millones contabilizando un total de 12,8 millones de habitantes (INDEC, 2012). El crecimiento en el período 2001 – 2010, es del 4% para CABA, mientras que para el Conurbano es del 14%. De ellos, los jóvenes que se encuentran en la franja etaria de 17 a 24 años son 334 mil en la Ciudad de Buenos Aires y 1,3 millones en el Conurbano. Esta población en edad de realizar estudios universitarios se distribuye entre las universidades públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires en cuanto a región, mientras que en relación con las universidades de gestión pública se distribuye entre la Universidad de Buenos Aires (UBA) y las universidades del Conurbano Bonaerense.

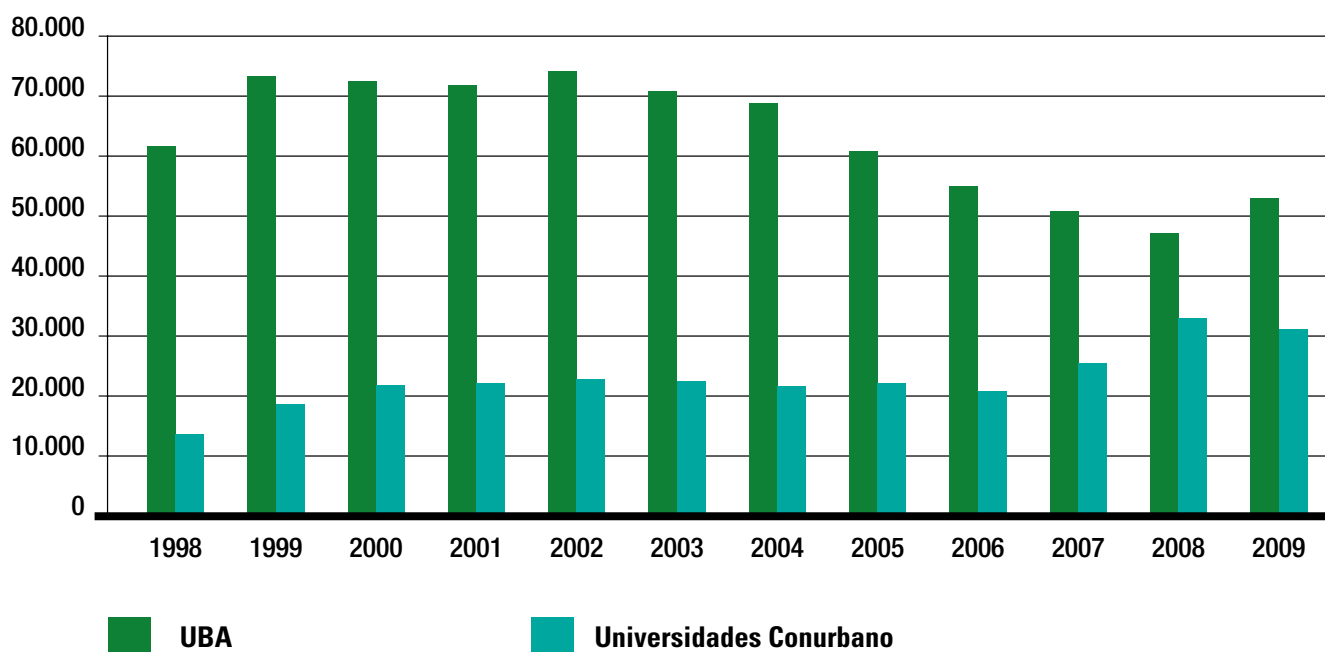
Actualmente, el Conurbano cuenta con doce universidades de gestión pública. Las llamadas *nuevas universidades del Conurbano* fueron creadas desde fines de los ochenta hasta mediados de los noventa. A ellas se suman las de reciente creación en los años 2009 y 2010, que se encuentran en las etapas iniciales de sus actividades académicas. En detalle estas universidades son las siguientes: Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ - 1972); Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM - 1989); Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI - 1989); Universidad Nacional de San Martín (UNSAM - 1992); Universidad Nacional de Gral. Sarmiento (UNSG - 1992); Universidad Nacional de Lanús (UNLA - 1995); Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF - 1995); Universidad Nacional de Moreno (UNM - 2009); Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ - 2009) en Florencio Varela; Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ - 2009); Universidad Nacional del Oeste (UNO - 2009) en Merlo; Universidad Nacional de Avellaneda (UNAV - 2010).

En un contexto más general, según el CPRES (Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior) Metropolitano, la región correspondiente a la ciudad de Buenos Aires y al Gran Buenos Aires extendido considera además de la UBA, las universidades del Conurbano mencionadas, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Universidad Nacional de Luján (UNLU), y la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) con tres de sus Facultades Regionales, 24 universidades privadas y 13 institutos universitarios, 5 de ellos de gestión pública con jurisdicciones del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gobierno de la provincia de Buenos Aires, que atienden a los estudiantes del sector.

La creación de nuevas universidades de gestión pública amplía el alcance territorial de las mismas haciendo que un mayor número de localidades contengan un polo de desarrollo académico y científico y permitiendo que un mayor número de jóvenes tenga acceso a ellas. Estas universidades fueron creadas con el objeto de proponer carreras nuevas y disminuir el número de estudiantes de la UBA. Esta situación puede observarse en el gráfico que muestra cómo se modifica la incorporación de estudiantes en esta última en relación al incremento de los mismos en el conjunto de universidades del Conurbano: a medida que los nuevos inscriptos

aumentan en ellas, decrecen en simultáneo, los ingresantes a la UBA. Esto marca una nueva distribución de matrícula que elige las universidades de la región en lugar de la megauniversidad.

**Gráfico N°1. Nuevos Inscriptos en Carreras de Grado
Total de Universidades del Conurbano Bonaerense vs. UBA Período 1998 – 2009**



Fuente/ Anuarios Estadísticos (1998-2009). Elaboración del autor

Si se compara la matrícula de las universidades del Conurbano cuya creación fue anterior al año 2009 y a éstas con la UBA, pueden observarse los cambios producidos y los efectos de la masividad en la evolución de la matrícula. Las universidades en su conjunto incrementan la matrícula total en un 130% en el período 1998-2009, es decir, que superan la duplicación de su volumen y alcanzan al año 2009 un total de 1.650.000 de estudiantes. No sólo por los nuevos ingresantes que se incorporan cada año sino también por el remanente de estudiantes que una vez transcurrida la duración teórica de las carreras permanecen en las instituciones prolongando sus estudios hasta otro lapso igual en ellas.

En el año 1998 la UNLZ con 26 años de vida ya contaba con casi 30.000 estudiantes, mientras que UNLaM superaba los 10.000; en el año 2009 la UNLZ tiene un leve crecimiento del 2,5% mostrando que ya llegó al máximo de su población estudiantil y que no absorbe más matrícula, mientras que la UNLaM presenta un importante y sostenido crecimiento. Estas son las dos universidades más populosas de la región con un número de estudiantes que supera los 37.000 y 33.000 alumnos respectivamente.

Por otra parte, el crecimiento es del 8% para la UNLaM, para la UNQUI del 11% y del 12% para la UNSAM con valores medios de crecimiento para estos casos; mientras que, las restantes universidades del Conurbano crecen con valores más elevados, superiores al 15% (UNLA 17%, UNGS 19%, UNTREF 19%). El total de las universidades de gestión pública crece al 2% y la UBA al 0,6%, siempre en referencia al mencionado período.

El cuadro expuesto a continuación presenta los valores correspondientes a las matrículas totales de los estudiantes de grado de las universidades del Conurbano, cada una de ellas y el total, en relación con la matrícula de la UBA.

Cuadro N°1. Estudiantes de Grado.

Universidades del Conurbano Bonaerense y UBA. Período 1998 – 2009

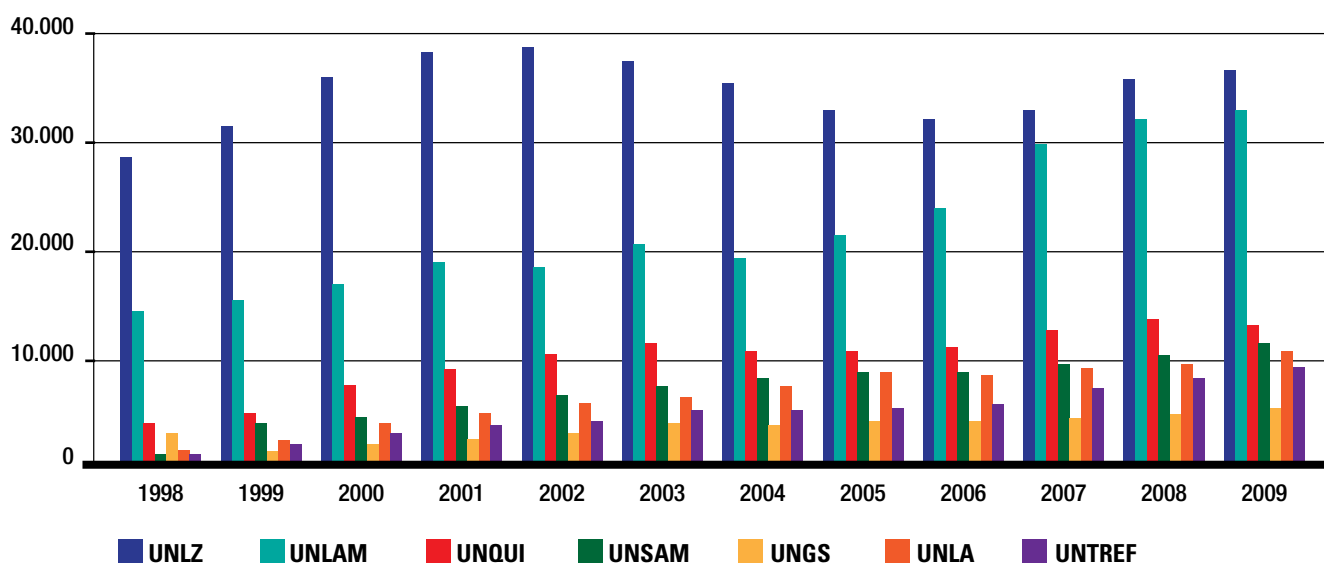
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
UBA	226.073	278.960	293.917	315.219	325.505	324.068	336.947	346.513	356.292	306.871	301.599	294.837
UNLZ	28.765	31.896	36.362	38.789	39.254	37.869	35.881	33.369	32.448	33.519	36.220	37.212
UNLAM	14.303	15.395	17.023	18.861	18.550	20.615	19.368	21.474	23.938	30.276	32.378	33.348
UNQUI	3.411	4.596	7.163	8.716	10.134	11.166	10.539	10.285	10.794	12.413	13.311	12.762
UNSAM	621	3.509	4.224	5.322	6.220	7.041	7.942	8.443	8.617	9.210	9.959	11.175
UNGS	2.612	874	1.562	2.049	2.665	3.346	3.468	3.772	3.930	4.001	4.265	4.874
UNLA	1.137	2.204	3.654	4.716	5.552	5.971	7.079	8.432	8.316	8.859	9.156	10.209
UNTREF	750	1.508	2.724	3.346	3.799	4.654	4.723	5.048	5.509	6.840	7.877	8.714
Total Univ. Conurbano	51.599	59.982	72.712	81.799	86.174	90.662	89.000	90.823	93.552	105.118	113.166	118.294
	23%	22%	25%	26%	26%	28%	26%	26%	26%	34%	38%	40%

Fuente/ Anuarios Estadísticos (1998-2009). Elaboración del autor

Si se compara la evolución de la matrícula total de las universidades en proporción a la matrícula de la megauniversidad, se observa que en 1999 el número total de estudiantes en estas universidades correspondía al 22% de la misma, en cambio, en 2009 alcanza el 40%, correspondiéndole a su vez el 9% de los estudiantes del total de las instituciones.

El siguiente gráfico permite observar los volúmenes de estudiantes en las carreras de grado de las universidades públicas del Conurbano Bonaerense en el período 1998-2009 en forma comparativa.

Gráfico N°2. Estudiantes de Grado. Universidades del Conurbano Bonaerense 1998 – 2009



Fuente/ Anuarios Estadísticos (1998-2009). Elaboración del autor

Se destaca el importante crecimiento de la UNLaM que se acerca a la matrícula de la UNLZ duplicando su volumen mientras que UNSAM crece 20 veces, ya que en 1998 se encontraba en sus primeros años.

La masividad y los incrementos de la matrícula actúan en relación con las asignaciones de profesores y con las restricciones presupuestarias que limitan la asignación real de docentes. Las presiones producidas por el incremento de la matrícula y por el exceso de la demanda exigen a las instituciones planificaciones adecuadas tanto en la asignación de plazas como en la asignación de recursos.

Los resultados académicos en aprendizaje y en rendimiento tienen estrecha relación con la distribución de los docentes en cuanto al número de alumnos que conviven en el espacio áulico. En este sentido, es necesario revisar las características del cuerpo docente, no sólo en relación con sus titulaciones y formación sino en función del número de designaciones. La relación dada por el número de alumnos por docente permite mostrar ciertas características de la institución en relación a sus contrataciones que posteriormente se trasladan a la forma de trabajo en el aula.

La relación *número de alumnos por docente* está dada por el cociente entre la matrícula y la cantidad de docentes considerados según su equivalente en designaciones simples; este indicador da cuenta del mayor o menor número de alumnos por profesor.

Expresa valores de 7,5 para UNLaM y 4,0 para UNSAM (Parrino, 2013). El menor valor lo asume UNGS con 2,6 y el mayor valor 11,1 para UNLZ que expone las difíciles condiciones laborales con un elevado número de designaciones simples y de alumnos por docentes en relación con el resto. El índice de UNLZ es el mayor para todas las universidades de gestión pública, a posteriori se ubican en orden decreciente de sus indicadores la UNLA, la UNTREF y la UNLaM.

3. GRADUACIÓN Y DESERCIÓN PARA LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL CONURBANO BONAERENSE

La relación entre los valores correspondientes a los nuevos inscriptos en las cohortes en un cierto año y los graduados que corresponden a esas cohortes una vez transcurrida la duración teórica de las carreras, permite obtener las tasas de graduación. Esta tasa permite determinar la graduación al año t considerando los egresados al año t y los ingresantes en la cohorte correspondiente dada por $t-dte$, donde dte es la duración teórica de la carrera.

$$TG_t = \frac{Egresados_t}{Nuevos\ Inscriptos_{t-dte}}$$

En el cuadro pueden leerse las tasas de graduación para las universidades del Conurbano Bonaerense. Se observa cómo se incrementa la graduación en los primeros años de la década del 2000, en correspondencia con las altas tasas de nuevos inscriptos de fines de la década de los '90. La graduación asume los valores promedios más elevados para la UNQUI (47%), le siguen la UNSAM (33%), la UNLA (24%), la UNLZ y la UNLaM (21%), la UNSG (14%) y la UNTREF (9%), éstas últimas ubicadas en dos de las áreas más desfavorecidas de la región en cuanto a su nivel socioeconómico.

Cuadro N°3. Graduación. Universidades del Conurbano Bonaerense
Período 1998 – 2009 (en porcentajes)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Promedio
UNLZ	14	15	20	20	23	23	25	29	29	30	32	31	21
UNLAM	4	4	14	33	30	40	34	34	34	23	24	20	21
UNQUI	48	67	34	98	124	79	44	26	39	17	35	23	47
UNSAM	5	15	27	41	74	31	25	42	43	34	32	32	33
UNGS				3	5	23	15	18	13	7	11	34	14
UNLA				20	24	28	28	25	26	31	19	24	25
UNTREF					8	7	13	13	10	7	5	12	9
Conurbano	18	25	24	36	41	33	26	27	28	21	23	25	24

Fuente/ Anuarios Estadísticos 1996 -2009. Elaboración del autor.

En particular, en el período 1998 a 2001 se observa que la UNGS, la UNLA y la UNTREF prácticamente no presentan graduados. En el período considerado se destaca la UNQUI, por su elevado volumen de graduados para una joven universidad, en segundo lugar la UNSAM, como aquellas con mejores proporciones egresados/ingresantes, le siguen la UNLA, la UNLZ y la UNLAM.

La deserción anual está dada por la pérdida de la matrícula al pasar de un año al año subsiguiente. Se realizan los cálculos que permiten obtener los resultados para las tasas de deserción al año t; para ello se utiliza la siguiente fórmula que permite determinar la tasa de deserción en año

$$D_{t-1} = 1 - \frac{\text{Matrícula}_{t+1} - \text{Nuevos Inscriptos}_{t+1} + \text{Egresados}_t}{\text{Matrícula}_t}$$

Los valores pueden presentarse como tasas, es decir, como cocientes menores que la unidad, o bien, como porcentajes respecto del total de la matrícula como ocurre en este caso.

Cuadro N°4. Deserción para las Universidades del Conurbano Bonaerense
Período 1998- 2008

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Promedio
UNLZ	17%	19%	23%	22%	21%	21%	13%	14%	10%	13%	17%
UNLAM	5%	3%	14%	4%	18%	6%	1%	-8%	28%	19%	9%
UNQUI	3%	21%	12%	12%	18%	18%	21%	4%	19%	25%	15%
UNSAM	26%	2%	4%	10%	11%	20%	21%	21%	16%	18%	15%
UNGS	21%	22%	14%	17%	19%	11%	11%	11%	13%	2%	14%
UNLA	0%	14%	12%	16%	11%	8%	20%	8%	17%	9%	12%
UNTREF	0%	30%	47%	33%	47%	39%	35%	33%	33%	43%	34%
Univ. Conurbano	17%	15%	15%	17%	16%	16%	15%	16%	14%	15%	15%

Fuente/ Anuarios Estadísticos 1998 -2009. Elaboración del autor.

En el Conurbano Bonaerense puede observarse que se obtienen para el período 1998 a 2009 valores de

deserción muy elevados para la UNTREF que alcanza hasta el 45% y cuyo valor promedio es del 34%; en el otro extremo la UNLaM asume valores de un dígito con un promedio del 9%. La tasa de deserción para las restantes universidades toma valores desde el 17% para la UNLZ, al 12% para la UNLA, con valores intermedios del 15% para la UNSAM y la UNQUI y del 14% para la UNGS.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis documental de las instituciones permite comprender la esencia de cada institución en tanto a su ubicación y a su relación con la comunidad de pertenencia como así también, respecto de las posibilidades reales de atender a sus estudiantes en la diversidad de las carreras, la calidad de sus exigencias y la evolución de sus matrículas.

En cuanto al relevamiento de la información cuantitativa se solicita a los responsables académicos de las universidades seleccionadas información estadística que permita el seguimiento de cohortes para obtener los datos de la investigación. Para determinar la información a solicitar se elige tomar como base el Protocolo que organizó el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC – UNESCO), a los efectos de solicitar información a las universidades con el objeto de organizar un estudio comparativo. El mencionado instituto solicitó a los países miembros, la elaboración de un Informe que permitiera tomar conocimiento del estado de situación de cada país respecto de la deserción y la repitencia en la educación superior. Estas investigaciones conformaban estudios de caso por país y por región. Los resultados obtenidos se presentaron en el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 (González Fiegehen, 2006). Estos estudios se efectuaron utilizando una metodología básicamente cuantitativa, a efectos de evaluar la deserción en tres carreras distintas: una con bajos valores de deserción (medicina), otra con valores medios (derecho) y una tercera con altos valores de deserción (ingeniería civil). Estas carreras son de alta demanda y representativas de distintas áreas del conocimiento.

La información relevada a cada una de las universidades se resume en dos tipos de cuadros. El primer cuadro requiere información sobre los nuevos inscriptos, los reinscriptos y los egresados para la licenciatura en Administración, la unidad académica y la universidad en relación con la serie 1998 – 2009, desagregados por sexo. El segundo cuadro solicita el seguimiento por cohortes desde 1998 a 2004 con datos de los nuevos inscriptos y los egresados por cohorte de ingreso y por año de egreso, como así también los estudiantes que aún permanecen en la institución en el período que abarca desde el ingreso hasta tres años consecutivos posteriores la duración teórica de la carrera, estimada en cinco años.

5. LAS UNIVERSIDADES SELECCIONADAS

La UNLaM está ubicada en el partido de La Matanza, el más numeroso del Conurbano Bonaerense, que al año 2010 contaba con 1,8 millones de habitantes. Históricamente fue creada a partir de una sede que la UNLZ poseía en ese distrito cercano a su zona de influencia (CONEAU, 2007). Se instala en un predio que la Empresa Autolatina S.A. le cede a tal fin y es ésta su sede principal, si bien posee además otras sedes en San Justo y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde está ubicada la Escuela de Posgrados.

Es creada por Ley 23.748 del año 1989 y se funda con el objeto de favorecer el desarrollo universitario de la zona, de contribuir al asentamiento y la retención de la población local y de servir a las necesidades de su comunidad actuando como factor de cambio, según se expresa en la *misión* de la universidad.

En su *visión* manifiesta su deseo de responder a la comunidad local con un modelo de excelencia y destaca entre sus *valores* que pretende formar a sus estudiantes en pro del compromiso comunitario y en aras de un espíritu emprendedor e innovador. Expresa que *“se constituye como una institución que, además de servir al interés del país, responde a las necesidades de su zona de asentamiento”* (UNLaM, Página Web institucional).

Para lograr sus objetivos se define como una comunidad de trabajo integrada por sus docentes y por las fuerzas vivas de la comunidad en su conjunto (Estatuto UNLaM, art. 3º). Según el Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010 entre sus objetivos cuenta con incrementar en un 25% el número de alumnos con dos o más materias aprobadas por año, a fin de estimular tanto el rendimiento como la retención de los mismos y proyectaba mejorar la deserción en un 20% para el año 2008 (CONEAU, 2007). La UNLaM tiene una estructura departamental, que le permite simplificar el sistema tradicional de facultades. Se organiza de forma vertical para favorecer la coordinación, optimizar el uso de recursos y activar la toma de decisiones. En su organización académica cuenta con cinco departamentos.

La UNSAM también pertenece al grupo de las universidades del Conurbano Bonaerense, ubicada al oeste del Gran Buenos Aires y de la Gral. Paz, en el Partido de Gral. San Martín, que cuenta con 414 mil habitantes (INDEC, 2011). El número de alumnos supera los diez mil en 2009. Se caracteriza por la alta calidad del trabajo académico y la investigación que despliega, como así también por los fuertes vínculos y redes que impulsa en los distintos lugares donde desarrolla sus actividades. Se erige en el Campus Miguelete en la que fuera la playa de maniobras kilómetro 16 de la antigua línea del Ferrocarril Mitre, un edificio circular que se incorpora a la vida universitaria. Un elevado número de carreras se dictan en esta emprendedora universidad, muchas de las cuales requieren de la más moderna tecnología y todas se brindan con elevada exigencia.

Es creada por Ley N° 24.095 del año 1992. A través de su Estatuto establece las líneas normativas que son eje de su vida: se define como una comunidad de estudio, enseñanza, investigación y extensión comprometida en la búsqueda universal de la verdad y reconoce su comunidad formada por docentes, investigadores, alumnos, graduados y personal administrativo (art. 10º). Surge en la década del noventa a partir del impulso de la comunidad de San Martín y crece estrechamente ligada al partido y vinculada a su historia, a su industria y a sus necesidades.

En su *visión* se destaca su deseo de *“ser reconocida a través de la calidad de sus actividades académicas por su carácter emprendedor e innovador y su espíritu asociativo”* (UNSAM, Página Web institucional). Este espíritu le permitió plasmar importantes convenios de cooperación científica, académica y tecnológica con el Polo Tecnológico Constituyentes (PTC) y con destacadas instituciones de la zona como la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA), el Instituto de Investigaciones Científicas y Técnicas de las Fuerzas Armadas (CITEFA), el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) y el Servicio Geológico Minero Argentino (SEGEMAR).

El Plan Estratégico Institucional plantea las líneas estratégicas a desarrollar: formación, investigación y desarrollo, innovación y transferencia tecnológica, extensión y bienestar estudiantil y gestión institucional (UNSAM, 2007). Entre los objetivos se considera modelar la oferta educativa de grado y de posgrado, articular las unidades académicas y mejorar el acceso, la retención, el progreso, la orientación y la graduación de los estudiantes. La UNSAM está estructurada en unidades académicas bajo la forma de escuelas e institutos, sus cuatro escuelas funcionan a modo de facultades.

6. LA GRADUACIÓN Y LA DESERCIÓN

En base a los datos suministrados y a los cuadros elaborados previamente se determinan la tasa de deserción y la tasa de graduación para la duración teórica de la licenciatura en Administración, la unidad académica y la universidad en el período 1998 – 2009.

En la UNLaM la tasa de graduación según los valores promedios para la carrera de Administración, alcanza el 41%, (40% para los varones y 44% para las mujeres); para todo el Departamento de Ciencias Económicas, el valor promedio es del 39% y en la UNLaM en su conjunto es del 35%. En UNSAM la tasa de graduación para la carrera toma valores del 10%, (el 9% para los varones y el 12% para las mujeres); la EEN (Escuela de Economía y Negocios) asume valores del 43% y para la UNSAM es del 44% según la información proporcionada por las instituciones.

En el caso de la UNLaM los cuadros relevados con los resultados de la deserción permiten observar que asume valores positivos en un intervalo entre 0,6% y 32,5% con una alta variabilidad entre un año y otro. También asume valores negativos, que estarían mostrando que los alumnos superaban en número a los que había inicialmente. Esta situación es indicativa de posibles errores en la recolección de los datos, ya sea en la determinación de los ingresantes o bien, la incorporación de alumnos a posteriori de los cierres estadísticos.

Ante las distorsiones que se presentan en los valores obtenidos para la deserción año a año se utilizan los valores promedios que abarcan el período 1998-2008. Así la deserción de la carrera es de 6% correspondiéndoles el 8% a los varones y el 5% a las mujeres; para el Departamento de Ciencias Económicas la deserción es del 5%; en el caso de la universidad el valor es del 6%.

Entre los años analizados están los que correspondieron a la crisis socioeconómica argentina, que causó que muchos estudiantes debieran dedicarse al trabajo para colaborar en sus hogares, otros se dedicaran al estudio ya que no podían trabajar y se produjo, además, un flujo de matrícula del sector privado al público entre otras consecuencias.

En el caso de UNSAM, la carrera de Administración presenta una deserción media anual de 14%, (el 15% para los varones y el 12% a las mujeres); en la EEN el valor es 11% y para la UNSAM en su conjunto le corresponde el 16%.

7. SEGUIMIENTO DE COHORTES

El análisis de seguimiento de cohortes permite establecer criterios de verdad en cuanto al abandono, dado que los estudios de las estadísticas universitarias no arrojan datos certeros respecto del número de estudiantes que se gradúan y de cuántos abandonan. Este seguimiento permite efectuar una evaluación estimada de la problemática en la carrera y justifica la necesidad de construir información fidedigna con la cual determinar con exactitud la matrícula y su evolución como elementos básicos para profundizar el conocimiento de la problemática de la deserción.

Los resultados comparativos obtenidos mediante el seguimiento real de las cohortes 1998 a 2001 en la UNLaM y la UNSAM permitieron determinar las tasas de graduación para la carrera en estudio, una vez que se completó la duración teórica de la carrera y que transcurrieron hasta tres años más, a posteriori de ello.

La tasa de graduación *estimativa* se calcula como el cociente entre quienes aún permanecen en la institución y los inscriptos de las cohortes correspondientes. Esta tasa permite calcular el máximo valor que

correspondería a la graduación *si se verifica que todos los estudiantes que permanecen en la institución la alcanzan*. Utilizando los datos mencionados se determina la tasa acumulativa de graduación que permite observar que a los 8 años desde el inicio de cada cohorte la UNLaM alcanza como valor medio el 28% de los graduados, mientras que la UNSAM sólo alcanza el 6%, también como valor medio. Los mejores valores son los de fines de los '90 y los más críticos los de principios del año 2000, en coherencia con la crisis argentina.

Cuadro N°5. Graduación Acumulativa. Cohortes 1998 a 2001 Licenciatura en Administración. UNLaM – UNSAM

		t + dt	t + dt+1	t + dt+2	t + dt+3	Tasa de Egreso Estimativa
UNLaM	1998	4%	14%	27%	38%	54%
	1999	5%	15%	20%	26%	50%
	2000	8%	12%	18%	24%	44%
	2001	6%	13%	19%	24%	32%
UNSAM	1998	2%	5%	6%	7%	41%
	1999	1%	4%	6%	6%	42%
	2000	1%	1%	1%	2%	36%
	2001	0%	1%	3%	8%	29%

Fuente/ UNLaM – UNSAM. Elaboración del autor.

Los máximos valores que pueden asumir las tasas de graduación, para cada cohorte y para cada institución para la UNLaM oscilan entre el 32% y el 54%; mientras que para la UNSAM la graduación puede alcanzar entre el 29% y el 42%, si todos los estudiantes se gradúan, con consideraciones de máxima.

Por otra parte, la deserción obtenida según el seguimiento de cohortes encuentra valores más fidedignos para este indicador. Esta forma de medición de la deserción se considera óptima, ya que describe la *historia viva* de los estudiantes que la componen pero debe acordarse el año de corte del estudio. La tasa de deserción obtenida *estima que todos los estudiantes que permanecen en la carrera se gradúan* ya que en otro caso los valores obtenidos serían superiores al indicado.

Cuadro N°6. Deserción Real por Seguimiento de Cohortes 1998 – 2001 Licenciatura en Administración. UNLaM – UNSAM

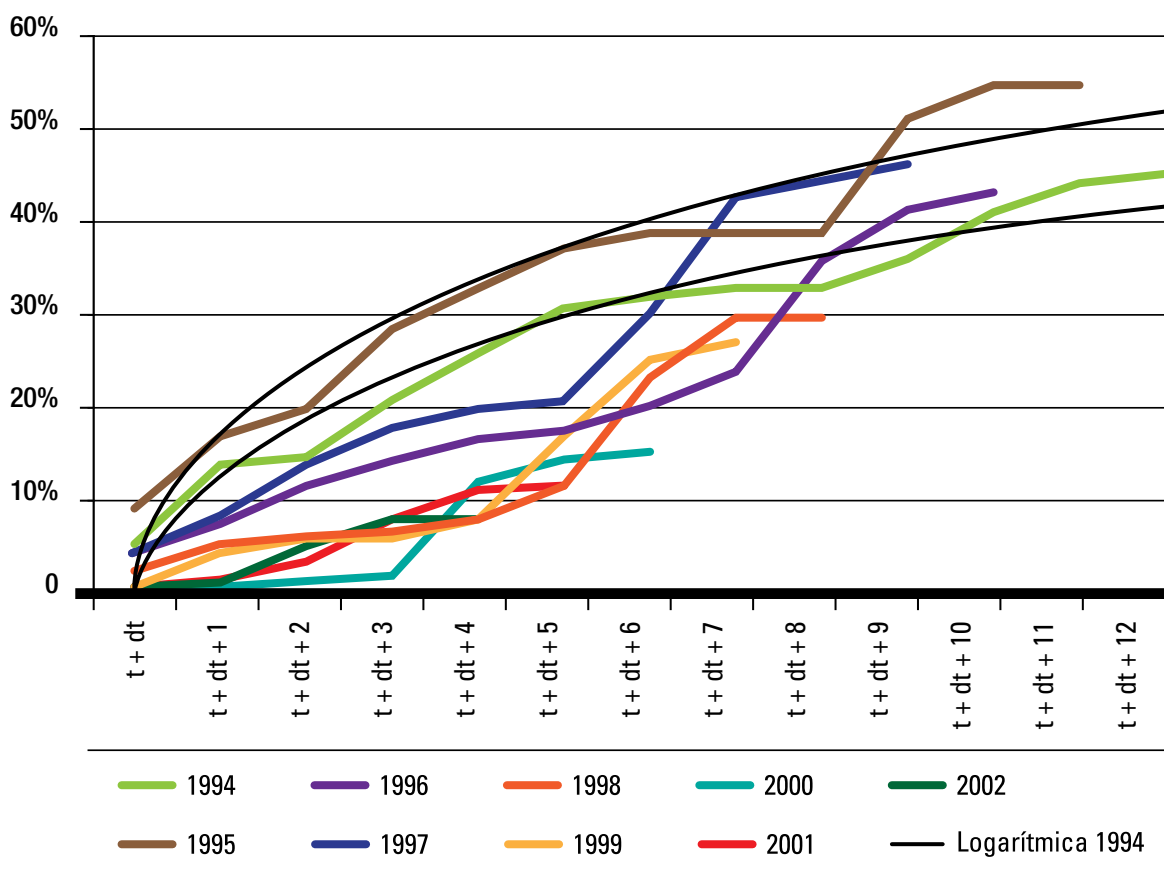
		Graduados en dt	Estudiantes que permanecen en la carrera	Desertores
UNLaM	1998	38%	16%	46%
	1999	26%	25%	50%
	2000	24%	21%	56%
	2001	24%	8%	68%
	Promedio	28%	17%	55%
UNSAM	1998	7%	41%	52%
	1999	6%	42%	53%
	2000	2%	36%	62%
	2001	8%	29%	63%
	Promedio	5%	37%	58%

Fuente/ UNLaM – UNSAM. Elaboración del autor.

La deserción promedio para la licenciatura en Administración en la UNLaM es del 55%, mientras que para la UNSAM es del 58%. El cuadro permite inferir que si bien, los estudiantes de UNSAM permanecen más años en la institución para alcanzar la graduación en ambos casos se logran cifras similares con una graduación estimativa de máxima del 45% para la UNLaM y del 42% para la UNSAM.

En UNSAM dado que el seguimiento de los alumnos de la EEnN es más detallado es posible realizar seguimientos de cohortes desde 1994 a 2011. Así, puede observarse que es necesario que transcurran 11 años a posteriori de la duración teórica para que la tasa de graduación alcance valores del 44% para la cohorte 1994 y 55% para la 1995.

Gráfico N°3. Evolución de las Tasas de Graduación Acumuladas. Cohortes 1998 a 2002. Licenciatura en Administración. EEnN. UNSAM.



Fuente/ UNSAM. Elaboración del autor.

Las curvas, llevadas todas al mismo origen correspondiente a la duración teórica de la carrera, pueden aproximarse a una curva logarítmica. Deben transcurrir un mínimo de 9 años desde que inician los cursos para alcanzar el 30% de la graduación.

8. CONCLUSIONES

El seguimiento de cohortes realizado para la UNLaM permite comparar las tasas de graduación desagregadas por sexo; allí se observa que la tendencia está determinada por la cohorte más que por el género. Sin embargo, en líneas generales queda expuesto que las mujeres sostienen tasas de graduación más elevadas

dada la menor cantidad de años necesarios para alcanzar el título; los indicadores expresan que la matrícula femenina supera a la masculina en forma opuesta a lo ocurría en décadas anteriores en las carreras de Ciencias Económicas.

Además, de acuerdo a los resultados obtenidos, las tasas anuales de graduación crecen los dos primeros años posteriores a la duración teórica para decrecer los restantes años cada vez más. Por el contrario, las tasas acumulativas de graduación incrementan año a año el número de graduados motivo por el cual muestran curvas crecientes.

En un caso y en otro la deserción afecta a los estudiantes en ambas instituciones. Los datos recabados permiten decir que si bien según los datos de origen y los períodos a analizar los valores que resultan son diferentes, se destaca que el valor de la deserción *anual* de la UNLaM es del 6%, tanto para la carrera, como para el departamento y la universidad. Además, en general la deserción del sexo masculino es superior a la femenina. En UNSAM nuevamente se observa que la deserción para los varones supera los guarismos femeninos. Los valores de la deserción para la carrera son del 14%, mientras que en toda la unidad académica los valores son menores (11%) y para toda la institución los valores de la deserción son mayores (16%).

El valor medio para la graduación de la carrera en UNLaM es del 41% y en general, los valores obtenidos para las mujeres superan los valores que alcanzan los varones. En base a los datos que fueron recabados, sólo resulta posible completar el período 1998 – 2003. Los valores de la tasa de graduación para la carrera en UNSAM son del 10%, y en general los logros alcanzados son mejores para las mujeres que para los varones.

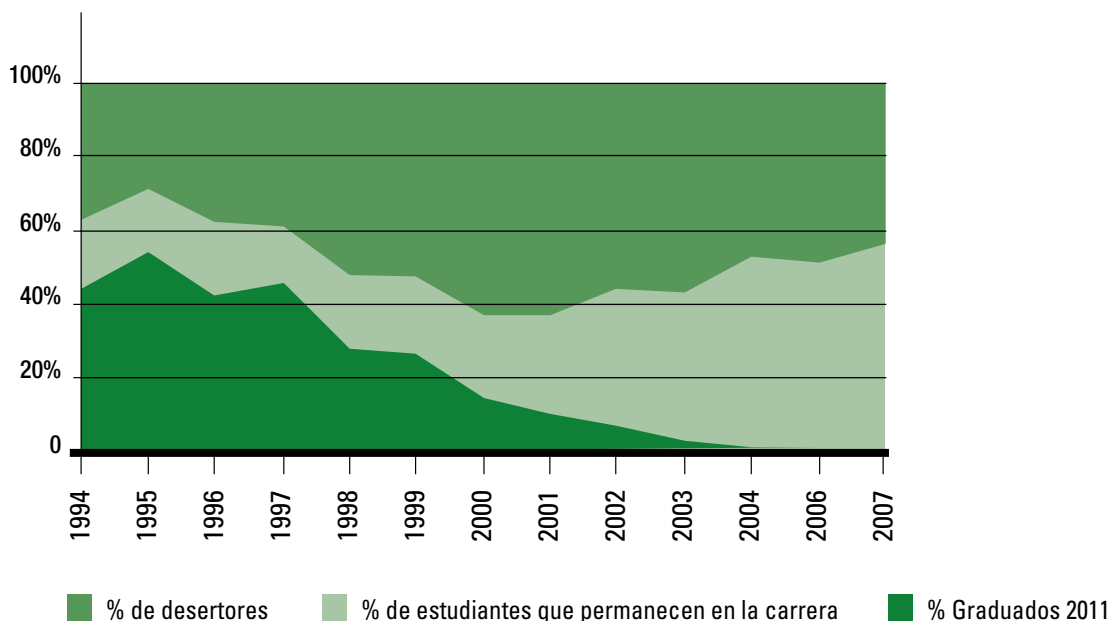
Además, los estudiantes finalizan la carrera en UNLaM en un período aparentemente más corto, si bien la extensión *normal* de la carrera es excesiva. En la EEN de UNSAM para desarrollar y finalizar la carrera parece llevar más años dado que de hecho deben transcurrir por lo menos 12 años para que el 40% de los estudiantes puedan finalizarla, en un total de 17 años.

En la EEN resulta más lento el proceso de graduación posiblemente debido al hecho de que los estudiantes deben presentar una tesina para finalizar la carrera. Esta exigencia extendió notablemente la duración de la misma hasta tanto la institución observó el problema y aplicó una política para favorecer la realización de este último paso previo a la titulación. Los seguimientos de las cohortes extensivos en el tiempo y detallados permiten un nivel de análisis mayor cuando se calculan los porcentajes de deserción en base a valores reales que surgen del seguimiento exhaustivo de cada cohorte y oscilan entre el 37% y el 63%, con un valor medio del 55%. Son considerados aquí todos los estudiantes que a fines del año 2011 ya se habían graduado en la cohorte de ingreso correspondiente.

La matrícula presenta cambios y modificaciones que ocasionan según el momento elegido para el corte y el análisis que los valores puedan ser diferentes. Sin embargo, puede considerarse un valor mínimo para la deserción en cada cohorte; existe también una hipótesis de máxima dada por el hecho que ningún estudiante de los que permanecen en la carrera se gradúe. Si se considera el caso de la cohorte 1994, la deserción alcanza el valor de 37,1%, pero si el 17,5% que corresponde a estudiantes que aún no han logrado la graduación, no se concreta, entonces la deserción para esa cohorte será del 54,6%; así para la cohorte 1994 la deserción puede tomar valores entre el 37% y el 55%.

El gráfico siguiente permite observar los diferentes valores que asume la tasa de deserción entre 1994 y 2006.

Gráfico N°4. Graduación - Deserción al año 2011. Cohortes 1994 – 2006. Licenciatura en Administración. EEN. UNSAM



Fuente: UNSAM. Elaboración del autor.

La curva que representa a los desertores indica la mínima tasa de deserción dada en aquel caso en que los alumnos que permanecen en la institución se gradúen. La curva que representa a los graduados indica cuál es la máxima deserción dada en el caso en que todos los estudiantes que permanecen en la institución no logren graduarse. La deserción real estará entre ambos valores.

Entre los inconvenientes que surgen en el proceso, los más importantes tienen relación con la obtención de la información a ser relevada directamente de las instituciones. Éstas tienen a su vez sus propios problemas para obtener la información por no contar con los datos, no tenerlos procesados o tener dificultades en acceder a ellos o por desconocer la información; además, son renuentes a darla a conocer y los datos suministrados por las universidades no coinciden estrictamente con los que pueden obtenerse de los anuarios estadísticos.

En muchos casos, no se realizan registros de los egresados por año de ingreso, sino que sólo pueden dar cuenta de los egresados por año de titulación, o bien según el año en que fue solicitado el título. En consecuencia, surgen dificultades para obtener datos para elaborar indicadores. En el caso de Argentina, muchas universidades tienen planes de estudio con materias cuatrimestrales, y los alumnos mantienen trayectorias en orden a sus correlatividades y no por año de estudios; por este motivo el seguimiento que puede realizarse está dado en virtud del número de asignaturas, sin conocer con seguridad a que año concreto de la carrera corresponde.

El análisis documental, las estadísticas institucionales, los relevamientos realizados y los resultados del análisis cuantitativo a fin de conocer las instituciones y estimar los valores la graduación y de la deserción institucionales, como así también de la evolución de la matrícula permiten dimensionar el fenómeno. El seguimiento de cohortes, aun con todas sus dificultades, presenta valores concretos al respecto y permite conocer que la duración de las carreras supera los doce años y aún se mantienen estudiantes en las instituciones.

Los índices obtenidos según el seguimiento de cohortes para la carrera de Administración con valores promedios para las cuatro cohortes estudiadas (1998, 1999, 2000 y 2001) corresponden a una deserción del 55% para UNLaM y del 58% para UNSAM sobre los ingresantes del año correspondiente.

El sistema universitario en su totalidad tiene una deserción promedio del 17% para el período analizado lo que significa que de un año al siguiente se pierde esa proporción de estudiantes del sistema universitario. Sería conveniente que cada institución y cada carrera en su interior conocieran los guarismos que les conciernen y efectuaran seguimientos por cohortes para poder cuenta de la gravedad del fenómeno.

Los diversos valores obtenidos cuando se pretenden determinar índices de deserción y de graduación dejan expuesta la necesidad de trabajar en análisis estadísticos profundos tanto desde las instituciones como desde el sistema, a fin de rescatar valores fidedignos que presenten la realidad institucional en cuanto a la matrícula de carreras y de las unidades académicas con el objeto de conocer la realidad a fin de diseñar e instrumentar políticas institucionales y educativas en este sentido.

Quedan pendientes las preguntas que abre la investigación ante la necesidad de generar datos que permitan dar una idea cierta al problema. Al aceptarlo se requiere generar información certera, concreta y fidedigna para evaluar no sólo el fenómeno de la deserción sino también su evolución a través del tiempo, definir políticas que no resulten de la sumatoria de soluciones aisladas sino de decisiones concretas acordadas por el sistema en su conjunto.

La falta de articulación del sistema de educación superior favorece la profundización de problemas que deben tender a erradicarse. No basta con pretender la equidad y la inclusión es necesario revisar el funcionamiento que da origen a las causas. De forma tal que aquel estudiante que pretende alcanzar logros concretos aplicando su esfuerzo y tenacidad en ello pueda completarlo acompañado por la institución y por el sistema a tal fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONZÁLEZ FIEGEHEN, I. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En IESALC Instituto Internacional para la Educación Superior en América y el Caribe, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Venezuela.

IESALC- UNESCO. Instituto Internacional para la Educación Superior en América y el Caribe. (2006). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. *La metamorfosis de la Educación Superior*. Venezuela.

LATIESA, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Siglo XXI.

Ministerio de Educación. Anuarios 99-00/2004. Estadísticas Universitarias.. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación. (2009). Anuario 2008. Estadísticas Universitarias. Buenos Aires:Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación. (2010). Anuario 2009. Estadísticas Universitarias. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

PARRINO, M.C. (2013) *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la Deserción en el primer año universitario* (Tesis doctoral). UNTREF – UNLA –UNSAM, Argentina.

FUENTES ELECTRÓNICAS

CONEAU- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2007). *Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad Nacional de La Matanza*. Disponible en www.coneau.edu.ar

IESALC- UNESCO Instituto Internacional para la Educación Superior en América y el Caribe. *Términos de Referencia para estudios nacionales sobre deserción y repitencia en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

INDEC- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2005). *¿Qué es el Gran Buenos Aires?*. Recuperado de <http://www.indec.mecon.ar/nuevaweb/cuadros/1/folleto%20gba.pdf>

INDEC- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Base de Datos. Recuperado el 22/11/2011 de <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>

INDEC- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Censo 2010, Resultados definitivos. [Base de Datos] Recuperado el 25/02/2012 de http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp

UNLaM. Universidad Nacional de La Matanza. (s/f). Información Institucional. Disponible en el Sitio Web de UNLaM. Recuperado de: <http://www.unlam.edu.ar/>

UNLaM. Universidad Nacional de La Matanza. (s/f). Estatuto.

UNSAM. Universidad Nacional de San Martín. (1994). Estatuto. UNSAM. Universidad Nacional de San Martín. (2001). Informe Autoevaluación Institucional. Escuela de Economía y Negocios.

UNSAM. Universidad Nacional de San Martín. (2002). Elementos para la elaboración de un plan institucional. Programa de Mejora Institucional.

UNSAM, Universidad Nacional de San Martín. (2003) Criterios Generales para asuntos académicos y Agenda de Gestión Académica UNSAM. (2002). Documentos de Información Académica. Documento Base. Secretaría Académica.

UNSAM. Universidad Nacional de San Martín. (2007) Plan Estratégico Institucional 2006-2010.

UNSAM. Universidad Nacional de San Martín. (2012). Informe Autoevaluación Institucional UNSAM. Autoevaluación 2012,11.UNSAM. Universidad Nacional de San Martín. (s/f) Información Institucional. Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/>

UNSAM. Universidad Nacional de San Martín. (s/f) Reglamento General de Alumnos UNSAM. Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/economia/reglamento.pdf>

UNSAM. Universidad Nacional de General San Martín. Reglamento General de Admisión de Alumnos. Aprobado el 04/06/01 por Resolución CS N° 19/01.

UNSAM. Universidad Nacional de San Martín. Sistema de becas de apoyo económico. Resolución CS N° 104/11

CARACTERIZACIÓN DE REDES DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO HUMANO: LA UNIVERSIDAD COMO ACTOR DE DESARROLLO HUMANO EN LA SOCIEDAD RED

Marta Pini - Manuel Acevedo - Julieta Abba - César Leño

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

El objetivo general de esta investigación ha sido el estudio y la valoración de redes universitarias de cooperación al desarrollo, en el marco del actual proceso de internacionalización de la educación superior. Proceso en el cual la Universidad tiende a constituirse como actor social pleno y a ser considerado como tal.

Como objetivos específicos se han descrito los atributos de la Cooperación Universitaria al Desarrollo, incluyendo sus aspectos académicos, se han explorado en los dos casos de estudio -AUCC y RedCIUN- la mayor o menor presencia de dichos atributos y se ha tratado de identificar elementos que faciliten la puesta en red de los sistemas de cooperación universitaria.

2. BASES CONCEPTUALES: LA UNIVERSIDAD COMO ACTOR DE DESARROLLO HUMANO EN ENTORNO DE RED

a. Redes para el desarrollo humano

El desarrollo humano se refiere a la ampliación de las opciones de las personas para lograr una mayor calidad de vida. Conceptualizado en los '80 por Amartya Sen¹, este paradigma de desarrollo fue asumido en los '90 por Naciones Unidas, a partir de la publicación de los Informes de Desarrollo Humano². En el concepto de desarrollo humano se reconoce y potencia la agencia de las personas, es decir la posibilidad de actuar y de decidir sobre lo que les interesa. La orientación de la Cooperación al Desarrollo por tanto cambia de 'beneficiarios' (objetos) hacia 'actores' (sujetos) de sus procesos de desarrollo.

El desarrollo siempre está condicionado y en buena medida configurado por el contexto (histórico, socio-económico, cultural, etc.). Para alcanzar determinadas metas de desarrollo es necesario adaptar las estrategias de Desarrollo Humano a su contexto específico. Usamos el paradigma de 'sociedad red' como base conceptual, que el sociólogo Manuel Castells define como el sistema social de la era de la información, basado en redes de producción, poder y experiencia que se apoyan sobre tecnologías de información y comunicación (Castells, 1998).

Se puede argumentar que los principios y objetivos del desarrollo humano cobran mayor valor si cabe en la sociedad red. O dicho de otra forma, que la sociedad red presenta (potencialmente) un espacio más fértil

¹ Amartya Sen, filósofo y economista indio, fue galardonado con el Premio Nobel de Economía en 1998.

² El 'Índice de Desarrollo Humano' (IDH) se ha convertido en un indicador alternativo a otros más centrados en la economía, como Producto Nacional Bruto o Renta Per Cápita. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, tiene una Web especialmente dedicada al Desarrollo Humano, incluyendo informes globales, regional y nacionales - <http://hdr.undp.org/es>. Argentina empezó a elaborar informes de Desarrollo Humano en 1995; el informe más reciente es el de 2013 y se puede acceder mediante el siguiente link: http://www.undp.org.ar/docs/Libros_y_Publicaciones/PNUDINDH2013.PDF

para el desarrollo humano. La importancia de las fronteras políticas en el análisis del desarrollo pierde valor, al ser los niveles de conexión/desconexión los que habiliten progresos relativos de desarrollo³. Existe un marco global (redes de alcance mundial) que permite adecuar actuaciones a nivel local dado que la modularidad y el conectivismo⁴ de la estructura de redes permiten implementar acciones a nivel local para conectar una comunidad a las redes relevantes (económicas, educativas, políticas, etc.). Por otra parte, el mayor acceso a la información y una mayor distribución del poder (en la sociedad red) afianza la creación de capacidad y expansión de oportunidades como claves para los avances en desarrollo humano.

Sin embargo la realidad es que los avances globales de desarrollo son insuficientes, como se constata por el número significativo de países (principalmente en África) que no podrán cumplir los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que precisamente serán examinados el año próximo, en 2015 (United Nations, 2013)⁵. O también por la creciente desigualdad, que aumentó globalmente desde que los ODM fueran promulgados, y que es cada vez más reconocida como un lastre para el desarrollo humano (Collier, 2007; CEPAL 2010; Balakrishnan et. al., 2013).

Para una apropiada orientación de las estrategias y acciones de desarrollo humano en el marco de la sociedad red, los programas y políticas de desarrollo humano deben actuar sobre formas de reticulación (o 'puesta en red') tanto de estructuras como de procesos, dado que la sociedad red se manifiesta sobre ambos. Esto es relevante en múltiples ámbitos socio-económicos, como la producción, el comercio; y también para el tema central del artículo: la cooperación universitaria para el desarrollo.

1. Atributos de redes para el Desarrollo Humano

Pero como paso previo a estas consideraciones, es necesario profundizar y comprender mejor el propio concepto de red, que en la actualidad se usa de forma imprecisa para describir casi cualquier tipo de conjunto o agrupación. Un tratamiento detallado del concepto de red está fuera de las posibilidades de este artículo, pero queremos señalar varios elementos de análisis que pueden ayudar a configurar redes de desarrollo adecuadamente⁶:

- **Grado de flexibilidad y modularidad.** Es preciso determinarlos para que las redes de desarrollo cumplan con los objetivos propuestos al ser establecidas (a su vez relacionado con el estilo de gestión, ver cuarto punto más abajo).
- **Existencia e importancia tanto de vínculos 'fuertes' como 'débiles'.** Ambos tienen un rol en el funcionamiento y estabilidad de las redes organizativas (Wellman, 2001).
- **Conocimiento detallado del estado y estilo de relacionamiento entre los nodos.** Sin ello no es posible caracterizar una red adecuadamente. El campo del 'análisis de redes' (Barabasi, 2002, 2012; Easley & Kleinberg, 2010) se basa en el estudio cuantitativo de las relaciones entre los nodos, siendo la información sobre los nodos secundaria/complementaria a la de sus relaciones.

³ Esto ayuda a eliminar la necesidad de axiomas cada vez menos justificables de 'país en desarrollo' o 'país desarrollado', que el propio paradigma de Desarrollo Humano ha puesto en evidencia.

⁴ La capacidad o disposición de las redes de conectarse entre sí.

⁵ Información adicional sobre el avance en los ODM 2015 en la Web de la División de Estadística de la ONU -<http://mdgs.un.org/unsd/mdg/default.aspx>;

⁶ Todos los factores son relevantes al analizar instancias de Cooperación Universitaria al Desarrollo. Por ejemplo, la tipología funcional de una red CUD puede incorporar aspectos de redes institucionales, redes de conocimiento o de redes de proyectos (las diversas tipologías no son exclusivas, y pueden convivir dentro de una misma red real).

- **Perfil de gestión de una red.** Se pueden distinguir a grandes rasgos entre redes **agregadoras**(2-D) y **habilitadoras**(3-D)⁷(Acevedo 2009). Las redes agregadoras (o representacionales) agregan recursos y/o esfuerzos, y su nodo central o coordinador ejerce gran influencia en su funcionamiento. Las redes habilitadoras (o potenciadoras) procuran fortalecer las capacidades de sus nodos para que éstos logren sus propios objetivos (ver fig. 1). En particular, intentan fortalecer las capacidades colaborativas para trabajar en red. Las redes habilitadoras son más descentralizadas que las agregadoras, y normalmente requieren una cultura de red más afianzada (dado que su gestión es más compleja).
- **Tipología funcional de redes para el desarrollo.** Su diseño y gestión dependerá de la funcionalidad (y ésta, a su vez, de sus objetivos y recursos). Incluyen (i) redes institucionales (dentro y entre entidades), (ii) redes de conocimiento, (iii) redes de proyectos, (iv) redes estilo ‘código abierto’, (orientadas a la generación de productos con colaboración voluntaria, el software libre o de código abierto) (Denning, 2002), y (v) proyectos diseñados en red, entre otras.

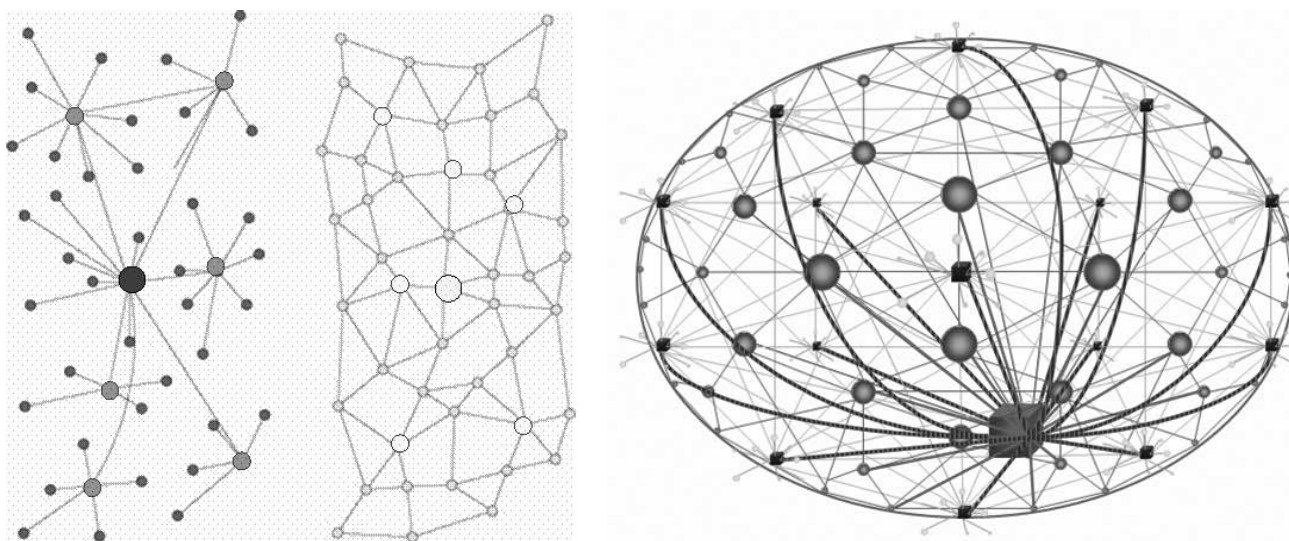


Figura 1: ilustraciones de redes agregadoras, 2-D (izquierda) y habilitadoras 3-D (derecha)

II. La Cooperación Red

La CUD se inscribe dentro de sistemas más amplios de la llamada ‘cooperación al desarrollo’ (usaremos el término ‘cooperación’ en este artículo para simplificar). La cooperación es uno de los mecanismos que forman parte de los procesos y del trabajo de desarrollo. Tradicionalmente se ha enfocado como una actividad realizada entre entidades de países diferentes, por lo que se suele denominar cooperación internacional. Pero como fue indicado anteriormente, ni los principios ni las actuaciones del desarrollo humano se circunscriben a fronteras nacionales. Por ello, puede argumentarse que actuaciones colaborativas entre entidades que no tengan una vinculación orgánica⁸ entran dentro de una visión más amplia del concepto de cooperación.

⁷ Se mencionan los apelativos 2-D y 3-D porque la morfología de las redes institucionales suele mostrar afinidad con su estilo o perfil de gestión: las redes agregadoras a menudo muestran una geometría plana (2-D), con mayores conexiones entre nodos cercanos, mientras que las redes habilitadoras exhiben una estructura más espacial (3-D) con conexiones posibles entre cualquier tipo de nodos.

⁸ Una vinculación orgánica ocurre cuando hay una relación operativa formal o semi-formal entre entidades; por ejemplo, no podría considerarse como parte de un programa de cooperación las acciones que un Ministerio de Educación lleva a cabo con las escuelas que dependen del mismo. Sin embargo, actuaciones dentro de un mismo país de una empresa para colaborar con un conjunto de escuelas (por ejemplo para facilitar la integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje) sí podría englobarse bajo una visión más holística de la cooperación.

Si el desarrollo humano debe adaptarse a la sociedad red, en consecuencia también lo debería hacer la cooperación, tanto en sus sistemas nacionales como internacionales. Por un lado, esto implica modificar las estructuras de la cooperación (su 'arquitectura'), para pasar a basarse en una arquitectura de 'nodos', 'hubs'⁹, 'conexiones' y 'redes'. Por otro lado, también tiene incidencia sobre sus procesos (su 'ingeniería'), incorporando mecanismos y dinámicas de red a las acciones llevadas a cabo para reducir los obstáculos al desarrollo y propiciar capacidades.

Esta orientación hacia articular y trabajar en red, o 'reticular' la cooperación, reflejada en sus organizaciones (ej. agencias de cooperación como la Organización Mundial de la Salud –OMS- o la Japan International Cooperation Agency –JICA- y sus mecanismos (ej. proyectos, evaluaciones, etc.), resultaría en lo que puede denominarse como 'cooperación red', que incluye las siguientes características y factores de cambio (Acevedo, 2009):

- la incorporación de **redes de desarrollo** como instrumentos prioritarios para la implementación de proyectos o programas.
- **la integración de las Tecnologías de la Información y La Comunicación –TIC–**, para contar con la infraestructura tecnológica que permita la vinculación operativa en red, así como el acceso rápido y eficiente a la información y la comunicación.
- el re-diseño de proyectos de cooperación hacia modelos de **proyectos-red**¹⁰.
- el énfasis sobre **gestión del conocimiento** (generación, difusión, asimilación, aplicación) como funciones claves de las actuaciones de cooperación.
- la búsqueda de **actuaciones multi-actor** (multi-stakeholder) en la medida de lo posible, involucrando a diversos actores conjuntamente (de gobierno, sociedad civil, universidad, empresa, etc.) de modo a aprovechar mayores y más variados recursos, compartir responsabilidades y lograr una mayor implicancia en el desarrollo.
- la promoción y generación de **capital social en red**¹¹, similarmente a como se emplea el capital social como factor/indicador de desarrollo humano.

b. La Universidad como actor de desarrollo humano en redes de cooperación internacional y nacional

Desde una visión que engloba y supera objetivos solidarios, la UNESCO ha apoyado y defendido desde hace décadas la importancia de la cooperación internacional universitaria. La influyente declaración final de la *Conferencia Mundial de Educación Superior de París* de 1998, expresaba que:

Los principios de la cooperación internacional fundados en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados y la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional

⁹ Un hub es un nodo concentrador dentro de una red, ya sea por sus funciones de coordinación/gestión, o por estar compuesto de varios nodos con una vinculación externa conjunta, que en una geometría virtual de red los haría aparecer como un nodo combinado.

¹⁰ El proyecto se configura como una red, y la participación en él no se limita a su espacio geográfico, sino que funciona en base al espacio de flujos de información provocados y apoyados deliberadamente desde el equipo de gestión.

¹¹ El capital social en red puede entenderse como una medida del valor diferenciado en la Era de la Información que las comunidades estructuradas como redes y usando herramientas de red (principalmente redes informáticas) generan para ellas mismas, para otros y para la sociedad en su conjunto (Acevedo, 2007).

deberían regir las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo en particular en beneficio de los países menos adelantados”.(UNESCO, 1998: 29).

Por su parte, Jesús Sebastián también definió a la cooperación universitaria internacional como:

(...)el conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones de educación superior que, a través de múltiples modalidades, implican una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación con los objetivos de fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo.(Sebastián, 2004: 20)

Para diferenciar entre acciones de carácter académico y las orientadas directamente hacia el desarrollo, Sebastián (2004) distingue los conceptos de cooperación universitaria académica y cooperación universitaria al desarrollo. La primera es predominantemente interuniversitaria, con objetivos básicamente académicos y científicos, mientras que en los fines se priorizan el fortalecimiento institucional y la internacionalización, a través de actividades en el marco de la formación, la investigación, la movilidad, la asociación de redes temáticas, las pasantías, la retroalimentación de experiencias, entre otras. Se busca la complementación o la retroalimentación en conjunto, y el trabajo se lleva a cabo de forma horizontal y simétrica, en beneficio de las partes.

La segunda se fundamenta en la expresión de la solidaridad y la función social de las universidades, la existencia de capacidades y conocimientos relevantes para el desarrollo y sobre la motivación e intereses de las instituciones y de las comunidades académicas y científicas. En este contexto, las universidades se convierten en actores de cooperación, articulando con distintos sectores sociales, productivos, científicos, tecnológicos, etc. Se busca el desarrollo institucional, la creación de capacidades, y la transferencia de conocimientos y tecnologías para disminuir las asimetrías y lograr mejores condiciones de vida.

c. La Internacionalización de la educación superior: consideraciones conceptuales y contextuales.

El fenómeno de la Internacionalización de la educación superior no es algo novedoso, ya que las universidades han sido internacionales desde sus propios orígenes. No obstante, se puede considerar que aproximadamente en las últimas tres décadas adquirió una mayor importancia, gracias a un fuerte crecimiento de la globalización y la sociedad del conocimiento, asociados también a la irrupción y generalización de las nuevas Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC). Ello permitió un cambio de paradigma técnico-económico (referido estrechamente al concepto de sociedad red), como así también la creación de nuevas formas de producción y nuevas configuraciones sociales, entre ellas la educación (Rama, 2006).

Ahora bien, durante la década del noventa, la educación formó parte de una discusión en torno a su transformación en carácter de mercadería a ser sujeta a comercialización. Este debate tuvo como protagonistas a organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial del Comercio (OMC), los cuales orientaron la internacionalización de América Latina y el Caribe bajo políticas exógenas a la región alineadas hacia lógicas mercantiles. Al respecto, Didou Aupetit (2007) señala que en esta década el proceso de internacionalización en América Latina funcionó de acuerdo con “modelo convencional de internacionalización” congruente con términos propuestos por el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (por su sigla en inglés –GATT-) de la OMC. Diversos trabajos (Abba, 2014 y Taborga et al, 2013), se refieren a “orientaciones exógenas” de la internacionalización de la universidad, ya que corresponden a una visión de la temática orientada hacia una lógica mercantil delineada

por actores que se encuentran lejanos no solo geográficamente, sino también distantes de los intereses regionales y nacionales de cada país de América Latina.

En cuanto a la conceptualización de la Internacionalización de la Educación Superior, los pioneros en definirla fueron Knight (1994) y De Wit (1995), de procedencia canadiense y europea respectivamente. La primera autora, señala que la internacionalización consiste en “el proceso de integración de una dimensión internacional/intercultural en las funciones de la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución” (Knight, 1994:2). Esta definición es la más utilizada en los ámbitos académicos y gubernamentales ya que presenta a la internacionalización como un proceso intercultural, que no solo se orienta a los estados como tales, sino también a diferentes grupos culturales de un país. Asimismo, comprende las diversas funciones de la universidad en su totalidad lo que permite analizar a la internacionalización de manera transversal a sus diversas funciones. En un desarrollo teórico posterior, la misma autora destacó que la definición que elaboró fue intencionalmente neutra y objetiva, ya que debía utilizarse para describir un fenómeno universal. En esta perspectiva señaló que “una definición tiene que ser suficientemente genérica para aplicarla a muchos países con culturas y sistemas educativos diferentes” (Knight, 2005:54).

Por su parte Rudzki (1998), de la Universidad de Newcastle (Reino Unido) analizó a la internacionalización como un proceso de ‘cambio institucional’ que trae aparejado una innovación curricular, intercambios académicos entre docente e investigadores como así también el fomento de la movilidad del personal administrativo con el fin de lograr una excelencia en la docencia, la investigación y la extensión.

Asimismo, otras visiones de internacionalización que se alejan de la tradicional se refieren a aspectos políticos y/o culturales. Shoormann (1999) considerar a la internacionalización como un proceso “contra hegemónico”. Esto significa que la vinculación internacional de las universidades se presenta como respuesta a los principales escollos que genera la globalización en los diversos países del mundo. Beneitone (2008) considera que la internacionalización es una respuesta del mundo académico frente a la globalización, apropiándose de los valores positivos de la globalización y perfilándose en favor de la construcción de una sociedad del conocimiento “apoyada por una cooperación solidaria, horizontal, propiciando pertinencia, calidad, equidad y accesibilidad” (Beneitone, 2008: 12).

1. Las redes de cooperación interuniversitaria como actores principales de la internacionalización

Según la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina, una red es entendida como una forma de colaboración asociativa y horizontal entre diversas universidades, o entre estas y sectores públicos y privados. Asimismo, la SPU considera que este actor se constituye como una potencial herramienta para el mejoramiento de la calidad, la pertinencia de la formación, la investigación y el desarrollo institucional (SPU, 2012).

Por su parte Leiras (2006), considera que la conformación de redes universitarias es un impulso al intercambio académico y al establecimiento de proyectos conjuntos, a partir de mecanismos de cooperación académica en áreas vitales para el desarrollo educativo: la investigación, proyectos de formación de recursos humanos, educación a distancia, movilidad de estudiantes y profesores, reconocimiento académico de títulos, etc.

Otro aporte para el análisis sobre las redes interuniversitarias, es el que realiza Siufi (2009), quien argumenta que las redes de cooperación se pueden definir como asociaciones de interesados que tienen como objetivo la consecución de resultados acordados conjuntamente, mediante la participación y la colaboración mutua¹².

¹² Entre las redes de cooperación para la internacionalización de la educación superior en América Latina, la autora destaca: (i) el

d. La cooperación universitaria al desarrollo

En el marco de una creciente participación de diversos sectores institucionales para lograr mayores niveles de desarrollo humano, incluyendo el combate contra la exclusión y la pobreza, la Universidad se está convirtiendo en una de las instituciones con un rol más activo y distintivo, tanto a nivel nacional como internacional. Activo, como consecuencia del involucramiento directo de sus estudiantes, docentes, personal y estructuras de gobierno en acciones solidarias. Distintivo, dada su naturaleza como generador de conocimiento y formador de ciudadanía.

Por ello, la 'Cooperación Universitaria al Desarrollo' (CUD) atrae atención tanto de la propia universidad como de otros agentes de desarrollo (gobiernos, sociedad civil, sector privado, etc.). Como se puso de manifiesto en el *IV Congreso Internacional sobre Universidad y Cooperación* realizado en 2008 en Barcelona, se está avanzando en integrar la cooperación universitaria al desarrollo en las estrategias y políticas institucionales, superando las limitaciones de actuaciones espontáneas e individualizadas de docentes y estudiantes (Sebastián, 2004). A medida que la Universidad ha acrecentado su participación en procesos de desarrollo, ha ido generando un tratamiento específico que requiere valores, enfoques y prácticas propias. Mataix (2008), Cruz López (2008) y otros caracterizan la CUD en base a los siguientes componentes:

- la docencia sobre temáticas relevantes para el desarrollo incluyendo la gestión de la cooperación así como temáticas de 'educación para la ciudadanía'.
- la investigación para el desarrollo humano, incluyendo sobre modalidades, procesos, monitoreo/evaluación y políticas de desarrollo.
- el intercambio de experiencias y conocimientos, tanto en aspectos técnicos de desarrollo como para el fortalecimiento institucional de actores/sistemas CUD.
- la participación en la implementación de programas y acciones de desarrollo, tanto a nivel nacional (ej. Conectar Igualdad en Argentina) o internacional (ej. programa de Naciones Unidas 'UNITEs' de voluntariado universitario para los ODM).
- la concienciación del entorno social y del público sobre temas y acciones de desarrollo, equidad y justicia social (siguiendo lineamientos del concepto más amplio de 'Comunicación para el Desarrollo').

e. La CUD desde una perspectiva de red.

La Universidad se está convirtiendo en un actor significativo en la cooperación, y por ello y para adaptarse a las nuevas tendencias precisa avanzar en la reticulación de la CUD. Esto presenta algunos desafíos, comunes a los que experimentan otros actores de desarrollo, que se pueden sintetizar en dos: la complejidad de la gestión de redes y la escasa experiencia de las universidades dentro de redes de desarrollo.

Por otro lado, ciertas características propias del ámbito universitario motivan y justifican dicha reticulación. Entre ellas figuran:

- (i) poder actuar en proyectos/iniciativas de mayor envergadura;
- (ii) ampliar el campo de acción y el impacto de determinadas intervenciones;

Consejo de Rectores para la integración de la subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS); (ii) la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM); (iii) la Unión de Universidades de América Latina y El Caribe (UDUAL); (iv) la Organización Universitaria Interamericana (OUI); (v) la Red de MACROUNIVERSIDADES; (vii) la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP); (viii) la Red Latinoamericana de Redes de Responsables de Relaciones Internacionales de Instituciones de Educación Superior (ReLARIES); y (ix) la Asociación ORION.

- (iii) participar en proyectos y convocatorias abiertos sólo a grupos o consorcios de organizaciones;
- (iv) acceder a recursos financieros más elevados;
- (v) lograr una combinación de perfiles o experticia que no esté disponible en una sola universidad; y
- (vi) proyectar una voz con mayor resonancia para el logro de incidencia política en un determinado tema.

Además, las universidades cuentan con una apreciable experiencia sobre redes en el ámbito académico (como hemos visto en el apartado sobre 'Internacionalización de la educación superior') que puede ser aprovechada.

Estos beneficios potenciales junto con los desafíos planteados justifican examinar la CUD desde una perspectiva de red. El proyecto de investigación del que proviene el presente artículo, llevado a cabo desde una universidad inserta en sistemas CUD¹³, responde a este interés.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación ha sido el estudio y la valoración de redes de cooperación universitarias como instrumentos para potenciar el rol de las Universidad como actor de desarrollo humano.

Esto incluyó una labor previa de búsqueda y análisis documental, y posteriormente se tomaron como unidades de análisis dos redes de universidades de distintos países: una argentina, la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (RedCIUN), y una canadiense, la Asociación de Universidades y Colegios Comunitarios de Canadá (AUCC). Ambas reúnen instituciones de educación superior, aunque en la RedCIUN se incluyen universidades e institutos universitarios, mientras que la AUCC además de universidades incluye colegios universitarios –un equivalente a los institutos superiores no universitarios de Argentina.

La consecución del objetivo ha llevado a un planteo metodológico de carácter cualitativo flexible y a la vez complejo (Vasilachis 2006). La complejidad abarca desde la elección de las unidades de análisis, de carácter intencional, de dos países de las Américas ubicados en los extremos de las mismas; las trayectorias temporales diferentes de cada una, el tipo de miembros institucionales que reúne cada red, hasta la diferencia del estilo académico de relacionamiento entre las universidades.

El andamiaje metodológico de tipo cualitativo se ha ajustado, no sin limitaciones, a los matices que la realidad a explorar ofrecía. Una de estas limitaciones fue el contar con una producción documental mayor y más detallada para la AUCC y en menor medida y dispersa en el caso de la RedCIUN. Esto requirió diversificar el uso de herramientas para obtener la información necesaria: se administraron cuestionarios, se utilizó la "observación participante"¹⁴, y se llevaron a cabo entrevistas en profundidad¹⁵.

Inicialmente se elaboró un cuestionario¹⁶ para ser administrado a los miembros de la RedCIUN, a fin de rele-

¹³ La investigación se desarrolló en el marco de la Convocatoria 2011 de proyectos de investigación (2012-2013) de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional Tres de Febrero, en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

¹⁴ Dos de los miembros del equipo poseen amplia experiencia en departamentos universitarios de cooperación internacional en Argentina y España.

¹⁵ Se realizaron dos entrevistas en profundidad, una al responsable de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Jujuy y otra al responsable de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

¹⁶ El cuestionario está disponible en <http://bit.ly/1AU5KNc>

var datos que no se visibilizaron a través de otras fuentes. Fue aplicado en una de las reuniones plenarios de la red, y respondieron 15 de las 27 universidades presentes (un 56%), que alude al grado de conceptualización y del nivel de aceptación a brindar puntos de vista en registros formales.

4. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS DE ESTUDIO

a. La Asociación de Universidades y Colegios Comunitarios de Canadá. La Red AUCC

La AUCC es una asociación compuesta por 97 de las 101 universidades públicas y privadas sin fines de lucro y colegios universitarios de Canadá. Fue constituida en 1911 y es considerada la voz nacional de las universidades canadienses. Se encarga de fomentar y promover los intereses de la educación superior y la investigación universitaria, como así también participar del desarrollo de políticas públicas para buscar soluciones a los desafíos económicos y sociales del gobierno canadiense. Colabora con el sector privado y público para elevar el perfil de la educación superior, proporciona servicios a los miembros, comparte comunicaciones, investigaciones, becas y programas internacionales.

Es preciso señalar que de acuerdo a los principios de la asociación, las universidades canadienses deben garantizar la calidad e integridad de sus programas académicos, acorde con el cumplimiento de los requisitos de la autoridad provincial o regional correspondiente.

A más de un siglo de la creación de la AUCC, sus actividades se concentran en aumentar su competencia internacional y focalizar en el desarrollo global del ciudadano para intercambiar con el mundo. Su prioridad es velar por el financiamiento para el funcionamiento de las universidades y, los costos de capital en investigación y programas internacionales, junto con la asistencia estudiantil. Respecto a los programas internacionales la asociación tiene un rol activo en el ámbito internacional, sobre todo en la gestión con asociaciones y programas de todo el mundo, en particular con los países en desarrollo.

La AUCC fija prioridades políticas orientadas a la mejora de las experiencias de educación universitaria, la investigación y la innovación, las conexiones globales, la educación accesible para los aborígenes y la modernización de los marcos legislativos del 'copyright'. Posee programas internacionales¹⁷, abiertos al desarrollo internacional, para pasantías, intercambios e investigación, y programa de desarrollo de liderazgo de las universidades.

En la estructura de la AUCC cumple un rol central el Consejo de Administración, compuesto por 12 presidentes de universidades, más el presidente de la asociación que cumple un mandato de dos años. Dicho consejo contribuye y orienta la labor de la asociación a través de los debates políticos en las comisiones permanentes de asesoramiento y otros foros. También actúa como una junta directiva, a la que acompañan comités de asesoramiento permanente vinculados a las cuestiones más importantes de las políticas en la educación superior¹⁸. Respecto al financiamiento, la AUCC se financia con los aportes de los afiliados que la componen, debido a que es una asociación no gubernamental.

¹⁷ Entre ellos: (i) Fondo Tanka; (ii) Estudiantes para el Desarrollo; (iii) Fondo de Investigación entre Canadá-América Latina y el Caribe en áreas prioritarias del Centro Internacional de Investigación y Desarrollo (IDRC), con financiamiento del Canadian Bureau for International Education (CBIE); (iv) Programa de Fortalecimiento de Intereses Compartidos de Educación Superior en África; (v) Programa de intercambio de investigación de Canadá y África; (vi) Colaboración Universitaria para la Cooperación y el Desarrollo; (vii) Programa de desarrollo de liderazgo.

¹⁸ Comité Consultivo Permanente de Asuntos Educativos y Financieros, Comité Consultivo Permanente de Relaciones Internacionales, Comité Consultivo Permanente de Investigación de la Universidad y el Comité Consultivo Permanente de la Ley y los Estatutos Sociales.

b. La Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales. LaRedCIUN.

La red se creó en el *I encuentro de Responsables de Relaciones Internacionales de Universidades Nacionales*, realizado en 1999. Se encuentra en el ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Entre sus principales objetivos se encuentran¹⁹:

- Promover la internacionalización de la educación superior argentina.
- Contribuir al desarrollo institucional de las universidades nacionales en el campo de su competencia.
- Generar, promover e implementar programas, proyectos y acciones que respondan adecuadamente a los intereses de las Universidades Nacionales.
- Constituir instancias de coordinación y articulación con organismos gubernamentales y no gubernamentales a fin de realizar propuestas y formular opiniones.
- Promover la articulación con otras entidades y redes nacionales e internacionales que tengan objetivos y propósitos compatibles con los de la RedCIUN.
- Contribuir al desarrollo y profesionalización de las áreas de relaciones internacionales como estructuras especializadas en la promoción y gestión de la Internacionalización de la educación superior en Argentina.
- Asesorar técnicamente al CIN y a los Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología y de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto en temas de su competencia.

Los miembros de la red pertenecen a las Universidades públicas de la Argentina que integran el CIN. Tiene una estructura coordinada por una Comisión Ejecutiva, compuesta por siete miembros plenos designado por el plenario, por el periodo de un año. A su vez, la Comisión elige entre sus miembros y por mayoría simple a un coordinador²⁰. A principios del 2013, conformaron un Consejo Consultivo de Universidades con el objetivo de trabajar coordinadamente con el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto –MREC- y la Dirección Nacional de Migraciones DNM, en cuestiones sobre política internacional y la incorporación de ambos actores en los debates sobre la Internacionalización de la educación superior. También, se vincula con otros organismos nacionales, como la Dirección Nacional de Cooperación Internacional –DNCI- y el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y la Cooperación Internacional –PIESCI-, ambos del Ministerio de Educación.

En el funcionamiento de la red se han establecido reuniones anuales (aproximadamente tres por año). Elaboran un plan anual de actividades, aprobado por el Comité Ejecutivo del CIN y se constituyen en grupos de trabajos y en comisiones permanentes y temporarias²¹.

La RedCIUN participa en el Observatorio Nacional de Internacionalización de la Educación Superior Universitaria (UNCUYO/IESALC/UNESCO)²², creado con el objetivo de realizar una investigación evaluativa “de los

¹⁹ Acta Constitutiva RedCIUN, Pl. N°530/04.

²⁰ De acuerdo con las últimas elecciones de autoridades realizadas en el III Plenario de la red en diciembre de 2013, fue electo el responsable de relaciones internacionales de la Universidad Nacional de Moreno como coordinador de la red.

²¹ Incluyen las Comisiones de Comunicación, Capacitación, Estudios, Cooperación en Investigación, Transferencia y Desarrollo, Dobles Titulaciones, Indicadores de Internacionalización, Informatización de las Oficinas de Relaciones Internacionales, etc.

²² El observatorio es coordinado por la Universidad Nacional de Cuyo-UNCUYO-(Mendoza-Argentina) en el marco del Observatorio de Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC) del Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO.

procesos de internacionalización de las Universidades de la República Argentina- tanto las de gestión estatal como privada- y de su impacto en el marco de la política de educación superior universitaria regional e internacional” (Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria: 2011).

En el plano internacional, la red mantiene una relación activa con redes interuniversitarias homólogas de otros países (Beneitone 2009), lo que le ha permitido construir un espacio de debate y planificación para el abordaje de las problemáticas vinculadas a la educación superior²³. Con organismos intergubernamentales, articula acciones con la OEA, UNESCO, la OEI²⁴ y con agencias de desarrollo internacional de otros países.

En lo relativo al abordaje de la temática *“cooperación al desarrollo”* es escasa y en cuanto a su accionar internacional se ha focalizado mayoritariamente al desarrollo de la *“cooperación sur-sur”* entre instituciones de países latinoamericanos y caribeños.

La RedCIUN nuclea a todas las universidades nacionales estatales argentinas, aunque en los últimos años se han conformado nuevas redes que comparten cercanía geográfica, líneas de acción y políticas de cooperación comunes. Pueden destacarse los casos de la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUNCOB) y la Red de Universidades Nacionales Bonaerenses (RUNBO). Ambas participan directamente en las convocatorias anuales de *“Redes Interuniversitarias”* y *“Misiones Universitarias al Extranjeros”* del Programa de Promoción de la Universidad Argentina de la SPU.

5. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE REDCIUN Y AUCC.

a. Contexto de la educación superior en ambos países

Las dos redes se institucionalizaron en contextos diferentes derivados de las tradiciones culturales, históricas, políticas y sociales que cada país fue forjando sobre la educación superior. La RedCIUN se configura bajo la organización de un sistema nacional de educación superior. Éste presenta un conjunto articulado de instituciones a través de un consejo—el Consejo Interuniversitario Nacional, el CIN—que elabora y promueve políticas universitarias, coordinando con el Estado, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y con otros organismos gubernamentales para la internacionalización de las universidades.

En cambio, en Canadá no se puede hablar de un sistema de educación superior, ya que se constituye en el marco de un gobierno federado. El *“Acta Constitucional de Canadá de 1982”*, que modificó el *“Acta Norteamericana Británica”* de 1867 establece que la educación de Canadá sea concedida a cada provincia para la organización, coordinación, gestión y formulación de políticas en todos sus niveles (Banco y Cerra, 2008). El rol del gobierno estatal es tomado como un *‘soft federalism’* (Dennison, 1997), cuando *“a nivel federal hay 12 cuasi-sistemas provinciales y territoriales, que tienen pocas estructuras comparables y tienen pocas reglas o hay disposiciones distintas en lo que respecta a la emisión de títulos, acceso, plan de estudio, movilidad estudiantil y planeación”*²⁵ (Jones 1997). Por ello, las universidades canadienses poseen un alto nivel de autonomía y funcionan como corporaciones. La AUCC actúa como garante/legitimador de la respetabilidad

²³ En Latinoamérica, la REDCIUN desarrolla actividades conjuntas con el *Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais*—FAUBAI—, con la Comisión de Cooperación Internacional de Universidades Chilenas, con la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior—RCI—, entre otras.

²⁴ Organización de los Estados Americanos (OEA); Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); su homólogo regional, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

²⁵ Jones, citado en SCHUETZE, H. G. (2000).

y aceptación de las instituciones. Es decir, la membresía en la Asociación brinda a sus miembros el reconocimiento en todo Canadá. Además ayuda a aunar criterios comunes desde la cooperación e integración entre las universidades y *'colleges'*, y también revisa la estructura de los títulos para responder al modelo angloamericano: licenciatura, maestría y doctorado.

Desde el punto de vista conceptual y de las prácticas, hay coincidencias respecto de la valorización positiva otorgada al intercambio de alumnos y también de la internacionalización del currículum. En Canadá el intercambio de estudiantes –como mecanismo de cooperación internacional- hacia y fuera de Canadá es concebido como un factor de enriquecimiento y adquisición de una “perspectiva del mundo en desarrollo” y la posibilidad de cooperar con esos países. En Argentina, la internacionalización es el fundamento de la cooperación universitaria.

Menor es la coincidencia conceptual y experiencial en las acciones directas de desarrollo relativas a la CUD. Esto supone una dificultad en la comparación, dadas las tradiciones epistémicas y trayectorias diferentes en el tema. En las universidades canadienses la CUD es parte de la Internacionalización de las instituciones y se vincula con necesidades de países en desarrollo que se abordan a través de investigación en campo y postgrados, entre otros. En las universidades argentinas, predominantemente se percibe a la CUD como separada de la Internacionalización, y las acciones de desarrollo se realizan en el propio territorio cercano a las universidades, en el marco de la llamada extensión universitaria, área que merecería otra investigación.

b. Estrategias y atributos operativos de las dos redes

Para comprender mejor las similitudes y diferencias entre las dos redes, además del contexto de la educación superior en cada país es necesario señalar el factor temporal. La AUCC tiene más de 100 años, y la RedCIUN sólo 14, con implicancias de estabilidad institucional, gobernanza interna, y para la valoración de los aprendizajes logrados.

Hemos identificado los siguientes aspectos relacionados con las estrategias y la operatividad de las dos redes que se estiman relevantes desde una perspectiva CUD²⁶ y que sirven para la proposición de esquemas de red para los sistemas CUD. Para cada aspecto se describen y comparan las características de cada red.

Objetivos

La AUCC se dedica a la promoción y mejora de la educación superior en su conjunto, incluyendo actuar sobre políticas públicas orientadas a los desafíos económicos y sociales de Canadá, entre las cuales se incluyen las de acción exterior. En Canadá se percibe que la CUD y la internacionalización son parte de la misma estrategia (a su vez orientada hacia los intereses del país), apoyadas con fondos gubernamentales. Por el lado de internacionalización, se realizaron encuestas en 1991, 1999 y 2006 para comprender su naturaleza, concluyendo que *“la internacionalización es una parte integral de las estrategias institucionales de las universidades”* (AUCC, 2007b). Un 73% de las universidades encuestadas en 2006 entendía que las actividades de cooperación eran parte de su plan estratégico para la internacionalización.

En cuanto a la CUD, *“la cooperación internacional al desarrollo está vinculada con el entrenamiento de los recursos humanos y la construcción de capacidades institucionales en el Sur, siendo considerado como una*

26 Como se señaló previamente, para la conceptualización del desarrollo humano en la sociedad red, la cooperación (y particularmente su modalidad universitaria) puede desplegarse tanto en el plano internacional como en el nacional. Se trata de avanzar en procesos de desarrollo humano y a veces las disparidades internas en los Índice de desarrollo humano son significativas, tanto o más que las que se encuentran en las relaciones entre países de la OECD y países de medio o bajo desarrollo.

característica fundacional para las universidades canadienses” (AUCC 2007a; citando a Bond y Lemasson, 1999:240). Desde 1970, miembros de la AUCC han participado en casi 2.600 proyectos de desarrollo internacional y han capacitado más que 265.000 personas en los países en desarrollo. Al provenir de fondos federales, uno de los programas es administrado por la propia AUCC.

En la RedCIUN, los objetivos son más específicos: se focalizan en la internacionalización de la educación superior, fortaleciendo para ello capacidades en las universidades nacionales (por ej. profesionalizando las áreas de relaciones internacionales), a la vez que coordinando con organismos gubernamentales y no gubernamentales, o redes nacionales e internacionales. La RedCIUN realiza cooperación interuniversitaria *stricto sensu*, es decir que sus actuaciones se orientan hacia el trabajo entre universidades, ya sean nacionales o del extranjero. Asimismo, mantienen vinculaciones con Cancillería y otros ministerios para canalizar acciones de cooperación con otras entidades. Esta Red, así como sus universidades miembros, tienen poca actividad explícitamente o percibida como CUD.

Estructura Organizacional

Las dos redes presentan bastantes similitudes en este aspecto. Ambas poseen un consejo “ejecutivo” o de “administración”, y un presidente o director (elegido entre los miembros) encargado de orientar y asesorar los debates desarrollados en las comisiones y en las reuniones plenarias. Asimismo, las redes cuentan con comités de asesoramiento o invitados permanentes, cuya participación y contribución es fundamental para su funcionamiento. También exhiben una articulación formal con organismos vinculados a sus gobiernos nacionales.

Sustentabilidad económica-financiera

La AUCC recibe aportes financieros a través de la membresía, lo que posibilita disponer de un fondo para implementar sus propios programas institucionales. La RedCIUN no cuenta con un presupuesto propio o con una membresía expresa (a través de requisitos y cuotas). Por ejemplo, los viajes de los miembros a las reuniones programadas resulta ser un inconveniente para la participación plena de todos los miembros. Esto marca una diferencia entre ambas redes: con un presupuesto propio, el margen de maniobra de la AUCC es mayor que el de la RedCIUN.

Sobre las actividades de cooperación internacional o la generación de proyectos de redes interuniversitarias presentan similitudes. Ambas redes recurren a las ventanillas de financiamiento de organismos gubernamentales. A través de programas públicos, pueden llevar a cabo actividades relacionadas con la cooperación hacia otros países, la formulación de proyectos en red, o actividades de investigación e innovación para el desarrollo.

Por lo observado en los registros, la AUCC obtiene recursos económicos de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA, en inglés) para la cooperación internacional, básicamente con países en desarrollo o “emergentes” y con los que están en situaciones de vulnerabilidad social²⁷. Mientras tanto, la RedCIUN actualmente²⁸, trabaja más en cooperación sur-sur para el desarrollo de la dimensión internacional e intercultural de universidades de los países de América del Sur. En el marco de las políticas universitarias

²⁷ Las universidades canadienses también reciben aportes del Estado a través de los Consejos de Investigación Médica, Consejo de Investigación de Ciencias Naturales e Ingeniería y del Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanas o desde programas para la investigación y apoyo en infraestructura.

²⁸ En la década de los '90 la cooperación europea y española, en particular, mantuvieron importantes programas de los que fueron beneficiarios las universidades nacionales y privadas de Argentina. En estos últimos años comienza a plantearse la cooperación sur-sur, el afianzamiento de programas de intercambio intra MERCOSUR, en línea con las orientaciones políticas del Estado Nacional.

del Ministerio de Educación de Nación, o de la Cancillería, las universidades pueden canalizar iniciativas de cooperación en función de las convocatorias que promocionan.

Articulación en red

La RedCIUN se instituye en el marco del CIN, es decir depende de un organismo gubernamental²⁹, al que adhieren las universidades públicas. En una de las entrevistas en profundidad se destacó la importancia de alcanzar una mejor articulación con los organismos del gobierno nacional, como Cancillería, para “*construir puentes*” y posibilitar las actividades de internacionalización³⁰.

Los miembros de la RedCIUN opinan de forma mayoritaria (60%) que las personas en la CUD no tienen una visión entendida y compartida de lo que constituye una red. Pero ello no les impide una impresión generalmente positiva sobre su pertenencia a dicha red. Alrededor del 70% creen que trabajan en red de forma productiva y que tienen una activa cultura de red. Además entienden que hay una participación alta (80%), aunque opinan que tienen una capacidad colaborativa limitada y desigualmente distribuida entre los miembros de la red (un 53%).

Entre los posibles beneficios de estar en red los miembros de la RedCIUN dieron mayor valoración a la posibilidad de colaborar con otros miembros, al acceso a la información, y al intercambio/generación de conocimiento. Encontraron menores beneficios en lo relativo al apoyo a la sostenibilidad, el uso compartido de recursos³¹. Al respecto, uno de los entrevistados apeló a “*(...) examinar los fines y objetivos que persigue la red y evaluar los procesos llevados a cabo, reconociendo las oportunidades y las limitaciones*”, apuntando hacia una mayor definición de estrategias de red.

La reticulación en la RedCIUN se estructura en función de líneas de trabajo orientados por los procesos de Internacionalización. En su interior, se establecen comisiones para tomar decisiones respecto a la cooperación internacional, la cooperación científica y académica, la internacionalización del currículo, la participación en programas de distintos bloques regionales o interregionales, la movilidad, etc. Respecto al estilo de asociatividad en red, un entrevistado dijo que está preestablecida por “*la afinidad, que es más bien personal, o hasta histórica, por lo que los miembros de más años en la red tienden a mantener mayores vínculos*”. Esto apunta a que el manejo de las relaciones en la red responde a factores circunstanciales y no estructurales, de nuevo denotando falta de estrategias explícitas de red.

En el caso de la AUCC, como asociación de alcance nacional, se presenta como una entidad que busca aunar criterios comunes sobre diferentes temáticas entre las universidades que la componen, por las diferencias en sus contextos provinciales. La AUCC pretende ser ‘la voz de las universidades canadienses’. En su interior se conforman sub-redes sobre distintos tópicos, dentro de un rango mayor de actividades que la RedCIUN. Como ya se mencionó, su labor va más allá de la internacionalización, incluyendo por ejemplo la coordinación y evaluación de los proyectos vinculados al Programa de Asociación de Universidades para la Cooperación y el Desarrollo de la agencia de cooperación canadiense, CIDA- y de programas de investigación de la IDRC.

²⁹ El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) fue creado por Decreto presidencial el 20 de diciembre de 1985. El Consejo es una persona de derecho público no estatal que se sostiene, primordialmente, con los aportes que realizan sus miembros. Dentro de la autonomía que la ley 25421 establece adhieren al CIN las universidades públicas y participan de su gobierno, según lo establece el Estatuto del organismo.

³⁰ “*(...) que facilite la tramitación en el envío y recepción de estudiantes internacionales y en la facilitación de información actualizada para la acción en temas de relaciones internacionales*” (Entrevista a responsable del Área de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Jujuy).

³¹ En un escalón medio entre la percepción de dichos beneficios figuraron la representación y defensa de los intereses de los miembros, el uso compartido de recursos y el fortalecimiento de capacidades figuran.

En relación a los estilos de gestión en red, sólo se pudo profundizar en el estudio de caso de la RedCIUN, incluyéndose al respecto algunas preguntas en los cuestionarios³².

Siguiendo la diferenciación apuntada previamente entre de redes agregadoras (2-D) o habilitadoras (3-D)³³, los encuestados mostraron división de opiniones, reportando que la Red exhibe características de redes 2D y 3D casi a partes iguales. Es decir, que ninguno de los dos modelos de red domina el comportamiento global de la red. Sin embargo, al ser preguntados sobre cómo les gustaría dicho estilo en el futuro, indicaron una clara preferencia hacia un modelo 3D³⁴. Ello les permitiría fortalecer sus capacidades colaborativas, en coherencia con la opinión expresada en el punto anterior sobre una limitada y desigualmente distribuida capacidad colaborativa.

En cualquier caso, la transición hacia modelos 3D (que puede ser definida y planificada), puede potenciar la libertad colaborativa y creativa inherente a las redes para el desarrollo. Dependerá de cómo los nodos se apropien de su entorno de red y lo transformen en una fuente de recursos y servicios (Mataix et.al. 2007).

6. HACIA LA RETICULACIÓN DE LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO

La Universidad está llamada a ser un actor protagonista en los sistemas de cooperación, ya sea con actuaciones internacionales o dentro de sus fronteras. Los esquemas CUD fueron caracterizados a lo largo de la década de los 2000, como fue reseñado. Para actuar en consonancia con las tendencias de la cooperación en el entorno de la sociedad red, será preciso avanzar en la reticulación de la CUD.

¿Cómo instrumentar la CUD para que pueda incorporar exitosa/productivamente- una cultura de red? Proponemos una primera aproximación de atributos deseables para sistemas CUD en red, en lugar de un modelo de red *per se*³⁵, partiendo de los fundamentos conceptuales expuestos sobre cooperación red, las características de la CUD, y los casos de la RedCIUN y la AUCC. El propósito es estimular el debate que lleve a afinar los atributos y criterios más adecuados. Las combinaciones de estos atributos en redes específicas dependerán del contexto y de los objetivos de desarrollo de las mismas. Los atributos se presentan articulados en consonancia con los lineamientos más relevantes señalados para esquemas de cooperación red (ver sección 2.1.2).

A. Gestión / gobernanza de red

- Formulación participativa de **estrategias explícitas** de red para los sistemas CUD. Esto ayudaría a emplear los estilos de gestión de redes más indicados en cada etapa de dichos sistemas, por ejemplo incorporando características propias de modelos de redes 2D o 3D, lanzando procesos de transición entre unos y otros, etc.
- Implementación de metodologías de **monitoreo** (dinámico, periódico) y **evaluación** (ejercicios espaciados en el tiempo) para tener constancia concreta de los avances, resultados y obstáculos en un sistema CUD en red.

³² Se usaron cuatro criterios para examinar las tendencias: énfasis sobre (i) coordinación vs. dinamización; (ii) normatividad vs. aleatoriedad; (iii) planificación vs. monitoreo, y (iv) acceso a información vs. conocimiento.

³³ Ver sección 2.1.1. 'Atributos de redes para el desarrollo humano'.

³⁴ Aproximadamente la mitad optaba hacia una evolución hacia un perfil 3-D más marcado de lo que es actualmente, mientras que la mitad estimaba que no eran necesario cambios.

³⁵ Pensamos que se deben evitar recetas o modelos únicos, dada la diversidad de contextos socio-económicos, las tradiciones e identidades de las propias universidades y, la propia efervescencia y heterogeneidad de las redes de desarrollo.

B. Gestión del conocimiento

- **Estrategias explícitas (documentadas) de gestión del conocimiento** que faciliten la provisión, acceso, absorción y aprovechamiento del conocimiento para cualquier miembro del sistema CUD, a partir de recursos de conocimiento diversos (ej. materiales didácticos, aplicaciones de software, materiales de sensibilización, etc.).
- **Plataforma online** para compartir información, gestionar actividades conjuntas, divulgar públicamente el trabajo realizado, etc.
- **Comunicación proactiva**, tanto interna (hacia las universidades miembros de un sistema), como hacia entidades externas y el público.

C. Actividades/servicios

- **Fortalecimiento de la capacidad colaborativa** para potenciar el trabajo en red entre universidades ya vinculadas dentro de un esquema CUD, con la intención de incrementar su frecuencia y mejorar su calidad.
- **Prácticas de docencia en red** relacionadas con el desarrollo humano, en forma de programas de estudio (masters o cursos de especialización) u ofertas temáticas (ej. clases sobre gestión medioambiental), que involucren varias universidades de un sistema CUD³⁶.
- **Promoción del voluntariado universitario para el desarrollo humano**, para involucrar al mayor número de estudiantes en las acciones de desarrollo de sus universidades, y así vincular en red a las universidades de un sistema CUD a través de los estudiantes.

D. Alianzas/ acciones multi-actor

- **Participación en iniciativas multi-actor**, con entidades de gobierno, sociedad civil y del sector privado. Las entidades de CUD pueden simplemente sumarse a iniciativas, o liderar propuestas y buscar apoyos para este tipo de actividades multipartitas.
- **Involucración de actores externos** en la implementación de actividades colectivas de un sistema CUD, lo que posibilita una mayor participación en iniciativas de cooperación internacional, dado que la mayoría de los sistemas CUD tienen carácter nacional.

En relación a los estilos de gestión mencionados en el primer punto, y sobre el que investigamos en particular a la RedCIUN, podría argumentarse que los modelos de redes 3-D o habilitadoras pueden ser más productivos en general para la CUD que las redes 2-D o agregadoras, como parecen indicar las opiniones de la mayoría de los encuestados. Entre los motivos pueden estar (i) que dichos modelos ayudan a fortalecer a cada universidad en relación a los objetivos individuales de dicho miembro, principalmente con la provisión de herramientas y metodologías colaborativas; (ii) que dichas redes generan un mayor volumen de actividades colectivas, impulsadas por la red; y que (iii) emplean mejor rasgos diferenciadores de las redes como su flexibilidad y horizontalidad (las prácticas jerárquicas en estructuras en red resultan un tanto contradictorias con la naturaleza de las redes).

Sin embargo, la mayoría de las redes de desarrollo muestran estilos más cercanos a modelos 2D que 3D,

³⁶ Esto no sólo ayuda a fomentar prácticas operativas de red, sino que ayuda a aplicar enfoques multi-disciplinarios que suelen ser recomendables para problemáticas de desarrollo.

dado que las segundas son más complejas, posiblemente requiriendo mayor madurez de red. Y para ciertas actividades, como la representatividad política (*“la voz de las universidades canadienses”*, según la AUCC) o las acciones de monitoreo y evaluación, estilos más agregadores o centralizados pueden ser más eficaces. Lo importante es alcanzar el ‘mix’ adecuado de estilos en una red determinada, y para ello es fundamental formular estrategias de red que requieran una reflexión sobre los objetivos de la red y como se quieren alcanzar.

7. CONCLUSIONES

La universidad forma parte como actor, de la evolución hacia enfoques de red para la cooperación al desarrollo. La investigación parte de la idea de que el crecimiento del trabajo cooperativo en red aumenta la eficacia de las acciones de cooperación. Intentamos entonces avanzar sobre las estrategias y atributos de red que serían más adecuados para la CUD.

Para ello se realizó una descripción introductoria sobre redes y su incidencia actual en el desarrollo humano. Se brindó un recorrido sobre el rol de la Universidad como actor de desarrollo, tanto dentro como fuera de sus fronteras. En particular, se destacó su actuación dentro de esquemas de cooperación y señalando la importancia de una creciente ‘internacionalización’ (pedagógica e investigativa) como parte de los mismos. Se tomaron como unidades de análisis dos redes de universidades de distintos países y funcionamiento, la RedCIUN argentina, y la AUCC canadiense, para examinar coincidencias y diferencias.

Los resultados –y discusiones- del estudio nos permiten argumentar que la Universidad está particularmente bien posicionada para ser una de las instituciones protagonista en los procesos de reticulación (o puesta en red) de la cooperación al desarrollo. Por un lado, la colaboración inter-universitaria (con profesores, investigadores y estudiantes), reflejada en los programas y procesos de Internacionalización, está ampliamente establecida en muchas partes del mundo, más allá de la gran diferencia en recursos económicos con los que cuentan las universidades en los países. Por otro, la gestión del conocimiento, que es uno de los pilares operativos de las redes de desarrollo, está en la razón de ser de las universidades. Éstas nunca han contado con tantos instrumentos para optimizarla, desde bibliotecas virtuales y campus online, hasta las recientes ofertas de ‘cursos en línea abiertos y masivos’ (MOOCs, en su original en inglés), que a veces tienen docenas de miles de estudiantes en un solo curso. Además, la Universidad goza de la confianza y legitimación social mayoritaria de los actores de la cooperación, lo que le facilita forjar vínculos de colaboración con cualquiera de ellos (gobiernos, empresas, ONGs, colegios profesionales, etc.).

Esto no implica que los sistemas CUD estén firmemente articulados en red. Como se infiere por la literatura o a través de la interacción directa con universidades involucradas, la reticulación efectiva de sistemas de cooperación es compleja al requerir cambios significativos tanto en sus estructuras como en sus procesos. Los entrevistados opinaron que las redes institucionales y el trabajo en red son positivos para el desarrollo, pero no hubo una propuesta precisa de cómo lograrlo. Entre otras dimensiones, será importante reconocer explícitamente los desafíos, reflexionar –participativamente- sobre las posibilidades a corto y mediano plazo, y establecer estrategias específicas de red, que ayuden a armonizar la combinación de objetivos, recursos, estructuras y procesos de la forma más adecuada en cada contexto particular.

En algunos países o regiones la CUD tendrá una mayor concentración de programas de Internacionalización académica (el caso de Argentina actualmente), mientras que en otros primarán las acciones directas como los proyectos de desarrollo (el caso de Canadá). Sea cual fuere la orientación de sus sistemas CUD,

es probable que puedan aumentar su efectividad y su eficiencia como resultado de la adopción de medidas y dinámica de red³⁷. Por ejemplo, una mejor reticulación de la CUD facilitará su coherencia con políticas públicas y aportes financieros requeridos, al poder tener una interlocución más efectiva con las entidades gubernamentales, que continúan siendo los actores centrales en la cooperación.

Finalmente, desde la perspectiva de nuestras universidades latinoamericanas queremos destacar la importancia de ampliar las investigaciones sobre la CUD, para así mejorar su desempeño, conocer/aplicar las mejores prácticas internacionales y tender al mejor posicionamiento de la Universidad como un actor central en las políticas de desarrollo humano de los países de la región. Y en particular, para potenciar su rol en redes de desarrollo y cooperación de carácter horizontal y solidario dentro de los propios procesos de integración latinoamericana en marcha.

³⁷ Máxime en un período de rápidos cambios en la Cooperación, cuestionada desde múltiple frentes: críticas sobre su desempeño; la 'fatiga de los donantes'; el rechazo en el Sur a imposiciones o cosmovisiones desde el Norte; la irrupción de nuevos actores como China, Brasil o Corea del Sur, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBA, J. (2014). *Las Oficinas de Relaciones Internacionales en el proceso de Internacionalización de la Educación Superior. Un análisis a través de variables de gestión.* (Tesis de la Maestría inédita). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ACEVEDO, M. (2009). Networked Cooperation in the Network Society. *International Journal of Information Communication Technologies and Human Development*, 1(1), pp. 1-21. Recuperado el 14 de abril de 2013 de: [http://www.igi-global.com/downloads/LockedJournals/IJICTHD1\(1\).pdf](http://www.igi-global.com/downloads/LockedJournals/IJICTHD1(1).pdf)

ACEVEDO, M. (2007). Network capital: an expression of social capital in the Network Society. *The Journal of Community Informatics*, 3(2), 7 p. Recuperado el 14 de abril de 2013 de: <http://www.ci-journal.net/index.php/ciej/article/view/267/317>

BALAKRISHNAN, R., STEINBERG, Ch., SYED, M. (2013). The Elusive Quest for Inclusive Growth: Growth, Poverty, and Inequality in Asia. *International Monetary Fund*, WP/13/152. Recuperado el 4 de marzo del 2013 de: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2013/wp13152.pdd>

BANCO, T. y CERRA, A. (2008). *Educación y desarrollo: las posibilidades de una comparación entre Argentina y el Canadá.* Recuperado el 25 de abril de 2013 de: <http://www.economiaydesarrollo.com/Ponencias/Cerra2008b.pdf>

BARABÁSI, A. (2002). *Linked: How Everything is Connected to Everything Else and What It Means.* New York: Plume Editors.

BENEITONE, P. (2008). *Internacionalización de la Educación Superior y experiencia en torno a la convergencia.* México: Universidad de Guadalajara.

BENEITONE, P. (2009). *Políticas y estrategias de Cooperación Internacional en las Universidades del Conurbano Bonaerense: Diagnóstico y Perspectivas.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.

CASTELLS, M. (1998). *The rise of the Network Society. The Information Age: economy, society, cultura.* (Vol.1). Oxford: Blackwell Publishers.

CEPAL (2010). *La Hora de la Igualdad: Brechas por cerrar, caminos por abrir. Informe Anual de la CEPAL.* CEPAL: Santiago de Chile. Recuperado el 4 de marzo de 2013 de: <http://www.cepal.org/id.asp?id=41898>

COLLIER, P. (2007). *The Bottom Billion: Why the Poorest Countries are Failing and What Can Be Done About It.* Oxford: Oxford University Press.

CRUZ LÓPEZ, Y. (2008). Marcos internacionales sobre el rol de la educación superior para el desarrollo humano y social. En *La Educación Superior en el Mundo 3.* Madrid: Mundi-Prensa Libros S.A.

DE WIT, H. (1995). *Strategies or Internationalization of Higher Education: A comparative Study of Australian, Canada, Europe and United States.* Ámsterdam: Asociación Europea para la Educación Internacional.

DENNING, S. (2002). Technical Cooperation and Knowledge Networks. In S. Fukuda-Parr, S., C. Lopes, K. Malik (eds.). *Capacity for development: new solutions to old problems.* New York: Earthscan Publications.

DENNISON, J. D. (1997). *The concept of sistem in higher education: A means to promote efficient and effective learning.* Recuperado el 20 de Marzo de 2013 de: <http://vital.new.voced.edu.au/vital/access/manager/Repository/ngv:19073/SOURCE2>

- DIDOU AUPETIT, S. (2007). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos*. Conferencia dictada en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria, Córdoba.
- EASLEY, D. & KLEINBERG, J. (2010). *Networks, Crowds and Markets: Reasoning About a Highly Connected World*. Cambridge: University Press. Recuperado de: <http://www.cs.cornell.edu/home/kleinber/networks-book/>
- AUCC (2007a). *Canadian university engagement in international development cooperation*. Recuperado de: <http://www.aucc.ca/media-room/publications/canadian-university-engagement-in-international-development-cooperation/>
- AUCC (2007b). *Internationalizing Canadian Campus. Main themes emerging from the 2007 Scotiabank-AUCC Workshops on excellence in internationalization at Canadian universities*. Recuperado de: <https://www.aucc.ca/media-room/publications/internationalizing-canadian-campuses/> Informe de la secretaria de relaciones internacionales e integración regional universitaria (2011), Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- KNIGHT, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints. Monografía investigativa. N°7*. Ottawa: Oficina de Canadá para la Cooperación Internacional.
- KNIGHT, J. (2005). Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. En De Wit, et al. *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Banco Mundial. Bogotá: Mayol Ediciones.
- LEIRAS, M. (2006). *La Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria – RLCC como modelo de integración en el área de Educación Superior*. CAEI. Recuperado el 14 de abril del 2013 de: http://www.caei.com.ar/sites/default/files/29_1.pdf.
- LEMASSON, J. P. (1999). Introduction: The internationalization of Canadian Universities. In Bond, S. and Lemasson, J. P: *A new world of knowledge. Canadian Universities and Globalization*(pp. 1-19). Canada: International Development Research Centre.
- MATAIX, C., MORENO, A., ACEVEDO, M. (2007). *Estructuras en red: diseño y modelos para el Tercer Sector*. Madrid: UNED (Spanish National Distance University), Fundación Luis Vives. -
- MATAIX, C. (2008). *El papel de las universidades en el nuevo marco de la cooperación para el desarrollo*. Trabajo presentado en el VI Congreso GU.CIUDAD? INSTITUCION?
- RAMA, C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RUDZKI, R. (1998). *The strategic management of internationalization-Towards a model of theory and practice*(Tesis Doctoral). School of Education, University of Newcastle upon Tyne. Newcastle.
- SCHOORMAN, D. (1999). The Pedagogical Implications of Diverse Conceptualizations of Internationalization: A U.S.-based case study. In *Journal of Studies in International Education*. Nueva York: CIEE.
- SCHUETZE, H. G. (2000). "Política gubernamental y desarrollo actual de la Educación Superior en Canadá" en *Revista de Educación Superior N° 114*. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/114/2/5/es/politica-gubernamental-y-desarrollo-actual-de-la-educacion-superior>.
- SEBASTIÁN, J. (2004). *Cooperación e Internalización de las Universidades. Secretaría de Cooperación Iberoamericana*. Buenos Aires: Biblos.

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS.(2012). *Bases de la VI convocatoria de proyectos de fortalecimiento de redes interuniversitarias*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

SEN, A. (1999). *Development as Freedom*. London: Oxford University Press

SIUFI, G. (2009). *Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior*. Venezuela: UNESCO-IESALC. Recuperado el 14 de Abril de 2013 de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/55>

TABORGA, A., LÓPEZ, M. P. OREGIONE, S. y ABBA, J. (2013). La Internacionalización de la Universidad en Argentina a principios del siglo XXI: desde una "orientación exógena" hacia una "orientación endógena". En Martínez, M. E., Piñero, F. J. y Delgado, S. A, *El papel de la Universidad en el Desarrollo*. Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, CLACSO.

UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre educación superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Informe Final, página 29, artículo 15, inciso b). París. Recuperado el 4 de Marzo de 2013 de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNITED NATIONS (2013). *The Millennium Development Goals Report 2013*. New York:UN.. Recuperado el 4 de marzo de 2013 de <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2013/English2013.pdf>

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

WELLMAN, B. (2001). *Living networked in a wired world: the persistence and transformation of community. Report to the Law Commission of Canada*. Toronto: Wellman Associates.

ENTREVISTAS REALIZADAS

Responsable del Área de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Jujuy. 9 de Noviembre de 2013.

Responsable del Área de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de General Sarmiento. 20 de marzo de 2014

NUEVOS ESCENARIOS PARA LA EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA CIUDAD AUTÓNOMA Y LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Martín Aiello y Ma. Eugenia Grandoli

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan los resultados de investigación de un proyecto ya finalizado sobre evaluación de instituciones de formación docente. Dicho proyecto se propuso caracterizar la experiencia nacional desde la mirada subjetiva de actores involucrados en los procesos de evaluación y acreditación de sus instituciones, en el marco de la reforma educativa de los '90, y conocer la opinión actual de algunos especialistas en el tema respecto de posibles experiencias a futuro.

Es necesario precisar, aunque se ha hecho repetida veces, que estos procesos se dan en un contexto político específico, caracterizado a nivel mundial por una nueva relación entre el Estado y las instituciones de educación superior conceptualizado como Estado evaluador (Neave, 2001). El modelo conceptual que propone el Estado Evaluador es una mayor autonomía de las instituciones combinada con una nueva forma de control, más sofisticada, a partir de la evaluación *ex post* de las instituciones, carreras, o docentes.

Pero la evaluación en el campo de la educación se había desarrollado con anterioridad al surgimiento del *Estado evaluador* y las diversas concepciones fueron implementadas según el contexto de cada sistema y/o subsistema de educación superior. Es posible categorizar dichas evaluaciones en relación a la finalidad en donde recaen las justificaciones de los procesos: la evaluación de control o sumativa por un lado, o la orientada a la mejora o formativa por otra (Rodríguez Espinar, 1997). La evaluación formativa se fundamenta en un proceso autónomo y constructivo, basado en la participación activa de los diversos agentes (o actores) en un diálogo abierto y responsable que es la base de su potencial formativo. Por otro lado, la evaluación sumativa se presenta como un práctica administrativa, formal, de gobierno de la relaciones entre los agentes (Aiello y Grandoli, 2013).

Las diversas evaluaciones, ya sean formativas o sumativas, conllevan configuraciones propias en relación a las tomas de decisiones sobre el proceso específico de la evaluación, así como sobre de la toma de decisiones en la gestión de las propias unidades (instituciones, escuelas, facultades, departamentos, carreras, etc.) a ser evaluadas. La evaluación de la calidad es un proceso sistemático orientado a la emisión de valor sobre dichas unidades, a partir de datos contrastados (ya sean cuantitativos o cualitativos) y opiniones, en base a procesos internos y/o externos.

En los últimos años se han generalizado dos modelos de evaluación, que se asocian con estas dos finalidades diversas. Por un lado, la acreditación, como un proceso coordinado por un organismo externo a las unidades, que evalúa la calidad a partir de criterios comunes a todas las unidades evaluadas, los estándares. El reconocimiento de la calidad a partir de la consistencia sobre el alcance de dichos criterios mínimos de calidad comunes, es formalizado en un juicio externo, de carácter normativo, que puede ser asumido como una "resolución". La evaluación institucional, por otro lado, es la estrategia de evaluación formativa basada

en procesos autónomos y participativos. El juicio de evaluación debe contribuir y combinarse con una actividad educativa orientada a aplicar las recomendaciones de mejora para poder favorecer a establecer “un espiral de la calidad” (Rodríguez Espinar, 1997).

Es importante la comparación entre ambos procesos: en la evaluación institucional es fundamental el momento de la autoevaluación de carácter participativo y que promueva su potencial formativo; en la acreditación es fundamental el juicio externo, que será la base de la “resolución” que constate o no el alcance de la calidad de la unidad. Los criterios en las acreditaciones son comunes a todas las unidades a evaluar, por otro lado, la evaluación institucional debe adaptar las dimensiones a analizar a cada unidad y a su especificidad. Plantean diferentes dinámicas y diferentes consecuencias también, ya que la acreditación debería tener una consecuencia directa producto de la resolución emitida, y la evaluación institucional plantea recomendaciones o planes para la mejora. Una debe aplicarse, la otra deberá sugerir y convencer a las unidades para que mejoren.

2. LA EXPERIENCIA PASADA¹

La reforma educativa que tuvo lugar en nuestro país durante los años '90 inauguró importantes mecanismos para el gobierno y el control de las acciones educativas en general, y de la formación docente y sus instituciones en particular. Por un lado la reforma educativa, que inició con un proceso de descentralización del sistema educativo², estableció una nueva relación entre el Estado Nacional y las instituciones de formación docente, en la medida en que puso fin a la gestión directa que éste tenía de dicho nivel educativo. Por otro lado, la Ley federal marcó el inicio de una política de “reconversión” de la formación docente inicial a partir del impulso de lo que se dio en llamar formación docente continua³.

En este contexto se crea la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), la cual funcionaría como un sistema articulado de instituciones, a modo de soporte organizativo, para la implementación de un plan federal de formación docente, así como la evaluación y acreditación de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Para integrar dicha Red, y así tener reconocimiento oficial, las instituciones de formación docente debieron atravesar un largo proceso de evaluación y acreditación. Para ello, se acordó en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) la adopción de una serie de criterios y parámetros que las instituciones debían cumplimentar para ser evaluadas satisfactoriamente y así obtener la acreditación total o parcial para seguir funcionando.

Con el correr de los años, tales procesos fueron quedando sin efecto, al punto que en los inicios de la década del dos mil el Ministerio de Educación de la Nación advertía acerca de un marcado desvanecimiento de la Red Federal, junto con las acciones encaminadas a la evaluación de las carreras y la acreditación de las instituciones de formación docente.

A pesar del desvanecimiento de dichos procesos consideramos que la experiencia pasada ha dejado fuertes marcas en las instituciones formadoras, al punto de haber modificado tanto determinadas concepciones

¹ Este apartado se basa en un trabajo anterior de AIELLO, M. y GRANDOLI, M.E. (2013). La evaluación de institutos de formación docente. Un análisis comparado de las orientaciones que han guiado tales procesos. VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Mar del Plata, Argentina. 12, 13 y 14 de Septiembre.

² Proceso a partir del cual se transfirieron a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires las instituciones que aún quedaban bajo la órbita del Estado Nacional, es decir, el nivel secundario y el tradicionalmente llamado nivel “terciario”.

³ Para un mayor desarrollo del tema ver Serra (2001), Feldfeber e Ivanier (2003), Menghini, R. (2004) y Diker y Serra (2008), entre otros.

sobre la profesión docente como también algunas prácticas de la propia dinámica organizacional. En este sentido, nos propusimos indagar la experiencia de algunos actores que, de diferente modo, estuvieron involucrados en los procesos de evaluación y acreditación institucional en la Ciudad Autónoma y la Provincia de Buenos Aires, con el fin de conocer algunas huellas que perduran hasta la actualidad.⁴

2.1 Características del proceso

Las experiencias relatadas por algunos actores institucionales que fueron afectados por los procesos de evaluación y acreditación de los ISFD permiten plantear, a modo de hipótesis, que existieron algunas diferencias significativas entre las características que asumieron tales procesos en cada una de las jurisdicciones analizadas. En la Provincia de Buenos Aires parecerían haber adoptado un carácter sumamente centralizado, en la medida en que los criterios y pautas de evaluación fueron establecidos sin la participación de los institutos, así también una impronta burocrática, en cuanto se enfatiza el aspecto formal para la presentación de la información. En esta línea algunos directores de ISFD señalan: *“estaban pautados los ítems que teníamos que trabajar en la evaluación, eran cerrados, rígidos (...) muchas veces era bastante estricta la redacción que había que poner en cada línea”* (D1); *“nos basábamos en los parámetros de la A14, esos había que cumplirlos a rajatabla”* (D3).

Otro aspecto para destacar es el diferente modo en que se constituyó y funcionó la unidad evaluadora⁵ encargada del proceso de evaluación institucional en cada jurisdicción. Según lo relatado por los entrevistados, parecería que mientras en Provincia de Buenos Aires hubo una aplicación lineal de los criterios aprobados en el ámbito del CFCyE⁶, en la Ciudad la selección de los criterios de evaluación institucional fue realizada en el ámbito de la propia jurisdicción, con la participación de los ISFD. En palabras de referentes de cada jurisdicción:

“Funcionaba una comisión técnica que debía crearse en el marco de cada provincia y que era la que estaba encargada de coordinar el proceso de evaluación a través de la presentación de documentación [por parte de las instituciones] (...) En la Provincia de Buenos Aires fue una comisión de alta exigencia, puso estándares de ultra exigencia mayores que cualquier provincia, las demás provincias todas hicieron un “como sí” (EXA1)

“Se armó una comisión integrada por representantes de Institutos de gestión estatal y de gestión privada. Hicimos un primer documento donde indicábamos qué criterios íbamos a tener para evaluar a

⁴ Se tomaron y analizaron entrevistas a directores de ISFD de Provincia y Ciudad de Buenos Aires que se encontraban en el cargo durante el proceso de evaluación y acreditación de los institutos, ex autoridades de educación superior de ambas jurisdicciones, autoridades del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y consultores contratados por el Ministerio de Educación Nacional para llevar adelante dicha política.

⁵ Las unidades evaluadoras, creadas por Resolución de CFE N° 83/98, funcionaron en el marco de la RFFDC y fueron las encargadas de aplicar los criterios de evaluación de los ISFD.

⁶ El Acuerdo n°9 del CFCyE establecía en su punto 4.5. que los criterios para la acreditación de establecimientos de formación docente en la RFFDC considerarían:

a) la calidad y la facilidad del proyecto pedagógico-institucional de cada establecimiento; b) la titulación de nivel superior (universitario y no universitario) de su personal directivo y docente de cada establecimiento; c) la producción científica y académica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (investigaciones y publicaciones), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socio-económico-cultural de la zona/región; d) la producción pedagógica y didáctica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (desarrollos curriculares, de textos y materiales para la enseñanza, etc.), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socio-económico-cultural de la zona/región; e) la evolución histórica de la matrícula y de los índices de aprobación, de retención y de graduación de cada establecimiento, conforme las condiciones socio-económico-culturales de la población atendida y la diversidad de ofertas de estudios de nivel superior disponible en cada zona/región; f) la cantidad, las características y los resultados de las actividades de capacitación docente en servicio organizadas por cada establecimiento; g) las características de las relaciones entre cada establecimiento y las demás instituciones educativas de la comunidad atendida, en particular a través de la inserción y calidad de sus egresados. h) las características de las relaciones entre cada establecimiento y la comunidad atendida; i) la cantidad y las características de los servicios de extensión comunitaria ofrecidos por cada establecimiento.

las Instituciones (...) considerábamos que las exigencias del Ministerio de Educación no podían ser aplicadas en este caso porque la mayor parte de ellas eran exigencias que los institutos no tenían. (...) En consecuencia nosotros hicimos unos documentos donde se hicieron los parámetros de evaluación por la cuales iban a ser evaluadas las Instituciones.” (EXA2)

Al respecto, es preciso señalar que la Ciudad de Buenos Aires se encontraba en una posición privilegiada frente a determinadas regulaciones derivadas de la reforma educativa de los 90. El hecho de que no se hubiera plegado a ciertas transformaciones previstas en la Ley Federal de Educación- como el cambio en la estructura académica⁷, y que en lo económico contara con superávit fiscal, podrían considerarse como dos elementos claves que contribuyeron a posicionar a la Ciudad en una situación de mayor autonomía, en comparación con las otras provincias, respecto de las orientaciones / regulaciones educativas a nivel nacional. Podría plantearse que esta situación le permitió a la Ciudad de Buenos Aires cierto margen de libertad para participar de las instancias nacionales de evaluación y acreditación de los ISFD, bajo una diferente concepción ideológica respecto de tales procesos, y por consiguiente pudiendo aplicar otros criterios y formas de evaluación. En este sentido, uno de los entrevistados señala:

“Las Instituciones hicieron su documento de diagnóstico y luego a partir de este tuvieron que realizar un programa de mejoramiento o fortalecimiento. Cuando tuvieron ese programa fue evaluado por la Comisión aprobada por el Consejo Federal de Educación. [...] Y salió la resolución por lo cual para la jurisdicción estaban acreditados y la Nación lo aceptó, a pesar de que no se siguieron los criterios de la A14” (EXA2).

Desde la secretaría de educación de la Ciudad de Buenos Aires se consideró que no podía evaluarse aquello que nunca se le había exigido a los ISFD, como por ejemplo que contaran con equipos docentes que tuvieran proyectos de investigación radicados en los institutos. Por lo tanto, aunque se reconocía beneficioso el desarrollo de instancias de evaluación institucional, había primero que generar condiciones materiales y simbólicas para poder encararlo. De ese modo, en el año 1999, se lanzó desde la Secretaría de Educación de la Ciudad un “Programa de Fortalecimiento Institucional”, cuyo objetivo básico se expresaba del siguiente modo: “generación de insumos que permitan introducir tanto a nivel macropolítico como a nivel micropolítico, las orientaciones necesarias para mejorar la calidad de la formación de nuestros maestros y profesores” (Secretaría de Educación – CABA, 1999: 3).

El “Programa de Fortalecimiento Institucional” se trató de una política orientada al mejoramiento de la calidad de la formación de docentes de la Ciudad de Buenos Aires, que contó con dos etapas. Primeramente cada ISFD debió realizar un “análisis situacional”, que básicamente consistió en la realización de un diagnóstico respecto de las fortalezas y debilidades a nivel institucional. Luego, a partir de dicho diagnóstico, cada ISFD debió elaborar su “proyecto de fortalecimiento institucional”, que consistió en la elaboración de al menos tres programas de mejoramiento de corto y mediano plazo, incluyendo una propuesta para la evaluación y el seguimiento de su implementación.

Por consiguiente, mientras la evaluación institucional llevada a cabo en la Provincia de Buenos Aires adoptó un formato de evaluación externa, a los fines de ejercer un control sobre las instituciones de formación docente, en la Ciudad de Buenos Aires la evaluación tuvo más bien un carácter formativo, en el sentido de tender al mejoramiento de las prácticas institucionales.

⁷ La LFE rompía con la tradicional estructura académica de una primaria de 7 y una secundaria de 5 años de duración. A partir de dicha ley la primaria se transforma en Educación General Básica (EGB) y extiende su duración a 9 años, dividida en tres ciclos de 3 años cada uno. Asimismo la secundaria clásica de cinco años quedaba desmembrada entre el último ciclo de la EGB y la creación de una nueva estructura denominada Polimodal, con una duración de 3 años.

2.2 Análisis de la experiencia

Como planteamos anteriormente, los testimonios de los entrevistados parecerían expresar experiencias muy disímiles entre los procesos de evaluación que tuvieron lugar en Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Una posible explicación puede tener que ver con los diferentes modos en que se llevó adelante la reforma educativa de los '90 en las distintas jurisdicciones del país. No obstante, en el caso de Provincia de Buenos Aires, las experiencias relatadas también muestran una marcada heterogeneidad al interior de la misma jurisdicción. Podría plantearse, a modo de hipótesis, que la diversidad de la experiencia guarda relación con la ubicación geográfica del instituto evaluado. Es decir, parecería que aquellos ISFD ubicados en grandes conglomerados en términos generales contaron con más y mejores recursos (físicos, materiales, humanos, presupuestarios, etc.) para dar respuesta a las demandas de la evaluación institucional, en cambio aquellos ubicados en pequeños poblados o en la periferia de los grandes conglomerados, en líneas generales contaron con escasos recursos.

En el caso de Provincia de Buenos Aires los directivos entrevistados recuerdan dicho proceso como una situación de mucha incertidumbre y temor, en tanto se esperaba "lo peor" en caso que la evaluación no fuera favorable: *"se creía que se iban a perder las fuentes de trabajo, que se iban a cerrar", "la bajada que venía desde las autoridades era, si no reúnen estos requisitos el instituto cierra" (D3); "si el instituto no acreditaba se corrían riesgos", "se sembró cierto pánico desde la Dirección de Educación Superior, que si no acreditábamos nos cerraban las carreras, que se cerraba el instituto" (D1)*. Más aún, en algunos casos no sólo estaba en riesgo la fuente de trabajo sino que en institutos de pequeños poblados también se ponía en juego "la dignidad", debido a la vergüenza que hubiera implicado el cierre de la institución ante un pueblo entero.

Los testimonios de los referentes entrevistados de Provincia de Buenos Aires reflejan la existencia de una marcada distancia entre las condiciones institucionales de base de los ISFD y las exigencias de la acreditación institucional. Es decir, se observa un cierto "desajuste" entre las posibilidades materiales y simbólicas de los ISFD y las demandas y requerimientos de la unidad de evaluación jurisdiccional, para dar respuesta a las exigencias de la acreditación. Tal como lo expresa uno de los entrevistados:

"instituciones totalmente desfinanciadas, sin ningún tipo de política de generación de condiciones, ni materiales, ni simbólicas, eran sometidas a criterios de evaluación como si hubiesen sido parte de un proceso primero de institucionalidad, de generación de condiciones materiales, de generación de capacitación, de acompañamiento pedagógico" (EXA1).

En este contexto, los entrevistados aluden a diferentes demandas y requerimientos que debían atender para obtener una evaluación satisfactoria. De las experiencias relatadas, se menciona la investigación, la matrícula y la titulación de los docentes como los aspectos más problemáticos que debieron afrontar los institutos evaluados. En cuanto a lo primero, la investigación, los entrevistados expresan que si bien nunca se le había exigido a los ISFD que realizaran tareas de investigación, en algunos casos se realizaban prácticas semejantes, pero no a través de los modos legitimados por la academia, tanto en lo que refiere a la elaboración de proyectos como en cuanto a las acciones de investigación propiamente dichas. Es decir, en algunos casos los entrevistados relatan la existencia de prácticas investigativas pero desde la ausencia de un registro escrito conforme a los cánones académicos.

En cuanto a la matrícula, la preocupación principal de los ISFD residía en poder consignar un adecuado sostenimiento de la misma a lo largo del tiempo, en la medida en que un decrecimiento podía indicar cierto déficit institucional en la retención del estudiantado. Por último, en relación con las titulaciones, se requería que los docentes contaran con estudios de 4 años o más. Aquí, principalmente la dificultad sobrevenía en

los institutos de zonas periféricas, donde no era fácil conseguir personal calificado para el dictado de las materias. Al respecto, un entrevistado señala:

“se les pedía [a las instituciones] titulaciones para las que nunca el sistema había sido organizado (...) ahí empezó toda la desesperación de los docentes por alcanzar postgrados, postítulos, había criterios de ese tipo y había requerimientos y estándares de cuánto era el porcentaje sobre tu planta que tenías que tener para considerarte aprobado” (EXA1).

En la Ciudad de Buenos Aires las experiencias relatadas muestran otro escenario. A diferencia de lo relatado por entrevistados de Provincia de Buenos Aires, aquí los testimonios no aluden a situaciones conflictivas o de temor. Más aún, se insinúa una mayor capacidad de respuesta a los requerimientos y demandas de la evaluación. En términos generales, las principales dificultades de los ISFD de la Ciudad para dar respuesta a los requerimientos y demandas de la acreditación residieron en la búsqueda de información sobre diferentes aspectos, como matrícula y memoria institucional; contar con tiempo necesario para la realización de reuniones de trabajo sin descuidar el dictado de clases; y lograr la participación y colaboración de los profesores, habida cuenta de la pluralidad de pertenencias institucionales de gran parte de los docentes.

Por último, de acuerdo con lo señalado por los entrevistados, podríamos agrupar los impactos de la experiencia de evaluación institucional de los ISFD en tres áreas: administrativa, académica y pedagógica. En cuanto a la primera, la experiencia de evaluación reflejó la necesidad de actualizar los legajos docentes, para incluir certificaciones posteriores a la formación de base. También evidenció la necesidad de organizar la diferente documentación del instituto y mejorar el sistema de archivo. En relación con lo académico, la experiencia de evaluación marcó la exigencia y el desafío de iniciar tareas de investigación acordes con los cánones académicos, y de escribir para publicar, especialmente materiales didácticos y fichas de cátedra. Asimismo, instaló entre los docentes la idea de necesidad de formación continua, aunque en base a una lógica credencialista, a partir de la cual lo importante es la suma de credenciales y el puntaje derivado de ellas más allá de la propuesta de formación. Por último, reforzó ciertas actividades de gestión asociadas al seguimiento de la matrícula estudiantil y evaluación de las prácticas pedagógicas.

2.3 Balance del proceso

Desde la mirada de los actores entrevistados, la evaluación de la experiencia arroja varios aspectos que deberían revisarse, en caso de resurgimiento de dichos procesos.

a) Sobre la evaluación en sí

En primer lugar, en la experiencia de acreditación de los ISFD se impuso abrupta y masivamente en un contexto de ausencia de “cultura evaluativa”, tanto a nivel institucional, jurisdiccional como a nivel nacional. Asimismo, en términos generales, con excepción de jurisdicciones como Ciudad de Buenos Aires, no fue antecedida por instancias de fortalecimiento institucional proclives a la generación de las condiciones a evaluar.

A su vez, hay que tener en cuenta otras condiciones instituciones y políticas que afectaron la capacidad de los institutos en responder a las demandas de las acreditaciones. Por un lado, algunas provincias como Buenos Aires mostraron una muy amplia diversidad de institutos, por tamaño y variedad de carreras, pero también por diferencias en los docentes y directivos, sus formaciones e itinerarios. Esto hizo que fuera muy difícil cumplir con ciertas condiciones, por ejemplo docentes con capacidad de realizar proyectos de investigación o con la formación de posgrado suficiente para el desarrollo de cursos de formación permanente. Esto a pesar de que el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), implementado entre

1991 y 1995, había diseñado la estructura institucional mediante los departamentos de grado, investigación y extensión (Serra, 2010).

En segundo término, la experiencia evidenció la necesidad de revisar ciertas prácticas inherentes a la lógica de evaluación que se intentó aplicar. Por un lado, la jerarquía de la información cuantitativa, en términos de datos numéricos y resultados, por sobre la construcción de datos cualitativos, tendientes a la descripción de prácticas y procesos. Así mismo, la impronta de una lógica de evaluación como mecanismo de control exterior a los institutos y sujetos (devenidos en objetos) evaluados. Esto generó resistencias a la evaluación, dado que desde ciertas administraciones se “uso” la acreditación como instrumento de disciplinamiento, en el contexto nacional de las peores crisis económicas que experimentó el país. Por lo tanto, será muy importante dar tiempo a la promoción de una cultura de evaluación formativa que no sólo incorpore a los actores como sujetos activos en su propia evaluación, sino que tenga como objetivo la mejora de las prácticas pedagógicas.

b) Sobre los criterios / estándares adoptados

Los especialistas entrevistados coinciden en señalar que las políticas de evaluación y acreditación implementaron varios criterios y estándares fijados de acuerdo con parámetros de determinados organismos internacionales. No obstante, más allá de la fuente de legitimidad que dio sustento a las prácticas de evaluación y acreditación de los ISFD, estos criterios no tuvieron en cuenta la realidad de las situaciones de muchos de los institutos, en donde no había una masa crítica de profesores capaces de desarrollar actividades de investigación, de formación permanente y de extensión.

Estos criterios se plantearon en el marco de tendencias internacionales en donde la formación de profesores se asimilaba al modelo universitario, por lo que se asumieron dimensiones similares a aquellas con las cuales se evalúan las instituciones universitarias (Serra, 2010). Más allá de la expectativa de que la formación docente se empareje con la formación universitaria y se prestigie, la irrupción de criterios académicos para los que muchos institutos no estaban preparados para responder repercutió negativamente en el marco de procesos de evaluación sumativos.

c) Sobre las condiciones básicas institucionales

Otro aspecto sobre el cual los especialistas entrevistados coinciden, es que, en términos generales, el Estado en sus diferentes niveles (tanto jurisdiccional como nacional) no garantizó primeramente las condiciones básicas, materiales y simbólicas, que les permitieran a los ISFD mejorar la calidad de la formación impartida, que posteriormente sería evaluada. Por el contrario, se le exigió a los ISFD una serie de prácticas organizativas, pedagógicas y académicas para las cuales históricamente no recibieron capacitación o formación alguna.

Desde la percepción de los entrevistados, el Estado ni siquiera asumió la responsabilidad de asegurar las condiciones básicas que permitieran implementar y llevar adelante a nivel institucional los procesos de evaluación, principalmente tiempo y espacio para la realización de reuniones que favorecieran la participación de la mayor cantidad de actores institucionales.

Como contracara, a pesar del balance negativo realizado hasta aquí, también es dable señalar cierto “saldo positivo” que, desde la visión de los entrevistados, dejó la experiencia de acreditación. Por un lado, se menciona como aspecto favorable la movilización que generó en los docentes, en relación con la búsqueda de formaciones de posgrado. Por otro lado, se menciona como derivado de tales procesos la jerarquización

de los ISFD, en el sentido de cierta “des-primarización” y “des-secundarización” de los mismos; y la mayor visibilidad del nivel dentro del sistema educativo provincial, en el caso de la Provincia de Buenos Aires. En cuanto a la Ciudad de Buenos Aires puede mencionarse la ayuda económica que recibieron las instituciones en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional, a partir del cual pudieron materializar algunos de los proyectos de mejora de la calidad que habían presentado.

Hasta aquí hemos realizado una revisión de la experiencia de evaluación institucional realizada en nuestro país, a partir de la mirada subjetiva de algunos actores involucrados en dicho proceso. A continuación presentaremos la opinión de algunos especialistas en materia de política educativa respecto de los nuevos escenarios y perspectivas a futuro para la evaluación de las instituciones de formación docente.

3. NUEVOS ESCENARIOS PARA LA EVALUACIÓN: LA VISIÓN DE LOS ESPECIALISTAS

Uno de los motivos que originó la investigación fue tratar de sistematizar la visión de diversos expertos en relación con la temática de evaluación de instituciones de educación superior y, especialmente, la evaluación de los Institutos de Formación Docente. La percepción de expertos de universidades y de organismos relacionados con la formación docente permitirá tener una perspectiva de hacia dónde pueden ir desarrollándose los nuevos escenarios sobre evaluación de institutos de formación docente.

La evaluación de los ISFD no es una actividad meramente técnica, sino que se enmarca en un contexto específico, caracterizado por cómo la temática de la evaluación está instalada, su relación con los anteriores procesos y con la actual política. Desde esta perspectiva se preguntó a los expertos sobre el nivel de prioridad que la evaluación de los institutos debería tener en la política de formación docente, su opinión respecto de los anteriores procesos de evaluación y acreditación de ISFD y sobre la nueva política del INFD.

A su vez, como se ha manifestado, el sistema de educación superior en Argentina es “binario”, universitario y no universitario. Esta división también afecta a la formación docente, ya que además de los ISFD, las universidades (regladas por características nacionales a diferencia de los ISFD) forman un porcentaje minoritario de docentes. Por lo tanto, es interesante discutir si el proceso de evaluación debe ser idéntico para los ISFD y para los profesorado universitarios, y similar para las instituciones públicas como las privadas. Este aspecto es fundamental, en un marco en donde se pretende jerarquizar la formación docente en los institutos, acercándola a niveles académicos similares a los universitarios.

Una perspectiva fundamental es la opinión de los expertos sobre la finalidad principal que debiera tener la evaluación. Esta perspectiva se relaciona con la percepción sobre los procesos anteriores de acreditación, eminentemente de control, y con la nueva política del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)⁸, fundamentalmente formativa. Esto también se relaciona con ciertas características de contexto, condiciones que permiten llevar adelante el proceso, sobre todo a la luz de la fallida experiencia pasada. Estas condiciones pueden ser materiales - por ejemplo fondos para implementar mejoras- así como de gestión de la política (transparencia, formación), o de una perspectiva aún más amplia, de acuerdos entre los actores involucrados.

Paralelamente, como se ha señalado anteriormente, las finalidades de la evaluación se relacionan con ciertos aspectos de definición técnico/políticas a decidir: la obligatoriedad del proceso, la centralidad de ciertos momentos de los procesos (la autoevaluación o la evaluación externa), las consecuencias derivadas de es-

⁸ La Ley de Educación Nacional n°26.206, creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) con el objetivo de dinamizar, desarrollar y jerarquizar la formación docente en la Argentina.

tos, etc. En relación con las orientaciones de la evaluación, ¿debieran ser formativas, asociadas a la cultura de la calidad y a planes de mejora, o por el contrario a la validez del título o la certificación de algunas de las funciones de los ISFD?

Otra dimensión a desarrollar es cuál debe ser la unidad de evaluación. Este punto es fundamental pues debería tener relación con algunas consecuencias, y sobre todo con el perfil de los evaluadores y las dimensiones a tener en cuenta en la evaluación. Al ser la formación profesional un ámbito en donde conviven instituciones diversas, institutos con muchas carreras de diferentes áreas, otras con pocas o una sola, a la que hay que sumarles las universidades, la unidad de evaluación es importante: es cada una de las carreras o la diversidad de instituciones. Si son las instituciones, ¿podrían ser evaluadas conjuntamente ISFD y profesorado universitarios? ¿Podrían evaluar aprendizajes, o sólo procesos institucionales? Paralelamente, esto afectaría el perfil de los evaluadores, quienes deberán realizar los juicios sobre estas unidades educativas, y para su selección podrían privilegiarse sus conocimientos disciplinarios, sus perspectivas pedagógicas, o preparación sobre la gestión institucional.

Finalmente, ¿cómo debieran ser los criterios con que se evalúa? Adaptados a cada institución o carrera, o comunes a todas y desarrollados previamente. Los del primer tipo estarían relacionados con la adaptabilidad de los modelos formativos a las necesidades de cada uno de las unidades, los segundos a la construcción de criterios comunes a todas las unidades, o sea estándares, propias de los procesos de acreditación.

A continuación presentamos los resultados obtenidos en la encuesta.

3.1 Valoraciones sobre la actual política de evaluación

a. Casi la totalidad de los especialistas consultados (96%) considera que la evaluación de los ISFD es necesaria e incluso prioritaria (88%) dentro de la política nacional de formación docente.

b. La valoración de los especialistas respecto de la experiencia de evaluación y acreditación de ISFD de los '90 es bastante dispar. Sólo la mitad de los consultados abre juicio de valor sobre la experiencia pasada: unos pocos (22%) la valoran en forma positiva, mientras que otros (36%) lo hacen negativamente. El resto de los especialistas consultados (42%) considera que no es posible abrir juicio de valor, fundamentalmente por dos motivos: 1) porque consideran que los procesos de evaluación fueron múltiples y diversos, con lo cual no es posible emitir un juicio generalizado acerca de ellos; y 2) porque los resultados de la evaluación no tuvieron suficiente difusión, motivo por el cual varios de los encuestados señalan que carecen de información para poder abrir un juicio de valor.

c. Casi la totalidad de los especialistas consultados (84%) valora en forma positiva la política del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) para promover la evaluación de los ISFD.

3.2 Opiniones sobre las características del proceso de evaluación

d. La mayoría de los especialistas consultados (76%) considera que la evaluación debería incluir tanto a los ISFD como a los profesorado universitarios, aunque debería contemplar diferentes procesos. Asimismo, más de la mitad de los consultados (60%) considera que el proceso de evaluación debería ser el mismo para instituciones públicas y privadas, mientras que el resto (28%) considera que debería ser el mismo sólo en algunos aspectos.

e. Para la mayoría de los encuestados (88%) la finalidad de la evaluación de los ISFD debería ser formativa, sólo unos pocos (12%) señalan el "control de la calidad" como principal objetivo de la evaluación.

f. Casi la totalidad de los consultados considera que la evaluación de los ISFD debería centrarse en un proceso combinado entre autoevaluación y evaluación externa, la cuestión reside en el peso que los especialistas le dan a cada término de la ecuación. Un poco más de la mitad considera que debería haber paridad entre autoevaluación y evaluación externa, mientras que el resto se inclina en darle más peso, en mayor medida (24%) a la autoevaluación, y sólo unos pocos (8%) a la evaluación externa.

g. En cuanto a las consecuencias de la evaluación de los ISFD, los especialistas consultados señalan en primer lugar (88%) el establecimiento de planes de mejora, en segundo lugar (60%) la promoción de la autoevaluación y la cultura de la calidad. En tercer lugar (36%) se señalan dos aspectos, la habilitación nacional de los títulos y la certificación de la calidad de las diversas funciones de los Institutos (formación inicial, formación permanente, investigación, extensión).

h. En relación con los aspectos en que debería centrarse la evaluación de los ISFD, las respuestas de los consultados se concentran principalmente en dos aspectos: en el proceso pedagógico (76%) y en el aprendizaje de estudiantes o graduados (64%). Luego, en un tercer lugar (36%) se ubica el proyecto institucional.

i. En cuanto a la definición de los criterios de evaluación, como indicadores y estándares, más de la mitad (60%) de los especialistas consultados consideran que deberían ser mixtos, mientras que algunos otros (36%) opinan que deberían ser mayoritariamente cualitativos.

j. Más de la mitad de los encuestados (62,5%) considera que los juicios de la evaluación de los ISFD deberían contemplar tanto aspectos deseables de la formación docente como la realidad del campo en cada jurisdicción.

k. Casi la totalidad de los especialistas consultados (92%) considera que los criterios de la evaluación de los ISFD deberían definirse con anterioridad y con la participación de representantes institucionales de diferentes organismos. La mayoría de ellos (87%) considera que deberían definir dichos criterios representantes del Consejo Federal de Educación (CFE) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), de los ISFD y de las facultades universitarias relacionadas. Sin embargo la opinión no es tan unívoca cuando se les pregunta quién debería coordinar a nivel general el proceso. En este punto casi la mitad (48%) sostiene que el INFD, mientras que la otra mitad se disputa entre una agencia federal específica creada a tal efecto (32%) y cada jurisdicción (20%).

l. Para la mayoría de los consultados (72%) el foco de la evaluación de los ISFD debería ubicarse en toda la institución, mientras que para el resto en cada una de las carreras independientemente (24%).

m. La amplia mayoría de los consultados (80%) considera que debería formarse un comité evaluador que combine perfiles integrados por pares de las instituciones y expertos en formación docente. Resulta significativo encontrar que ninguno de los consultados optó por seleccionar funcionarios (nacionales o provinciales) y expertos en la disciplina específica de la formación (matemáticas, lengua y literatura, etc.).

n. De los especialistas consultados la mitad considera que la evaluación de los ISFD voluntaria, pero en convocatorias organizadas por los organismos de regulación mientras que la otra mitad señala que debería ser obligatoria. Para la mitad de los especialistas la evaluación debería realizarse al menos cada 6 años mientras que para un poco menos de la mitad debería ser cada 4 años.

ñ. Entre las condiciones que deberían asegurarse para que los ISFD pudieran afrontar los procesos de evaluación, el principal elemento seleccionado por los especialistas (68%) es el acuerdo entre los diversos actores para implementar el proceso. En segundo lugar (52%) se mencionan la disponibilidad de información pertinente y los fondos de financiamiento para los planes de mejora producto de las evaluaciones. En tercer

lugar (48%) el aseguramiento de transparencia del proceso y, finalmente, en cuarto lugar (44%) la formación específica previa.

4. PALABRAS FINALES

Al considerar la opinión de actores y expertos sobre la Formación Docente se vislumbran, por un lado ciertos acuerdos, pero por otro también se puede percibir una serie de falta de homogeneidad en las respuestas y perspectivas, además de ciertas faltas de consistencia en las diversas opiniones vertidas.

Por un lado, es central el acuerdo en la opinión sobre la prioridad de los procesos dentro de la política de formación docente, el apoyo a las actividades iniciadas por el INFD y su finalidad principal que debería ser formativa. No hay una posición clara sobre las antiguas acreditaciones, lo que ratifica el bajo conocimiento de los procesos y los pocos estudios referidos a esta temática.

Pareciera que hay un acuerdo de que todas las modalidades de formación docente debieran ser evaluadas, tanto en modalidades privadas como públicas, y también las ofertas universitarias. Estos procesos debieran combinar autoevaluaciones con evaluaciones externas y hay acuerdo de que las consecuencias debieran ser propias de los procesos formativos: planes de mejora, promoción de la autoevaluación y de la cultura de la calidad. Estos procesos debieran ser a partir de analizar criterios de características cuantitativos como cualitativos, con preminencia de éstos últimos, con la participación de diversos perfiles de evaluadores.

No hay acuerdo sobre dónde focalizar, si en aspectos institucionales o en los aprendizajes de los estudiantes, ni si los procesos debieran ser voluntarios u obligatorios. Tampoco quien debiera coordinar el proceso, si el INFD, un agencia especial, o hacia dentro de cada una de las jurisdicciones. Además, hay una clara percepción de que los criterios deben ser comunes a todas las unidades evaluadas y que estos deben ser definidos con anterioridad. Esta forma de definir los criterios que sería típico de un modelo de acreditación a partir de estándares previos y comunes, lo que iría en contraposición de la perspectiva anteriormente asumida de evaluación formativa. Posiblemente esta inconsistencia esté asociada a una necesidad que se percibe como prioritaria: que los procesos sean transparentes, y por lo tanto, que cada institución sepa con anterioridad cómo será evaluada.

Se entiende que es fundamental apostar por un acuerdo general con la participación de los agentes involucrados, generar información confiable y promover una formación adecuada para llevar adelante los procesos. Esta perspectiva implica que la política de evaluación de la formación docente debe ser a largo plazo, ya que sus resultados no serán directos, sino en el mediano y largo plazo.

Esta apuesta por una evaluación formativa a largo plazo es fundamental si se la compara con los requerimientos de control efectivo que se implementaron con la acreditación de los ISFD diez años atrás. Sin embargo, en el mismo sentido de lo que se ha señalado en apartados anteriores, hay una serie de puntos importantes que pueden rescatarse de la experiencia anterior. En primer lugar, la idea de jerarquizar los ISFD y la formación docente, a partir de incorporar a los institutos funciones y responsabilidades relacionadas con la investigación y la extensión. Es importante ligar dicha idea de jerarquización con procesos de evaluación continua y a largo plazo, pues de lo contrario, si se aplican criterios universitarios a instituciones no universitarias, en vez de jerarquizar las instituciones se las estigmatiza⁹.

⁹ A modo de ejemplo de como un sistema de evaluación único para el sistema universitario y el no universitario mantiene el "status quo" es conveniente analizar el fin del sistema binario en el Reino Unido. Como lo señalan Martin Cavea *et. al* (1995), la evaluación permitió mantener la diferenciación de hecho y la estigmatización de los Politécnicos frente a las Universidades, a pesar de haber sido la diferenciación la finalidad formalmente expresada.

Finalmente, no se debe perder de vista la necesidad de los estándares respondan a necesidades institucionales de jerarquización de la formación docente inicial y continua. Es verdad que ciertos criterios pre-establecidos contribuyen a la transparencia del proceso. Pero también esta se puede acceder mediante la producción de buenos informes de evaluación interna y externa. Para esto, es fundamental ayudar a los institutos a producir información fiable no solamente para las autoevaluaciones y las evaluaciones externas sino también para la propia gestión institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIELLO, M. y GRANDOLI, M.E. (2013). La evaluación de institutos de formación docente. Un análisis comparado de las orientaciones que han guiado tales procesos. VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Mar del Plata, Argentina. 12, 13 y 14 de septiembre.

CAVEA, M.; HANNEYB, S y HENKEL, M. (1995). Performance measurement in higher education—revisited. *Public Money & Management*, 4(15), pp. 17-23

DIKER, G. y SERRA, J.C. (2008) *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

FELDFEBER, M. e IVANIER, A. (2003) La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18) pp. 421-445.

MENGHINI, R. (2004). La formación de docentes y los procesos de acreditación institucional. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.

NEAVE, G. (2001). *Educación Superior: historia y política*. Barcelona; Gedisa.

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1997). La Evaluación Institucional Universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 179-214.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (1999). *La evaluación del sistema formador*. Documento de Trabajo. Buenos Aires, Programa de Fortalecimiento Institucional.

SERRA, J. C. (2001) La política de capacitación docente en Argentina: La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999). Serie Informes de investigación No. 8. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Unidad de Investigaciones Educativas.

--- (2010). Estado de situación de la investigación en los Institutos de Formación Docente. 05 Serie de Estudios Nacionales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LOS EGRESADOS DE LAS CARRERAS DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DEL ÁREA DE EDUCACIÓN DE LA UNTREF

Beatriz Uralde - Liliana N. Mandolesi

ANTECEDENTES

El debate en torno a la calidad educativa adquiere cada vez más fuerza. Debate que se realiza tanto a nivel nacional como internacional y, dentro de cada país, en los ámbitos académicos y en las entidades y organismos abocados a la gestión de los distintos niveles del sistema educativo. En este marco se ha producido un importante número de investigaciones sobre las distintas facetas de tan amplio, y no necesariamente consensuado, concepto (Bürigi, J. y Peralta M. 2011).

Si bien no será el foco de este trabajo dar cuenta de las características y resultados de estas investigaciones, consideramos que una indagación como la que nos hemos propuesto, necesariamente está enmarcada en la necesidad de fortalecer la calidad educativa de la formación universitaria, en nuestro caso de las carreras cuyas egresados serán objeto de análisis de este trabajo.

De hecho, una de las líneas centrales de trabajo vinculada al fortalecimiento y mejora de la calidad educativa, es la de recurrir a distintas formas y fases de evaluación, en donde, las investigaciones sobre trayectorias formativas cobran relevancia y en las que ocupan un lugar muy destacado las referidas a los seguimientos de egresados de los distintos niveles del sistema educativo.

La clave de la noción de **trayectoria formativa** es el cruce, la imbricación de las dimensiones objetiva y subjetiva (aludiendo al sujeto que va pasando, viviendo, transformándose) por acción del tiempo.

De esta forma, los estudios realizados sobre este tema dan cuenta que, tanto en la trayectoria formativa como laboral de los egresados, se da un entrecruzamiento de la historia del contexto, de la oferta educativa y de los sujetos, produciendo recorridos educativos diferentes y la utilización de las mismas oportunidades objetivamente disponibles (Dirié 2011).

Estas investigaciones se han centrado en distintos ejes de análisis tales como: a) caracterización demográfica de los egresados a fin de establecer los perfiles de esta población; b) los tiempos y tipos de inserción laboral de los egresados; c) los circuitos y tipos de formación de los egresados; d) representaciones en torno a la formación obtenida en las instituciones o centros educativos; e) relación entre la formación adquirida y el desempeño profesional.

Es conocida la importante producción de estudios de seguimiento de egresados. Producción que necesariamente ha sido considerada en el marco del desarrollo de la presente investigación, y que ha servido como uno de los insumos para la definición de nuestro marco conceptual y metodológico.

Sin embargo, como detallaremos más adelante, en este proyecto de investigación ponemos especial énfasis en las capacidades que los egresados ponen en juego en su ejercicio profesional.

Justamente sobre este tema encontramos mucha producción bibliográfica (en dónde se discute y debate qué se entiende y cómo se distingue una capacidad de una competencia profesional, qué es y qué importancia tiene el **perfil profesional** como orientador para el diseño y evaluación de las propuestas formativas), pero es aún incipiente la producción de investigación centrada en este tema. Esto es especialmente importante en el ámbito universitario en donde existe la necesidad de actualizar sus perfiles de egreso en función de los cambios socioeconómicos y las nuevas y cambiantes formas de organización y producción de bienes, servicios y aún del conocimiento mismo.

Por ello, otro de los ejes conceptuales que formaran parte de nuestro enfoque para el desarrollo de la investigación será el de las **representaciones sociales** en tanto la vinculación entre las capacidades adquiridas en las carreras de complementación del área de educación de la UNTREF y el actual ejercicio profesional, reconstruidos en buena parte desde la mirada de sus egresados

Se espera que esta investigación, entonces, aporte a las propuestas de investigación que se vienen desarrollando bajo la perspectiva teórica que otorga a las representaciones sociales un papel muy significativo en los procesos de investigación en tanto construcciones simbólicas, construidas socialmente y que se cristalizan en actos de pensamiento y prácticas sociales. En este sentido, los egresados son informantes clave para analizar el desempeño profesional en el sistema educativo.

Esta es una oportunidad casi única para el análisis de trayectorias formativas (en el sentido amplio con el que hemos definido este término), porque por lo general los estudiantes universitarios, a diferencia de los que nos focalizaremos, no necesariamente cuentan con una experiencia formativa y laboral previa o simultánea en la misma área en la que se están formando en una carrera universitaria. (Saforcada y Orce, 2009-2012)

Pero independientemente de los aportes al terreno de la investigación educativa que un tipo de investigación como ésta puede brindar, consideramos que cada universidad tiene la posibilidad y el desafío de definir, revisar y actualizar sus perfiles de egresados.

De una adecuada identificación de los distintos componentes del perfil profesional en el que se pretende formar depende el impacto que la formación tenga en el desarrollo de su actividad laboral y, fundamentalmente, de un ejercicio profesional comprometido con los distintos ámbitos vinculados con el área educativa en los que seguramente seguirán ejerciendo una vez recibidos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como todas las carreras de grado, la de complementación curricular de Ciencias de la Educación y de Gestión Educativa de la UNTREF, tienen como objetivo la formación de profesionales para desempeñarse en el campo ocupacional vinculado a las respectivas titulaciones. La especificidad que adquieren estas carreras es que sus estudiantes son egresados de profesados o tecnicaturas superiores del área de educación y cuentan, en su mayoría, con experiencia laboral en el sistema educativo, aunque en distintos espacios, cargos y funciones.

Ello otorga a estas ofertas una impronta particular y que se constituye en un enorme desafío educativo: la necesidad de formar en capacidades profesionales propias de un perfil de egreso universitario en el área de la educación, a estudiantes que ya poseen experiencia formativa postsecundaria y laboral. Ello implica que buena parte de su formación universitaria está direccionada, marcada y resignificada por las vivencias, marcos conceptuales y representaciones sociales que los estudiantes aportan desde sus prácticas y experiencias formativas y profesionales.

En el momento actual, dónde cada vez cobran mayor fuerza las líneas de análisis teórico/metodológico sobre trayectorias formativas y la formación de capacidades vinculadas a perfiles profesionales, estamos ante una interesante veta de indagación.

Como ya anticipamos, si bien es conocida la importante producción de estudios de seguimiento de egresados, la riqueza que encontramos en este tipo de investigación, es que los egresados serán informantes calificados para analizar su desempeño profesional en el sistema educativo antes y después del cursado de sus respectivas carreras.

Esto posibilita propiciar un tipo de investigación que intenta reconstruir la incidencia que, desde su punto de vista de los egresados, ha tenido la formación adquirida en la universidad en su actual ejercicio profesional y especialmente, identificar con ellos las principales capacidades adquiridas en este proceso formativo y su incidencia en los eventuales cambios operados en su ejercicio profesional, así como aquellas capacidades para las cuales hubieran requerido una mayor formación.

Una investigación de este tipo pretende aportar elementos para documentar y analizar la trayectoria formativa, así como los ritmos de inserción, prácticas profesionales y el desarrollo profesional de egresados. Información que seguramente mucho habrá de decirnos sobre las fortalezas y aspectos a apuntalar en el desarrollo de las carreras en función del perfil profesional para el que están formando.

En cuanto al enfoque teórico de este trabajo, recurrimos a aportes de varios autores que abordan distintas conceptualizaciones que cruzan nuestra indagación.

La primera de ellas tiene que ver con la propia definición del **egresado** y del **perfil profesional** en el que se pretende formarlos en las universidades.

En el desempeño de un profesional intervienen además de los conocimientos técnicos propios de su especialidad, aquellos relativos al contexto y al campo de las relaciones sociales en las que ejerce su profesionalidad. Por ello un egresado debe responder tanto al desempeño idóneo de sus tareas profesionales como a su reconocimiento como sujeto partícipe de una sociedad (EAFIT, 2002).

El diccionario de la Real Academia de la lengua define al perfil como el *“Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo”*. Al respecto, cabe mencionar que para el diseño curricular se elaboran dos tipos de perfiles, el perfil de ingreso, que define aquellas características básicas que un alumno debe poseer al momento de ingresar a una institución y por lo tanto iniciar un proceso de aprendizaje; y el perfil de egreso, que como antes se mencionó son aquellas características que se obtienen y se supone tendrían que estar desarrolladas en un estudiante al término de su proceso de aprendizaje.

El perfil del egresado de la educación superior establece que dispone de un bagaje cognitivo, valórico y actitudinal pertinente que le permite desplegar sus capacidades en un entorno dinámico de “conocimiento distribuido”. A ello habría que agregar que la formación que acredita un egresado universitario le posibilita las aplicaciones profesionales implícitas en sus competencias, las que se articulan con su destreza para crear conocimiento y analizar el disponible de manera crítica.

Por ello es importante incorporar a las distinciones entre el **perfil de ingreso** y el **perfil de egreso**, la de **perfil profesional**. Concepto clave en nuestro trabajo de investigación, ya que el perfil profesional refiere a una descripción del conjunto de realizaciones profesionales que una persona puede demostrar en las diversas situaciones de trabajo propias de su área ocupacional, una vez que ha completado el proceso formativo. Es

decir, describen los desempeños (funciones y actividades) que en el mundo del trabajo, se espera del ejercicio de un profesional.

Cada vez los perfiles profesionales se constituyen en un insumo importante (aunque por supuesto no único ni excluyente), para orientar el diseño y desarrollo curricular en tanto constituye la fuente principal para identificar las situaciones problemáticas que los estudiantes deberán enfrentar y resolver en su práctica profesional (De Ibarrola, 2006).

Pero como anticipábamos, el perfil profesional es sólo un componente del perfil del egresado universitario. A fin de alejarnos de la discusión (por cierto no saldada) de la conveniencia o no de formar en competencias, vale hacer aunque sea brevemente una distinción de lo que entendemos por competencias profesionales.

Las **competencias profesionales** se definen a partir de lo que un profesional debe ser capaz de hacer y la forma en que deberá hacerlo. Son desempeños profesionales identificados desde la mirada del mundo productivo. Por su parte, las **capacidades profesionales** remiten a la identificación de los procesos que están en la base de esas competencias, es decir a las capacidades de distinto tipo que se ponen en juego para un desempeño competente en el ejercicio profesional. Por ello, las decisiones sobre las capacidades que los estudiantes deben adquirir en los procesos formativos son del sistema educativo.

Esto nos da pie para señalar la importancia del concepto de capacidades profesionales, en tanto éstas articulan saberes de distinto tipo: acceso y uso del conocimiento y la información, dominio de procedimientos y aplicación de criterios de responsabilidad social; movilizan saberes, actitudes y destrezas en relación con problemas específicos de un campo profesional y son transferibles a situaciones y contextos distintos de aquellos en que se adquirieron.

Ello implica que en el ejercicio profesional se.. da cuenta de una triangulación entre procesos de pensamiento, contenidos que lo fundamentan y la práctica que los convoca, respondiendo a un enfoque de integración. (INET. 2014)

Fundamentalmente, no se debe perder de vista que las universidades se proponen que los estudiantes adquieran tanto capacidades que le permitan desempeñarse en situaciones concretas de trabajo como aquellas necesarias para actuar como partícipes reflexivos y críticos en una sociedad que aspira ser lo más democrática posible. La perspectiva de la formación integral implica que éste debe ser formado como un sujeto comprometido con el desarrollo social, consciente de su identidad y constructor de su integridad, una persona con el espíritu crítico y el respaldo de los valores necesarios para enfrentar los desafíos del desarrollo. Para ser capaz de comprometerse en proyectos específicos, integrar sus esfuerzos en pos de aspiraciones más amplias, reconocer los diferentes valores puestos en juego, articular con distintos actores y promover alianzas estratégicas. Para ello habrá que brindarle herramientas para asumir el diálogo como criterio, como procedimiento y como objetivo de su desempeño, tanto como los principios de justicia y solidaridad.

La actitud de apertura y la motivación frente al aprendizaje permanente hacen posible su actualización y el tránsito de su vida profesional desde la etapa inicial de la aplicación de conocimientos, hasta escalas cualitativas de crecimiento personal y profesional.

Esto nos da pie para dar cuenta de otro eje conceptual que cruza nuestra indagación y es el de la **trayectoria formativa**.

Coincidimos con Altamira Rodríguez (1997) que una forma de definir la trayectoria formativa es considerándola como el comportamiento escolar de un estudiante o cohorte de estudiantes desde el ingreso, permanencia y egreso con los requisitos académicos administrativos cumplimentados de un determinado plan de estudios.

Existen diversos modos y aproximaciones para definir el término formación en las investigaciones que se vienen desarrollando sobre este tema, de los cuáles nos interesa destacar aquel que

Hace referencia a un proceso dinámico a través del cual el sujeto realiza los aprendizajes necesarios para llevar a cabo una determinada práctica profesional. Es la preparación para el desempeño profesional y técnico, proceso que se desarrolla en un contexto, en un espacio y en un tiempo. Desde esta concepción, la formación se entiende como un recorrido, una trayectoria personal y grupal, puesto que se produce en diálogo con otros pares y docentes. (Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, Dirección de Educación Superior: 2010, 2)

El proceso formativo de los/as estudiantes de educación superior comienza con su ingreso a la institución. Sin embargo como lo señala Cols (2003), las trayectorias de formación “se empiezan con otras trayectorias... este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas, ligadas a la vida escolar, familiar, laboral, política y cultural”.

Así se entiende por trayectoria formativa al recorrido vital que un sujeto realiza transitando diversos escenarios académicos y laborales, y que lo van conformando en su ser profesional, sin olvidar hitos personales que también colaboran en la construcción de una identidad. La clave de la noción de trayectoria es el cruce, la imbricación, de las dimensiones objetivas, (la formación, capacitación, las instituciones) y la subjetiva (el sujeto que va pasando, viviendo, transformándose) por acción del tiempo.

Por ello, otro de los ejes conceptuales que formará parte de nuestro enfoque para el desarrollo de la investigación es el de las **representaciones sociales, en tanto posibilita dar cuenta** de la vinculación entre las capacidades adquiridas en las carreras de complementación del área de educación de la UNTREF y las requeridas en el actual ejercicio profesional desde la mirada de sus egresados.

METODOLOGÍA

La investigación está centrada en la mirada de los egresados, sobre la influencia que ha ejercido la formación adquirida en las carreras de complementación curricular del área de educación de la UNTREF en su ejercicio profesional.¹

Para dar cuenta de ello, desarrollamos una estrategia metodológica que nos posibilitó tanto la reconstrucción de las trayectorias formativas y laborales de los egresados en el área de la educación, como relevar, sistematizar y analizar información respecto al tipo de capacidades profesionales adquiridas -especialmente en las carreras de complementación- y su pertinencia para el desarrollo de las actividades y funciones propias de su perfil profesional en los contextos socio-institucionales en que se han venido desempeñando una vez obtenido su título universitario.

Las carreras de complementación en el área de educación se implementaron hace más de una década, por lo que existen varias generaciones de alumnos que han finalizado sus estudios, por lo que es preciso hacer algunos recortes.

En función de los objetivos propuestos, delimitamos nuestro campo de estudio y sus alcances a través de la identificación de tres recortes:

¹ El equipo de investigación, además de las autoras, estuvo formado por María Hayet, Graciela Merino, Liliana Salazar, Claudia Stracquadani y Verónica Virδό.

- Un primer recorte es que contemplamos solamente a los estudiantes que iniciaron sus estudios a partir del año 1997 y que ya cuentan con su título universitario.
- Un segundo recorte es que estos estudiantes además de las dos características previas debían contar con experiencia profesional en el área educativa posteriormente a haber culminado sus estudios universitarios.
- El tercer recorte es que solo se consideraron aquellos estudiantes que, posteriormente a las actividades de búsqueda de información actualizada de los egresados, pudieron ser ubicados y contactados antes de iniciar la aplicación de instrumentos de obtención de información.

En el recorrido metodológico la primera actividad consistió en la búsqueda de información que permitiera actualizar la base de datos de alumnos de las carreras de complementación del área de educación con que cuenta la UNTREF, a fin de proceder a su localización y constituir el marco muestral de la investigación.

Paralelamente se realizó la indagación y sistematización de las líneas que posibilitaron definir el marco conceptual del que se desprendieron las dimensiones, variables y categorías de análisis.

Esta operacionalización de conceptos permitió la identificación de los indicadores que fueron contemplados en el diseño y aplicación de los distintos instrumentos de obtención de información:

- Fichas de datos básicos actualizados de los egresados de las carreras de complementación curricular del área de educación.
- Encuesta a los egresados a aplicar por medio de distintos canales informáticos.
- Entrevistas en profundidad de aplicación presencial a una muestra de egresados.
- Realización de encuentros a través de focus group, con egresados que no participaron de las entrevistas de profundidad.

Una vez relevada la información, se procedió a su procesamiento, sistematización, triangulación y análisis a los efectos de producir las conclusiones.

Cabe destacar que en cuanto al procesamiento de la información esta investigación propuso una interesante actividad de trabajo con otros colegas de la universidad y que hace a nuestro acuerdo con la dirección de la Carrera de Estadística de la UNTREF de que los alumnos del Taller de Pasantías (Consultorías en Aplicaciones Estadísticas II, conducidos por la docente a cargo del mismo y su adjunta), participarán como parte de su proceso formativo. En el primer cuatrimestre de su cursado, en la fase de diseño y carga de la encuesta *on line* y, en el segundo cuatrimestre, en la sistematización de los resultados de la investigación. Esta fue una importante oportunidad para que los estudiantes de esta carrera vivenciarán, como parte de su proceso formativo, el proceso de desarrollo de una investigación y la toma de decisiones metodológicas que intervienen en la realización de una consultoría estadística (en este caso brindada a nuestro equipo de investigación).

En este mismo sentido, otro aporte del desarrollo de esta investigación es que dos alumnos del Seminario de Investigación Educativa y Gestión Institucional trabajaron en esta investigación en el marco de la realización de sus trabajos finales de graduación y tres exalumnos se incorporaron como miembros del equipo de investigación.

Ello ha posibilitado avanzar en el propósito de ir consolidando cada vez más la producción de proyectos de

investigación con un sentido más grupal que individual y otorgar la oportunidad a los estudiantes de participar en un equipo y proyectos de investigación, lo que seguramente constituye una experiencia formativa enriquecedora.

DISCUSIONES Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

A partir de la investigación realizada nos proponemos dar cuenta a grandes rasgos de la mirada de los egresados sobre la influencia que ha tenido, en su trayectoria profesional, la formación adquirida en las carreras de complementación curricular del área de educación de la UNTREF.

Esta mirada se desprende del análisis de los resultados obtenidos a través de tres distintos métodos de indagación: entrevistas en profundidad, focus group y una encuesta semi-estructurada.

Tomando como base los registros de la UNTREF, logramos recolectar datos de 67 egresados, los cuales fueron convocados a participar en nuestra investigación. El 57% de estos respondió a esta convocatoria: el 68% cursó la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación y el 32% la Licenciatura en Gestión Educativa.

Teniendo en cuenta lo planteado en el apartado metodológico, uno de los componentes propuestos de nuestra investigación era aportar elementos para la definición del perfil profesional de los egresados de ambas licenciaturas.

Para ello se tomó la decisión de elaborar, a través de la técnica del análisis funcional, una versión de las funciones clave, subfunciones y las actividades que caracterizan al ejercicio de un profesional, en este caso de su desempeño en el campo de las Ciencias de la Educación y de Gestión Educativa. Los informantes clave fueron precisamente los egresados de estas carreras de la UNTREF, que tenían, al momento de la realización de la investigación, ya el título universitario o cuyo trabajo final de graduación ha sido aprobado para ser elevado a la dirección de la carrera para su consideración.

Un primer resultado arrojado por la investigación es entonces la descripción de las funciones y sub-funciones que desempeñan estos profesionales en sus prácticas profesionales:

FUNCIONES Y SUB- FUNCIONES DE PERFIL PROFESIONAL:

1. Organizar y llevar adelante diferentes proyectos de capacitación y formación docente tanto para los roles de enseñanza como para los roles directivos.
2. Asesorar y orientar en el campo de la educación formal o no formal, en la planificación y gestión de proyectos, planes y programas de acción educativa.
3. Asesorar en problemáticas institucionales y de aula en todos los niveles educativos.
4. Conformar y coordinar grupos de trabajo.
5. Realizar diagnóstico, análisis y evaluación institucional.
6. Gestionar instituciones educativas diseñando estrategias y técnicas de intervención educativa.

7. Viabilizar contactos entre diferentes instituciones u organizaciones vinculadas o no, al campo educativo.
8. Elaborar proyectos de investigación sobre el ámbito educativo en sus múltiples manifestaciones.
9. Participar de la vida académica y de la producción del conocimiento científico del campo de formación de las Ciencias de la Educación.
10. Llevar a cabo capacitaciones en instituciones sobre temáticas referidas a la educación.
11. Participar en equipos de diseño e implementación de políticas públicas.

En una segunda fase, justamente de estos resultados (de la definición de estas funciones y subfunciones) se desprendieron las variables y categorías de análisis con las que se diseñaron las entrevistas on line y las entrevistas en profundidad.

Antes de mostrar algunos de los resultados obtenidos, cabe recordar, para la lectura de los mismos, que buena parte de estos egresados se había desempeñado previa o simultáneamente en el área ocupacional en la que se formaron en la universidad y que también buena parte de ellos (por los requisitos propios de ingreso a la licenciatura) habían realizado estudios post secundarios en esta área.

FORMACIÓN ADQUIRIDA EN LA UNIVERSIDAD

Nuestra siguiente búsqueda fue entonces indagar si los egresados fueron formados o no en sus estudios universitarios para el desarrollo de las actividades profesionales descritas en el perfil elaborado. Esta es una síntesis de los resultados obtenidos:

En coincidencia con lo que marca el perfil profesional en relación a la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de acción socio-cultural en comunidades, los entrevistados sostienen que la Universidad les sumó competencias para planificar, programar, evaluar planes y asesorar a diferentes instituciones.

Las respuestas obtenidas tanto en las entrevistas como en las encuestas hacen referencia a la capacidad adquirida para asesorar a otros, a instituciones externas, hacer sugerencias. Tener una mirada crítica, abarcativa, a establecer distintas relaciones, capacidad para hacer un diagnóstico, un proyecto, evaluar, fundamentar.

Las respuestas obtenidas tienen como punto común señalar que la política de la Universidad, desde la atención a la diversidad y a la inclusión “marcan un camino”

Se puede destacar la coincidencia en relación a los aportes de la Universidad en la formación en habilidades, fundamentos teóricos y herramientas para establecer miradas desde otros lugares, cómo liderar, organizar instituciones.

En lo que respecta a la formación adquirida, en las encuestas surge que con una escala de 1 “formación deficiente” y 10 “formación perfecta”, la calificación promedio de los egresados fue de 8.

Se desprende que en la formación adquirida:

- las materias que consideran que más aportaron para el ejercicio profesional fueron: Gestión escolar y cu-

rriculum, Problemática y perspectiva de la pedagogía contemporánea, Cultura Contemporánea, Seminario de Investigación, Orientación Vocacional, Política y Administración de la Educación.

- la formación sobre las normas jurídicas en materia educativa es la de menor puntaje.

NIVEL DE INCIDENCIA DE LA CURSADA EN UNTREF PARA LA MOVILIDAD LABORAL

Un tercer eje de análisis de nuestra investigación tiene que ver la indagación de cuál es la incidencia que otorgan los egresados a su formación universitaria en su posterior ejercicio laboral.

En su mayoría los egresados encuestados han ascendido en escala jerárquica y consideran que ello se debe en gran parte a su paso por la Universidad.

Con respecto a las expectativas que tenían al ingresar a la licenciatura, la mayor incidencia de menciones la encontramos en la de formarse como profesores de estudios superiores. En algunos casos estas expectativas se cumplieron, ya que ambas carreras le sirvieron para dar actualmente clases en educación superior. A ello habría que agregar que algunos de ellos se habían presentado después de su egreso a pruebas de selección para Inspector de enseñanza, que uno de los entrevistados se encuentra cursando su maestría en la UBA y que otro había presentado una propuesta trabajo para extensión universitaria sobre gestión.

Esto se confirma también en las encuestas. De ellas surge que en lo que respecta a la incidencia que tuvo la carrera en la movilidad laboral con un a escala de 1= ninguna y 10=total, sólo el 19% calificó a la incidencia con un puntaje menor o igual a 5.

Si bien no fueron considerados parte de la muestra de esta investigación por ser miembros del equipo que la produjo, cabe señalar que algunos de los egresados de estas carreras forman parte de los equipos docentes y/o de investigación de la UNTREF.

ASPECTOS QUE SE RETOMAN Y ALGUNAS SUGERENCIAS EN BASE AL PERFIL PROFESIONAL CONSTRUIDO POR LOS EGRESADOS

Si bien en el perfil de egreso de la carrera en UNTREF destaca el asesoramiento en la elaboración de normas jurídicas en materia educativa y las inherentes a la actividad profesional, los entrevistados coinciden en que en la formación *falta el trabajo con la normativa* que rige el sistema educativo y cómo manejarse con los cambios que se han producido durante su proceso de formación. Siendo necesario para ellos revisar el sentido y alcance de los aspectos normativos, advirtiendo que no hay materias que trabajen específicamente este aspecto.

Teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen en las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y en Gestión, tanto los entrevistados como los encuestados, consideran que es necesario *pensar un formato de pasantía* en escuelas de la comunidad, la importancia de ir conformando un porfolio de evidencias, donde los estudiantes puedan involucrarse más desde un soporte académico con las situaciones cotidianas que vivencian en sus prácticas como docentes o miembros de equipos directivos de manera paralela al cursado de la licenciatura. Por ello resaltan lo significativo que sería participar en una experiencia concreta de gestión, en un trabajo de campo, monitoreada desde su proceso de formación universitario.

Desde su punto de vista esto podría corporizarse en la incorporación en los planes de estudio vigentes de un espacio de práctica que posibilitara armar un proyecto de colaboración desde la Universidad a las escuelas. Se mencionan propuestas como pensar en un espacio de asesoría a la gestión de instituciones de la zona, tutorías con alumnos que recién comienzan la carrera sobre cómo gestionar visitas a instituciones, intercambio, observaciones, acompañamientos.

En el mismo sentido consideran importante buscar espacios para las prácticas en instituciones educativas o no educativas que permitan investigar y formar equipos de trabajo para analizar la realidad institucional.

Al analizar las respuesta obtenidas en las entrevistas aparece como punto común que el desarrollo de las licenciaturas debe contemplar *más espacios y tiempos para la investigación- acción* y brindar oportunidades para poder tener la palabra y debatir temas puntuales que surjan de interés y que trasciendan las materias específicas.

En las encuestas como en las entrevistas proponen *cambios en los programas de algunas de las materias*. Las principales menciones son acerca de los contenidos de *Sociología de las Organizaciones y Metodología de la Investigación* y agregar asignaturas que no figuran en el Programa de las carreras: Filosofía, Psicología, Psicopedagogía, Educación y Aprendizaje en tiempos complejos, son algunas de las mencionadas.

En el mismo sentido algunos de ellos manifiestan que faltó una formación sobre algunos aspectos teóricos sobre *más teoría sobre todo en pedagogía crítica*, elementos políticos para inferir en distintas situaciones, así como algunas didácticas puntuales. Asimismo, se sugiere realizar cambios en relación a *poseer mayor conocimiento en la Historia de la Educación y la Pedagogía contemporánea* para poder abordar los problemas actuales vinculados con la enseñanza y el aprendizaje.

Otra propuesta realizada por los egresados es que al finalizar la carrera se pueda *elegir una especialización*, por ejemplo: Educación Formal, Género, algo específico en donde avanzar en la especificación de los contenidos trabajados.

De las encuestas surge también que hay materias que son de la Licenciatura de Gestión Educativa, como Resolución de conflictos institucionales o Evaluación institucional, que deberían estar en el diseño curricular de Ciencias de la Educación.

Si tenemos en cuenta que un perfil profesional comprende entre otros ítems, *la especificación del campo ocupacional donde se desempeña el profesional en cuestión y los alcances y condiciones de su ejercicio profesional*, en relación a esto algunos entrevistados manifiestan no tener claro el alcance del título para el desempeño laboral a nivel provincial en gestión estatal ya que el título obtenido no le permite la inscripción como titular en listados para el nivel superior y/o universitario, ni está claro cuáles son las materias que el título habilita para dictar y aparece la necesidad de hacer una complementación pedagógica en un profesorado de Ciencias de la Educación.

CONCLUSIONES

Estamos convencidos que haber podido identificar con los egresados el perfil profesional de ambas licenciaturas es particularmente importante cuando el perfil de egreso fue definido en la universidad hace más de una década. Los cambios que se han producido en este lapso en el sistema educativo, en la normativa que lo rige, en las condiciones de organización y funcionamiento de las instituciones educativas y de la población a la que atienden hacen más que evidente esta necesidad.

Los egresados que aceptaron la propuesta de participar como informantes clave de esta investigación tienen una mirada desde nuestro punto de vista privilegiado ya que pueden aportar desde su actual práctica profesional una mirada retrospectiva de su proceso de formación.

La UNTREF es una universidad de la que nos sentimos muy orgullosos de ser parte como docentes por ser un espacio siempre abierto y proactivo a la generación de espacios de reflexión y debate y lo expresado por los egresados seguramente brindará aportes muy significativo para repensar algunos aspectos de los planes de estudio vigentes en ambas carreras. Este es un desafío en el que seguramente los aportes brindados por los egresados serán insumo muy importante para pensar en el camino a seguir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTAMIRA RODRÍGUEZ, A. (1997). *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria*. México.

BÜRGI, J. y PERALTA ROJAS M. El Concepto de Calidad Educativa en las Investigaciones sobre Educación en Chile (2000 – 2008). REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), pp. 72-93.

COLS E. (2003). *El primer año en la universidad, una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica*. Universidad de General Sarmiento.

DE IBARROLA, M. (2006). *Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites*. Montevideo: CINTERFOR.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2010). *Acompañamiento continuo de la trayectoria formativa y académica del estudiante. Documento Base*. Provincia de Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.

DIRIÉ, C. (coordinadora). (2010). *Aportes para pensar la EDJA en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación.

INET (2014). *La evaluación de capacidades profesionales*. Finalización de estudios técnicos (FinEsTec). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

SAFORCADA F. y ORCE C. V. *Trayectorias y experiencias de los graduados y las graduadas en Ciencias de la Educación en la UBA*, Buenos Aires, 2009/2011. Recuperado de: www.filo.uba.ar/investigaciones

ESCUELA, INFANCIA Y ENSEÑANZA EN LA MIRADA DE LOS/AS MAESTROS/AS.

Nora Graziano - Martín Caldo - Maura Ramos - Elizabeth Martinchuk - Diana Jalluf - Marcelo Mattano -
Cristina Prieto - Estela Puertas

1. LA INVESTIGACIÓN. ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES.

A través de este estudio ampliamos la indagación inicial sobre las representaciones sociales (RS) sobre la infancia a las categorías de escuela y enseñanza, tomando como referencia los/as docentes del Distrito de Tres de Febrero. Esto implicó el paso de un diseño exploratorio inicial acotado a los/as estudiantes-docentes de la UNTREF (66) a un trabajo de mayor extensión y profundidad que involucró a un número superior de docentes (265). Ha significado un desafío en la comprensión del problema desde la situacionalidad geográfico-cultural-educativa en la que se inserta la universidad. Ampliar el objeto de estudio nos permitió articular el trabajo con miembros de la Red de Infancia, Adolescencia y Familia de Tres de Febrero y del Distrito Escolar de Tres de Febrero así como con pasantes de la Maestría en Política y Educación de la UNTREF. La ampliación del equipo de trabajo trajo múltiples miradas al objeto de estudio, complejizando el análisis y posibilitando abrir la discusión a nuevas preguntas y desafíos.

El proyecto se planteó desde un diseño de tipo cualitativo para poder abordar nuestro objeto de estudio, las RS, desde una perspectiva posibilitadora de construcción de sentidos a partir de las voces de los/as maestros/as, siguiendo a M. T. Sirvent:

El interés central está en la cuestión de los significados que las personas le atribuyen a los hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado y en la construcción de dichos significados por el investigador. (Sirvent, 2003:18).

En este sentido, “las experiencias” significativas que los/as docentes mencionan posibilitan identificar los rasgos centrales y característicos para comprender las RS que ellos/as tienen.

La muestra de docentes de nivel inicial y primario de escuelas públicas de gestión estatal del Distrito de Tres de Febrero, para la toma de la encuesta inicial, se elaboró teniendo en cuenta los siguientes criterios: 1- ubicación geográfica: se seleccionó al menos una escuela de cada nivel a los fines de lograr la representatividad de todas las áreas geográficas del distrito; 2- representatividad de los niveles inicial y primario teniendo en cuenta la cantidad de jardines de infantes y escuelas primarias existentes en el distrito cruzado con el número de matrícula escolar que reciben; 3- Índice de vulnerabilidad social (IVS): representatividad de las escuelas que atienden y no atienden poblaciones vulnerables (tomando como referencia la propia categorización de los establecimientos educativos de la Dirección General de Cultura y Educación). Se desestimó el criterio de antigüedad de la institución, por no ser relevante para las instituciones del distrito por su escasa variabilidad. La muestra inicial estuvo compuesta por 24 escuelas primarias (546 docentes) y 10 Jardines de infantes (108 docentes). De las aproximadamente 600 encuestas distribuidas se obtuvieron 265 que se consideraron suficientes para el trabajo de análisis.

¹ Los resultados del proyecto de investigación precedente fueron publicados en el libro Graziano, N (Coord.) y VVAA (2013) La infancia en la mirada de los/as maestr@s. La Crujía Editorial Stella. Buenos Aires.

El instrumento utilizado, la encuesta, ha sido tradicionalmente una herramienta para aproximaciones cuantitativas a la realidad. Suele ser tabulada con anterioridad o en caso de hacerse post facto pretende clasificar las respuestas de los sujetos con cierto grado de homogeneidad y exhaustividad. En nuestro caso corrimos un riesgo, que si bien ha complicado su sistematización, nos ha permitido acceder a un horizonte amplio de respuestas que requirieron de un análisis combinado (cualitativo - cuantitativo) acorde a la complejidad del pensamiento que intentamos comprender. En este caso las preguntas fueron abiertas incluyendo además apreciaciones metafóricas y relatos de experiencias que no pudieron reducirse a una cuantificación simple, sino que requirieron de un análisis comprensivo que pudiera advertir matices, sentidos y entrecruzamientos irreductibles a una única forma de clasificar las respuestas dadas por las/os docentes.

La recolección de datos del segundo año se realizó mediante entrevistas semiestructuradas. Se tomaron 30 entrevistas en profundidad (10% de la muestra de encuestas); atendiendo a los criterios de distribución sociogeográfica, nivel (inicial y primaria) e inserción institucional (directivos, maestros/as y maestros/as especiales)

Tanto la encuesta como la entrevista recogían un aspecto central a partir de la variabilidad temporal- experiencial-valorativa de las RS, las dimensiones que lo indagaban preguntaban:

- Según lo que fue (según lo vivido y aprendido)
- Según lo que es (según su experiencia o información actual)
- Según lo que debe ser (según los rasgos que considera sustantivos para una valoración positiva)

Estas dimensiones nos permitieron comprender los entramados sociales y culturales en los cuales se insertan/ron los/as maestros/as encuestados y entrevistados. Las RS de los/as maestros/as se han ido construyendo a lo largo de sus historias formativas a través de las experiencias biográficas de escolarización, la formación inicial en las instituciones de formación docente, la práctica docente en las instituciones escolares y las instancias de actualización/capacitación posteriores, que se han conformado en requerimientos crecientes para su carrera docente y movilidad laboral. Poder relacionar las RS con los contextos y eventos significativos en la experiencia de los/as educadores/as se constituye en una vía de acceso al conocimiento del “sentido común docente”, entendido como producto y productor complejo y dinámico de procesos constructivos de orden psicológico, social y cultural. Esto nos dio pistas para pensar y comprender tanto las formas de pensar, clasificar y valorar a los sucesos y sujetos como así también el proceso a través del cual se re-articulan adquiriendo en su enunciación la condición de cuasi evidencia autonomizada de sus procesos constructivos (Cfr. Graziano Ed.2013).

El análisis de las respuestas y discursos (incidentes) fue realizado desde una perspectiva hermenéutica, entendida en sentido amplio como un proceso de interpretación/construcción de sentidos contextualizado. Es decir que entendemos la construcción de saber en la investigación sobre lo que los/as docentes dicen sabiendo que esto que saben y dicen ha sido construido desde sus prácticas en situación temporo-espacial y que a su vez esto es lo que les da sentido a lo que hacen cotidianamente. En términos metodológicos, se utilizó el método comparativo constante desde la perspectiva reformulada de M. T. Sirvent.

El concepto de *RS*, siempre alude a la representación de algo o alguien y al proceso por el cual se establece la relación entre un contenido, con un objeto y también en relación con otro sujeto. La perspectiva de análisis elegida en la presente investigación, recupera los aportes provenientes de la psicología social, a partir de la elaboración del concepto por parte de S. Moscovici (1986), quien retoma la noción de realidad social y su

proceso de construcción, transformando la clásica diada de interacción sujeto-objeto en la construcción del conocimiento, en una tríada en la cual se les otorga relevancia a los otros (alter). En continuidad con esa línea de análisis D. Jodelet destaca el carácter de *“modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal”* (Moscovici, 1986: 472) poniendo de relieve la dimensión pragmática de las RS. Como forma de pensamiento social alude a los contextos de producción y a las interacciones de los sujetos en dichos contextos, que como marco referencial posibilitan la interpretación de los hechos cotidianos y otorgan sentidos a las personas y situaciones que conforman el espacio social. Desde esta perspectiva, las RS son un producto y una acción. Producto que reconoce un contenido, una serie de conceptos organizados de determinada manera y que al mismo tiempo denota una intencionalidad de apropiación de la realidad por medio de una acción de la inteligencia en forma compartida. (Valencia Albundiz, 2007). Por su parte T. Ibáñez (1988) resalta el doble carácter de pensamiento constituido y constituyente. Como pensamiento constituido se pueden pensar en estructuras conformadas socialmente que permiten interpretar la realidad y al mismo tiempo, son pensamientos constituyentes que no sólo están en la mente de los individuos, sino que intervienen en la dinámica social como un factor constitutivo (Cfr., Ibáñez: 1988).

En resumen, cuando hablamos de RS estamos aludiendo a construcciones complejas y contextualizadas, que expresan una forma de conocimiento, el *sentido común*, en el cual adquieren una particular importancia no sólo los mecanismos internos sino las interacciones con los otros y los objetos. Tal como señala J. Castorina,

es preciso subrayar el carácter intrínsecamente cultural e histórico del sentido común. Ello implica que las RS no son las mismas para todos ni para siempre, se modifican en la medida en que se producen fisuras y cambios culturales o sociales. Como hemos mencionado antes, las transformaciones revolucionarias de la ciencia o los movimientos artísticos, que al ser difundidos y propagados sobre los sectores sociales, han promovido una influencia duradera en las formas de comprenderse a sí mismos y al mundo. (Castorina, 2005:223)

2. ANÁLISIS, CATEGORÍAS E INFERENCIAS EN RELACIÓN A CADA EJE

Este apartado presenta los trazos más importantes del análisis de cada eje a partir del material empírico (encuestas y entrevistas), a través de las categorías emergentes de las RS sobre cada eje categorial.

2.1. Sobre “La Escuela”

Las preguntas de las encuestas indagaron sobre la escuela del pasado, la de la actualidad y la escuela ideal, pidiéndose además la expresión de una metáfora que la representara. A partir de las respuestas brindadas trabajamos con aproximadamente alrededor de 2.200 incidentes, provenientes del ideal de escuela en un 36%, de la escuela del presente en un 28%, del pasado en un 25 % y el restante 11 % de la metáfora sobre la escuela.

En las primeras aproximaciones a los datos comenzamos por agruparlos de una manera que nos permitió señalar categorías relacionadas con valoración social de la escuela, función de contención y/o inclusión, función educativa, métodos de enseñanza, docentes, estudiantes, modos de relación y convivencia, aspectos institucionales, políticos, ideológicos y culturales, infraestructura y equipamiento, comunidad educativa, e ideales.

Una posterior lectura nos permitió un segundo nivel de agrupamiento en el cual surgía una y otra vez la pregunta acerca de la **función de la escuela**. Qué función cumple la escuela; si está presente la función educativa característica de la institución escolar o ha mutado hacia otras funciones de carácter de contención; qué modificaciones o permanencias perciben los docentes con respecto a la función político-ideológica de la escuela, fueron los interrogantes que aparecían en el nuevo reagrupamiento de la lectura de los datos.

Las voces docentes agrupadas parecerían estar respondiendo a esa pregunta fundamental de para qué sirve una escuela, ensayando la asignación de tres funciones que pueden considerarse centrales: la función social, la función educativa y la función político-ideológica. Función social en tanto institución perteneciente a una sociedad que puede valorarla con mayor o menor intensidad, y función social que implica una importancia mayor del papel de contención y/o inclusión. Función educativa que resulta ser la que la distingue de otras instituciones sociales, pero que también da cuenta de las modificaciones en el sentido del enseñar de antes y el enseñar de ahora. Por último, una función político-ideológica de la escuela que daría cuenta de las distintas maneras de pensar las cuestiones ligadas al poder y las diferentes maneras de pensar la construcción social.

La función social

La escuela en tanto institucionalización de la educación a partir de la modernidad y la configuración de los Estados Nacionales adquirió un papel casi monopólico en el proceso de socialización de las nuevas generaciones. La sociedad invistió de un valor muy importante a la escuela como un lugar de referencia, como lugar valorado para la transmisión del legado cultural, entre otras cuestiones. La escuela gozaba de prestigio y ese prestigio es el que los docentes encuestados parecieran estar señalando como una característica importante. La escuela era valorada socialmente en el pasado, mientras que ahora parecería estar en la posición contraria, la de la desvalorización.

Por otra parte, dentro de esta función social las palabras docentes denotarían una gran importancia de otra cuestión vinculada: la contención y/o inclusión. Conceptos que son casi una marca ineludible de estos tiempos donde la pobreza y la exclusión son presencias muy fuertes en amplios sectores de la población, aún luego de períodos de crecimiento económico y políticas de ampliación de derechos. Sólo por citar un ejemplo, la idea de la escuela como frontera (Duschatzky, 1999) expresa la supervivencia de la institución como último bastión haciéndose cargo de otras funciones que cumplían instituciones desdibujadas por la crisis, como la familia o los centros de atención de la salud.

La Función educativa

En las funciones asignadas a la escuela puede observarse un marcado descenso de los incidentes referidos la **función educativa** en la comparación entre el pasado (21%) y el presente (10%). Las referencias a la escuela como "espacio de enseñanza" o "lugar para aprender" del pasado, se reducen casi a la mitad en la caracterización de la escuela actual como "ámbito educativo" o "centro de aprendizaje". Cuando preguntamos sobre la escuela ideal, la cantidad de incidentes aumentó hasta valores intermedios de la diferencia entre pasado y presente (14 %) y en valores parecidos (16%) aparece alguna referencia a la función de educar en las metáforas presentadas. Parecería existir entonces una función educativa desdibujada en la actualidad, pero que se reconoce en el pasado, en la metáfora y en lo deseable.

Pero esa función educativa estaría reconociendo variaciones en su conceptualización, si se compara el pasado, por un lado, con la actualidad y lo ideal. En el pasado, "la enseñanza y el aprendizaje" aparecen en un porcentaje mayoritario (61 %) de la descripción que se hace de la función educativa de la escuela. En contra-

posición, en el presente la “educación” es el concepto que definiría mejor a esa función (59 %) y el tema de los “valores”, la “formación integral” y la “interdisciplinariedad” (59 %) son planteados en forma mayoritaria para la escuela ideal. Por su parte, en el momento de la metáfora, la mayoría (69%) plantea vinculaciones con la “enseñanza” y el “aprendizaje”. Esto permitiría plantear ciertas diferencias hacia el interior de la función educativa en la comparación entre antes y ahora, que de alguna manera se corresponden con el planteo de los métodos de enseñanza.

Métodos de enseñanza

La diferencia conceptual entre la función educativa de antes y la de ahora, se complementa con las modificaciones expresadas entre los **métodos de enseñanza** de ambos espacios temporales. También aquí se verifica un descenso en los porcentajes relativos entre la escuela de antes (22%) y la de ahora (15%) y el ideal (10%), lo cual también abonaría a la lectura de un cierto desdibujamiento de la función educativa.

Pero observando hacia adentro de los agrupamientos, por un lado la escuela del pasado aparece caracterizada como “conductista”, “estructurada”, “tradicional/conservadora”, “enciclopedista”, que “no atendía los saberes individuales”, “memorística” y “estática”, en un 87% de los incidentes que pueden englobarse en un patrón de escuela tradicional/normalizadora. Por el otro, la escuela actual está definida en una clara contraposición como “constructivista”, que es “un lugar de construcción de conocimientos”, o “un lugar para aprender jugando”, que es “dinámica”, “reflexiva”, “más desestructurada”, “más innovadora”, que “tiene en cuenta los conocimientos previos y desarrolla las capacidades individuales” y que desarrolla una “educación tecnológica”. Estos incidentes, un 96%, estarían caracterizando una escuela mucho más ligada a experiencias que tienen en cuenta los aportes del escolanovismo, del constructivismo, de acuerdo con los diseños curriculares actuales y que señala un cuestionamiento a la escuela pasada. Sólo una pequeña porción, un 4%, señalan a la escuela actual como “facilista y menos exigente sobre resultados académicos”, lo que puede leerse como una crítica en sentido negativo sobre la actualidad. Si observamos la escuela ideal, parecería estar reforzándose, en relación a esto, la mirada positiva sobre los actuales métodos de enseñanza, ya que las propuestas mayoritarias (91%) tienen que ver con características que profundizarían el modelo actual, sin añorar a la escuela pasada: la “creatividad”, una escuela con “talleres”, “deportes”, “artes”, “juego”, “áreas nuevas”, “excursiones” y “mayores conexiones con los problemas ambientales”, que sea “no graduada” y “sin timbre”. Es decir la dupla escuela actual e ideal permitiría señalar una mirada positiva sobre los métodos de enseñanza actuales.

La Función político ideológica

La función político-ideológica de la escuela que constituye el tercero de los agrupamientos realizados, daría cuenta de las distintas maneras de pensar las cuestiones ligadas al poder y las diferentes maneras de pensar la construcción social.

Dentro de la escuela ideal y de la escuela como metáfora aparecen los valores más altos de incidentes de esta función ideológica con un 18 % en cada una. En el caso de la escuela ideal ese 18 % abarca entre los valores más altos según lo expresado por los encuestados que la escuela sea “democrática”, “abierta” y que “atienda lo diverso”.

Con respecto a la escuela como metáfora los valores más altos incluyen: que sea “un lugar para tener amigos/compañeros”, “un lugar de encuentro”, “una institución social”, “un espacio multifuncional que cumpla distintos roles”. Aunque con menores porcentajes en la escuela hoy, aparece cierta valoración positiva de un modelo organizacional que los encuestados definen como “participativo”, “democrático”, “con una pro-

puesta más amplia". Sin embargo al hablar de esta categoría en la dimensión de la escuela ayer, la definen como "uniforme", "homogeneizadora", "cerrada", "ordenada" entre los valores más frecuentes. Es decir, como en la función educativa relacionada con los métodos de enseñanza, aparece una distinción entre una escuela pasada que no se la valora positivamente y una escuela que coincide con los valores pensados como ideales.

Sintetizando esta categoría, la misma da cuenta de diversas maneras la preferencia de los encuestados por un modelo institucional que promueva en la escuela un espacio democrático, de encuentro colectivo, de construcción con otros.

2.2. Sobre "La Infancia"

Tomando como referencia el conjunto de incidentes correspondientes a **la encuesta**, son mayoritarios los relacionados con cierta condición de pureza o incontaminación (21%) y el trato que reciben de los otros (17%), en tercer lugar la capacidad de observar pautas y normas junto con los atributos del carácter (13%).

Tomando como referencia los incidentes de cada ítem:

- En el antes, son mayoritarios los incidentes relacionados con la capacidad de observar normas pautas y reglas (23%); las relacionadas con cierta condición de pureza o incontaminación (22%) y las relacionadas con la capacidad lúdica (17%).
- En el ahora, la pureza e incontaminación (28%) comparte las preferencias mayores con las relacionadas con el carácter (20%) y el trato para con los niños (20%).
- En la metáfora, se destacan la pureza e incontaminación (28%) con aquellas relacionadas con su naturaleza (26%).
- En el "deber ser" del buen niño, se destaca la cuestión del carácter (25%) junto a una paridad entre la capacidad de observar normas, pautas y reglas (15%), la condición de pureza o incontaminación y el trato que tienen otros para con los niños (17%).

Tomando como referencia el análisis de las entrevistas este proceso nos permitió subrayar, acentuar y profundizar, algunos de los sentidos antes mencionados:

La soledad infantil. Se subrayan las diversas transformaciones que los/as niños/as (sin distinción de género) han sufrido en el presente como transversales a todas las capas sociales, económicas y culturales. Los/as niños/as se ven afectados por el medio de pertenencia de diversa forma: los/as niños/as de pobres trabajan, las capas medias y altas no trabajan pero están enajenadas por los medios o las tecnologías pero de alguna u otra forma, todos están solos y descuidados por los/as adultos/as. Si bien podrían destacarse elementos de cierta crítica específica a las condiciones de pauperización, el abandono, destrato o maltrato adulto pareciera trascender las clases o que estas sólo actúan moldeando un tipo particular de malestar generalizado, que solo cambia su forma de expresión pero que puede reconocerse como malestar generalizado en torno a lo infantil. Hemos aludido en un trabajo anterior (Cfr. Graziano 2013, 43) a cierta borradura de la infancia como olvido o dificultad para tematizarla, tal vez podamos ampliar esta idea de borradura al rol y consideración de "lo adulto" en términos de "ausencia", "pérdida" o "confusión" de lo esperable para cada momento de la vida y de los roles a jugar en el presente. La maternidad temprana, la confusión entre abuelas y madres, el trabajo infantil, la autosuficiencia de los niños y niñas para procurarse el vestido, la comida, el cuidado o

la asistencia a la escuela, la sobreocupación de los padres, parecen ser indicadores de una afectación del rol adulto que más allá de sus manifestaciones en cada capa social podrían ser generalizables a todas ellas.

La ambivalencia frente a los cambios. La participación, los derechos y la opinión vertida por los niños son manifestaciones de un cambio en la subjetividad infantil. Hablan, dicen y reclaman, pero simultáneamente la toma de la palabra o el ejercicio de la autonomía está acompañado de consideraciones sobre su falta de escucha o atención o bien de cierta precocidad en el ejercicio de un pensamiento propio atribuido a los adultos. La celebración de aspectos que lo constituyen como sujeto de actualidad se combina con la preocupación por las características que dicha actualidad reviste o bien por la afectación de la centralidad de la posición adulta. Tal como hemos señalado en el análisis de las encuestas, tomando como una totalidad discursiva el conjunto de los enunciados, se subraya con mayor nivel de argumentación o descripción de situaciones cotidianas la simultaneidad valorativa y contradictoria de los cambios. La palabra del niño o la niña parece interrumpir la continuidad del discurso docente/adulto y el quiebre del orden áulico, sin encontrarse el lugar donde pueda reconfigurarse como diálogo entre participantes diversos del espacio público educativo. La tematización del “respeto”, como falta, trasgresión, o pérdida resalta el valor de una normatividad perdida que parece ser un signo de época, de pérdida de valores o de aspectos básicos de la convivencia.

La vida y la práctica como fuentes privilegiadas del saber sobre lo infantil. El saber de la formación inicial o posterior, no se reconocería como la fuente de conocimiento sustantivo en torno a lo infantil. La maternidad, la cotidianeidad vital y práctica emergen como los anclajes de los discursos sobre los niños y niñas. La constatación del cambio, refuerza la idea de que aquellos saberes, olvidados o lejanos parecerían no tener vigencia frente a los sujetos con los cuales se relacionan los docentes en las aulas o que son expuestos por los medios a través de publicidad, noticias o programas. La ambivalencia toma aquí la forma de sospecha sobre la inactualidad de las consideraciones pasadas sobre los niños presentes. Esta inactualidad no se expresa mayoritariamente como pregunta, interrogante o desafío a resolver, sino por el contrario como distancia o inadecuación que sentencia y juzga negativamente los cambios en los atributos de los niños y niñas.

El análisis de ambos momentos de la investigación nos han permitido relacionar el sentimiento de pérdida de valores del pasado y la crítica a los atributos del presente en torno a lo infantil con elementos sustantivos del debate cultural contemporáneo en torno a las concepciones de producción de subjetividad moderna y el lugar de la infancia como parte de dicha producción, que la constituirían en una expresión de **malestar**.

Ch Taylor señala que un signo de nuestra contemporaneidad es el “malestar” entendido como “...*aquellos rasgos de nuestra cultura y nuestra sociedad contemporánea que la gente experimenta como pérdida o declive*” (Taylor, 1991: 37). En particular tematiza la pérdida del “sagrado” lugar del sujeto en la “cadena del ser” que implicó el cambio de fundamento moderno y que instaló el germen de nuestro malestar contemporáneo en torno al sentido y valor de lo humano. La crisis de la modernidad tendría entonces su correlato y génesis en la crisis del sujeto en el cual se fundamentó reeditando con ella el debate en torno a la legitimación de nuestra forma histórico-cultural de concebir la subjetividad. Es en este sentido que P. Ricoeur alude a los “maestros de la sospecha” (Citado por Carballo, 1997) como referentes del cuestionamiento a la solidez y certeza del sujeto moderno, entendiendo que

“...concentran su ataque sobre la misma ilusión, ilusión aureolada de un hombre prestigioso: la ilusión de la conciencia en sí. La filosofía formada en la escuela de Descartes sabe que las cosas son dudosas, que no son tales como aparecen; pero en cambio de lo que no duda es de que la conciencia sea tal como se aparece a ella misma; en ella coinciden sentido y conciencia del sentido. Ahora bien, a partir de Marx, de Nietzsche y de Freud esto es lo que ponemos en duda. Tras la duda sobre la cosa, hemos entrado en la duda sobre la conciencia” (Carballo, 1997: 18)

Poner en pregunta al sujeto abre simultáneamente el interrogante sobre los alcances, atributos y potencialidades otorgadas a la infancia como momento particular y privilegiado por la pedagogía para la constitución de dicha subjetividad.

Aries (1987) señala que la modernidad inaugura un *sentimiento inédito* de infancia focalizado como colectivo particular de sujetos. Su visualización va de la mano de su educación en pos de la producción de subjetividad adulta. Identificar, describir, clasificar y educar a los niños y niñas fueron las acciones simultáneamente instituyentes de la pedagogía moderna nutrida por los saberes de otras disciplinas contemporáneas tales como la pediatría y la psicología.

La hipótesis de trabajo que proponemos, sería entonces la de entender a las RS de los /as docentes sobre la infancia a las que hemos aludido en el apartado anterior, como expresión de la crisis de “esa” forma de “sentir la infancia” que impacta en nosotros adultos/educadores como malestar *sobre, con y de* los/as niños/as. La heterogeneidad de sentidos, la hegemonía de la valoración positiva de la infancia pasada y la sobre-determinación del contexto sociocultural actual, expresarían deseos, recuerdos, ideales y valores del pasado impactados por los cambios y transformaciones del presente.

En tal sentido quisiéramos esbozar, recontextualizando a Ch. Taylor, tres formas de malestar frente a lo infantil:

Hablamos de malestar *sobre* la infancia para aludir al sentimiento de pérdida de la pureza, la inocencia, el respeto, la capacidad lúdica y la alegría que caracteriza a los niños del pasado.

Tal vez en forma descarnada, los/as docentes expresan en el terreno de las RS, la misma insatisfacción que en el campo académico motiva la profusa investigación sobre lo infantil desde diversas disciplinas y enfoques. Los docentes y los académicos parecemos compartir un acuerdo fundante, que la forma de entender, sentir y actuar con los niños heredada de la tradición moderna es inadecuada para aludir a los niños y niñas presentes y debe ser re-estudiada en forma crítica. Quizás el desafío sea el de aportar, a través de estos estudios y reconceptualizaciones, elementos que nos permitan poner en diálogo el sentimiento de pérdida, amenaza o frustración con la búsqueda de sentidos nuevos para comprender los cambios sin reducirlos a un mero “deterioro” y volver a pensar la tarea de enseñar como responsabilidad.

Hablamos de malestar *con* la infancia para referirnos al sentimiento de ausencia, abandono, maltrato o des-trato de los adultos que no están donde deberían estar o no la cuidan como deberían. Niños demasiado expuestos a las tecnologías o absorbidos por ellas, niños en la calle en situación de abandono, niños solos o ignorados por sus padres son las formas de aludir al malestar vincular entre adultos e infantes. Una sociedad y una cultura individualista, violenta, tecnificada y carente de valores se transformaría en un horizonte en el cual no puede inscribirse la pureza y bondad de los niños y niñas o que por su hostilidad corrompe o violenta su naturaleza buena.

Tal vez en forma desolada los/as docentes expresan en el terreno de las RS, el debate contemporáneo en torno a la convivencia y el quiebre de las formas parentales. Quizás el desafío sea el de volver a discutir el carácter ético-político de los vínculos humanos y en particular aquellos que se configuran en el espacio público educativo.

Hablamos de malestar *de* la infancia para resistir a cualquier intento de clausura, o pretensión omnipotente de confinar la complejidad y riqueza de la subjetividad infantil a una categoría, abriéndonos a su alteridad como lo irrepresentable.

Tal vez en forma extemporánea los/las docentes expresan en el terreno de las RS, la necesidad de tematizar nuestras formas de considerar y valorar los cambios atribuidos a la subjetividad infantil. De alguna forma el conocimiento de lo infantil ha presupuesto y ambicionado acotar y agotar categorialmente su sentido. La pretensión pedagógica de la modernidad ha sido la de un conocimiento pormenorizado tanto físico como psicológico y emotivo de los estados, sentimientos y capacidades de los niños con el fin de organizar eficazmente la intervención pedagógica.

Hemos llamado “modelización de la infancia” (Graziano, 2013: 47-73) a los constructos de infancia propuestos por las diferentes racionalidades pedagógicas modernas, a la lógica que los configura articulando los atributos valorados positivamente por el “mundo adulto” y a las relaciones que los vinculan a los fines de generar acciones educativas de “fabricación” que permitan consumarlos.

En tal sentido consideramos que una crítica a esta lógica sólo puede partir, en el plano de esta investigación, de la resistencia a todo intento de considerar suficientes, nuestras lecturas e interpretaciones, para comprender la complejidad de las representaciones de los/as maestros/as sobre la subjetividad de los niños y niñas en la escuela. No queremos cambiar una mala representación por una buena, ni siquiera intentamos cambiar una equívoca por la correcta, creemos que la crítica a la modelización debe instalarse en la pretensión omnipotente de entender que sólo es posible educar a partir de la seguridad de la correspondencia entre los sujetos y nuestras representaciones sobre ellos. Conocer a los niños para educarlos no es lo mismo que doblegar la subjetividad infantil para que entre en la representación que hemos pre-construido acerca de ellos. La certeza y la homogeneidad de nuestras representaciones pueden ser una tranquilidad *a priori*, pero esta investigación, si algo nos muestra, es el quiebre de dicha tranquilidad. Por el contrario parece primar la incertidumbre y la intranquilidad, el disgusto y la incomodidad frente a aquellos que se nos revelan como extraños a lo conocido y pensado.

El malestar sobre, con y de la infancia, podría transformarse en inquietud productiva que amplíe nuestros horizontes de comprensión y estimule la búsqueda crítica de nuevas razones para educar.

2.3 Sobre “La Enseñanza”

En la encuesta pedíamos que señalen con tres adjetivos aquello que caracterizara a la enseñanza antes y con otros tres lo que es enseñar hoy. Sobre un total de 795 respuestas posibles en cada uno de los ítems, se obtuvieron 454 (57,11%) y 501 (63,02%) respuestas positivas respectivamente. Sin embargo no todos los respondientes pudieron dar las tres características solicitadas (sólo 70 dieron tres respuestas para el primer ítem y 90 para el segundo).

A partir de la lectura de los datos de la misma, sobre la enseñanza, podríamos inferir dos hipótesis centrales para comprender aquello dicho por los/as maestros/as:

- Es significativa la identificación de enseñanza como transmisión.
- Por otro lado, la enseñanza es considerada como una situación compleja, difícil de identificar en la práctica diaria.

La enseñanza como transmisión antes y ahora.

La transmisión parece estar estrechamente vinculada con la enseñanza en las representaciones que tienen los docentes sobre su quehacer, ¿qué dicen los maestros cuando hablan de transmisión? ¿Qué quieren significar? ¿Qué sentidos contextuales intervienen en sus textos?

Podríamos decir que cuando los/as maestros/as refieren a la transmisión, no lo hacen de forma unívoca sino que ellos/as se refieren principalmente a la transmisión de **contenidos**, de **información**, de **valores**, de **prácticas sociales**, de normas y **legados culturales**.

Lo que se transmite varía de acuerdo al momento al que se refiere la definición de enseñanza. La frecuencia con que aparece este concepto, ligado a la enseñanza, es considerablemente mayor en las alusiones referidas al pasado que al presente (30% de los sujetos respondieron con “transmisión” al primer ítem y el 11% para el segundo).

El tiempo pasado es un “antes” no definido cronológicamente por la consigna, permitiendo a los encuestados una interpretación subjetiva, pero podríamos decir que aparece ligada a concepciones de enseñanza consideradas tradicionales. Esta transmisión, tanto de conocimientos como de saberes, realizada de manera estructurada y regida según un “modelo conductista”, pretendía que el/la alumno/a aprendiera y lo comprobaba si éste podía reproducir lo que había sido transmitido. En muchos casos se agrega la idea de que esta transmisión es unidireccional, que el docente es quien sabe, transmite y, por lo tanto es el protagonista de la acción. El/la niño/a pareciera ser considerado como un receptor pasivo pero, a la vez, sobre quien va a caer todo el peso de la responsabilidad por el éxito del proceso.

Podría pensarse que el valor de la enseñanza y el respeto que sentía el/la maestro/a estaba dado por la aceptación por parte de el/la alumno/a (y la familia) de lo enseñado de manera incuestionada, lo cual se verificaba en que el/la estudiante repetía lo esperado por el/la docente.

En este sentido, las respuestas más frecuentes ponen el acento en la transmisión (de contenidos y valores), en la estructuración, la repetición, la apelación a la memoria del maestro y del alumno y la homogeneización de contenidos (iguales para todos y sin tener en cuenta las particularidades de los alumnos).

En el tiempo pasado, la enseñanza está presentada dentro del paradigma tradicional, la enseñanza hoy parecería destacarse como el pasaje de prácticas sociales y legados culturales. Cuando aparece la palabra transmisión en respuesta al ítem “enseñar hoy”, además de disminuir considerablemente la frecuencia respecto a “enseñar antes”, este término está acompañado de otros conceptos como reflexión, reconstrucción, creatividad. En este sentido, la transmisión supone un legado a heredar por quienes nos siguen para que hagan algo con ello, lo transformen, lo recreen y lo resignifiquen, y de esta manera lo hagan propio, antes de volverlo a pasar. En su apropiación e inserción en una cultura que se va construyendo y creando por todos nosotros a lo largo del tiempo. En este sentido, transmitir es también participar.

Trasmitir los valores actuales y otros aparentemente olvidados, pero que se consideran necesarios para la vida en comunidad, para construir ciudadanía. Este sentido de la transmisión es más frecuente en la caracterización de la enseñanza actual. En algunos casos se enuncia desde una posición crítica a la situación educativa y social de hoy, en otros con cierta nostalgia y resignación al modo de “todo tiempo pasado fue mejor”.

La enseñanza como una acción compleja.

A la hora de dar cuenta del término enseñanza, aparecen dificultades para calificarlo, responden con el mismo significante para dar cuenta de lo pedido. Utilizan los términos “correctos” (desde una concepción pedagógica aceptada desde el paradigma – supuestamente – vigente, propuesto por las autoridades educativas) **construcción de saberes**, **aprendizaje participativo**, **inclusión**. Aparece destacada la inclusión de lo vincular-afectivo con el alumno, el compromiso personal y la idea de “**no estar preparados para esto**”.

En las encuestas analizadas los/as maestros/as no pueden decir, en su mayoría, qué hacen cuando enseñan, cuáles son los actos que eligen. Es como si la enseñanza prescripta en documentos curriculares no permitiera visualizar el destinatario ni el iniciador, así como tampoco el medio y el contexto. En la investigación, la mayoría de los/as maestros/as no se visualizan como iniciadores de acciones de enseñanza, diluyéndose así la figura del maestro/a. La enseñanza pareciera ser una enseñanza sin sujetos cuyo objetivo final y su éxito, es el cambio de estado de los/as alumnos/as, de no educado a educado, y sólo si este cambio es observado en alguna situación “clara” se puede definir como enseñanza. Y acá la reflexión, ¿y si ese cambio no sucedía?, ¿si no se visibiliza? ¿Qué pasa con el maestro?

Entonces la respuesta “**es difícil enseñar**” desvanecería la figura del maestro/a, perdiendo credibilidad social la acción de enseñar, pareciera que la tarea de enseñar es inabarcable. La pregunta que late allí hace a la profesión docente: si su tarea específica, enseñar, es tan difícil, ¿será tarea imposible?

Para reponer sentido al “enseñar” lo haremos buscando nuevos conceptos que aporten a esa dificultad. Porque tenemos los nombres sin las cosas, pero lo más significativo, según Cullen, es que tenemos a los sujetos sin el fundamento. El sujeto que enseña y que aprende está hoy, en esta época, entre paradigmas, atravesado por pasión y razón. Es mucho más diverso de lo que la modernidad pretendió que era. Este sujeto que hoy enseña y que hoy aprende es un sujeto situado.

La enseñanza es acción. Supone la elección de qué hacer desde un agente, de un sujeto que elige, siempre elige qué hacer para que el otro, el destinatario de su práctica, aprenda. Porque de esto se trata, el/la maestro/a enseña para que todos/as aprendan, sólo así puede completar su profesión. La dificultad radica, entonces que en la enseñanza se dirimen elecciones conscientes. La profesión docente es una profesión que siempre está obligada a elegir. Parafraseando a E. Levinas, en mis elecciones siempre hay un otro implicado, yo soy docente y siempre soy responsable de un Otro.

El Otro cuestiona mi libertad, cuestiona mi enseñanza, que puede ser obturadora o emancipadora. En la acción de enseñanza hay una mayor exigencia de mí mismo. El/la maestro/a se ve a sí mismo como necesario y en esta necesidad está la dificultad. Tardif y Gauthier (2005) señalan que la **razón pedagógica** se establece siempre en relación con un otro, en las interacciones con los/as estudiantes, distinta de las racionalidad científica y técnica, que están orientadas hacia la objetivación y la manipulación de los hechos. Esto nos da que pensar, aportando sentidos al debate.

3. LA INVESTIGACIÓN COMO ESPACIO DIALÓGICO ENTRE EDUCADORES

Acudimos a los/as maestros/as en diferentes momentos de la investigación. El análisis realizado de sus enunciados nos permitió construir aproximaciones en torno a los sentidos que le otorgan a: “la escuela”, “la infancia” y “la enseñanza”. Durante el análisis, hicimos hincapié en un tipo particular de escucha que no pretendió “descubrir” o “ir a la pesca” de una verdad, una “confesión” o un “error” de parte de quien habla. Por el contrario, se trató de habilitar una posición de comprensión que no sea obturada por un saber o pre-judicio que sentencia. Nuestra posición como investigadores se aleja de este “uso” de los enunciados de quien se expresa invitándolo a compartir su punto de vista y forma de entender el hacer cotidiano. El interés estuvo centrado en construir junto a los/las diferentes actores educativos un espacio de diálogo en el cual, “sin querer gobernar la conducta del que habla” (Aguilar Rivero, 2010: 1), la voz de los/as maestros/as, sea recuperada y jerarquizada para comprender los sentidos otorgados a las nociones estudiadas.

A partir de este presupuesto como guía de la investigación, también se construyeron otros espacios de deba-

te que a modo de “continuo” permitieran seguir dialogando con los datos y sobre los datos con actores educativos para revisar y reconstruir sentidos que siempre consideramos abiertos a nuevas interpretaciones. En tal sentido fueron diseñados a lo largo del tiempo de la investigación, diferentes talleres de discusión que tuvieron como destinatarios/as, maestros/as, estudiantes de magisterio, estudiantes de grado y posgrado universitario. Se abordaron datos provisorios de cada eje en forma alternativa y también, en una experiencia masiva, los tres simultáneamente. En todos los encuentros priorizamos el potencial provocador de los datos antes que el cierre de la discusión presentando resultados “acabados” (lo que sería contrario al carácter abierto antes mencionado). En otras palabras privilegamos el espíritu de la búsqueda y la pregunta como clave de diálogo antes que la comunicación de los hallazgos.

Estas experiencias variadas y re contextualizadas según el grupo destinatario se enmarcaron en una dinámica de taller que permitiera simultáneamente la interpretación y la reflexión sobre cada tema.

Dentro de los emergentes de los talleres podemos destacar los siguientes:

- El problema de la temporalidad en el estudio de las RS docentes. La variedad de anclajes temporales nos permitió advertir que el pasado es una dimensión temporal que necesita ser problematizada. Este punto abrió un debate en torno a la sensación de evidencia de afirmaciones que aluden a un correlato empírico ausente o difuso (Kohan, 2004; Agamben, 2007).
- La identificación recurrente de cierto sentido de frustración o desasosiego en torno a las instituciones, los sujetos y las prácticas en el presente como sentimiento compartido que requiere ser tematizado no desde el voluntarismo sino desde la reflexión crítica que lo contextualiza dentro de los cambios y crisis de la cultura moderna que afecta por estrecha relación a lo educativo.
- La pregunta en torno a la especificidad o no del “sentido común docente”. La consideración de que *“esto podría haber sido dicho por cualquiera”*, reafirmó la necesidad de avanzar sobre ese interrogante ya aparecido en el seno del equipo de investigación y que se continúa en el proyecto presente (2014-2015).
- La necesaria desmitificación del hacer investigativo, que si bien tiene la especificidad de su saber hacer, no supone necesariamente la distancia o lejanía con respecto a los actores educativos y que por el contrario se debe hacer responsable ante ellos y con ellos de que el saber producido pueda transformarse en un aporte provisorio, siempre modificable para el debate y la reflexión.

Remarcamos el lugar de la discusión como forma de construcción colectiva de datos, donde los/as otros/as actores docentes no son ya receptores de resultados de investigaciones sino que son partícipes de la producción de conocimiento pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- AGUILAR RIVERO, M. (2010) ¿Qué significa escuchar? *Revista Carta Psicoanalítica*, 4. Recuperado de <http://www.cartapsi.org/spip.php?article184>
- CARBALLO, J. (1997). Introducción. En FREUD, S. *Obras completas*. Buenos Aires: Losada.
- CASTORINA, A. (2005). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. España: Gedisa.
- CASTORINA, J. A. (Ed.) (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales: El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CULLEN, C (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- GRAZIANO, N (Ed.) (2013). *La infancia en la mirada de l@s maestr@s*. Buenos Aires: La Crujía.
- IBÁÑEZ, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- JODELET D. (1991). *Representaciones sociales. Un área en expansión*. En Paez, D. y otros: SIDA; imagen y prevención. Madrid: Ed. Fundamentos.
- KOHAN, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. España: Laertes.
- LEVINAS, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- MOSCOVICI, S. y otros (1986). *Psicología Social*. Vol. I y II. Madrid: Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Mimeo. Universidad de Málaga.
- TARDIF, M. y GAUTHIER, C. (2005). El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio. En PAQUAY, L-, ALTET, M. CHARLIER, E. y PERRENOUD, P. (Eds.) *La Formación del maestro: Estrategias y competencias*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- TAYLOR, C. (1991). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós-ICE
- VALENCIA ALBUNDIZ, S., (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. (Eds.). *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (p. 51-88). México DF: Universidad de Guadalajara.

REPRESENTACIONES DE GÉNERO, MATERNIDAD Y CIUDADANÍA EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA EN LOS INICIOS DEL SIGLO XX Y DEL SIGLO XXI.

Marina Becerra

1. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

¿Cómo se producen –y reproducen- los estereotipos de género en determinada época histórica?, ¿cómo se configura lo femenino y lo masculino hegemónico, aquello que se espera de “la” mujer y de “el” varón, y de sus relaciones, en la educación?, ¿en qué órdenes era posible para las mujeres plantear discontinuidades o rupturas con dichos mandatos sociales?, ¿cómo influía la adscripción de clase en los diversos posicionamientos de las mujeres escritoras –tanto en la reproducción acrítica de los mandatos, así como en los cuestionamientos de diversas dimensiones de lo social-?.

El objetivo propuesto en el plan de trabajo inicial de la investigación 2012-13 era analizar diversos aspectos de estos interrogantes desde una perspectiva *histórica*, para estudiar la estrecha relación entre ciudadanía y discriminación por género en nuestro país en los orígenes del sistema educativo moderno. Se ha analizado entonces la producción sociocultural de los estereotipos femenino y masculino en educación en la época del Centenario, signada por el normalismo. Este tema ha llevado a indagar también acerca de las diversas significaciones sociales que se le han adjudicado a la maternidad, que es considerada como uno de los mandatos centrales de la sociedad patriarcal, y fue construida políticamente como contracara de la exclusión de las mujeres del ejercicio efectivo de los derechos proclamados como universales. En los tiempos del Centenario (1910) de la revolución de mayo, bajo los signos de la modernización liberal, la producción de las relaciones entre lo masculino y lo femenino se ha vinculado con la construcción de las esferas de lo público y lo privado asociadas al ejercicio de determinados derechos en función del sexo. Los discursos maternalistas jurídicos y políticos hegemónicos –que estructuraban la vida cotidiana- ubicaban a las mujeres como inferiores a los hombres, y éstas eran definidas por la carencia, frente al modelo masculino naturalizado. Así, quedaban reducidas exclusivamente al espacio doméstico. En este contexto opresivo emergían diversas posiciones y acomodaciones en las luchas por la inclusión, frente al discurso patriarcal que excluía a las mujeres de la vida pública (Barrancos, 2008). Estas posiciones van desde la oposición frontal y explícita, pasando por diferentes grados de asimilación con mayores o menores resistencias, hasta una aceptación pasiva de los términos patriarcales.

En este sentido, impulsadas quizás por la apertura de espacios culturales antes reservados a los varones, algunas mujeres publicaban sus escritos, desafiando en ese gesto, o al menos relativizando, las convenciones patriarcales de la época. Es decir que en algunos casos cuestionaban de diversas formas –directas o indirectas- los estereotipos femeninos y masculinos definidos en la producción de una ciudadanía exclusiva para los varones. En el esquema de organización social patriarcal consolidado en las leyes del siglo XIX, la defensa de los sentimientos en la esfera pública, puesta en escena por algunas mujeres en sus escritos, da cuenta de un cierto deslizamiento frente a la concepción liberal de la división de las esferas pública y privada –división que expresa y reproduce la distinción jerárquica entre los sexos-. Mientras la esfera pública es definida como el espacio de la abstracción, la imparcialidad y la razón, propia de los hombres, la esfera privada representaría el orden de lo privado, de las determinaciones, de lo concreto y de las sensaciones, atribuciones adjudicadas a las mujeres. Este esquema binario era reproducido por el sistema educativo “normalista” naturalizando las funciones asignadas a cada sexo.

Así, las hoy llamadas “escrituras de la intimidad” –encauzadas en variados géneros discursivos y literarios como las autobiografías, las cartas, los relatos de viajes, el diario íntimo- constituyen puentes entre un orden privado, íntimo, y otro orden, público, en el cual los sentimientos de las mujeres podrían circular bajo la forma de publicaciones. Así, el híbrido género “escrituras de la intimidad” constituye un acceso privilegiado para analizar los deslizamientos posibles entre lo público y lo privado en una coyuntura histórica en la cual los derechos para cada sexo estaban claramente predefinidos en cada uno de los espacios de acción. Asimismo, desnaturalizando el presente al narrarlo, aquellas autobiografías, diarios de viajes, etc, permiten también pensar las estrategias posibles de las mujeres, confinadas por ley al espacio doméstico, de proyectar sus voces en el espacio público. Cabe señalar que el acceso de las mujeres al espacio público estaba reservado en el mejor de los casos a sus actividades en el magisterio –considerado como una continuación por otros medios de sus funciones maternas “naturales”- o como mano de obra barata sin calificación, junto a los niños¹. En los inicios del siglo XX se consolidó la equivalencia Mujer-Madre-Maestra, que sintetiza una cadena literal y metafórica entre supuestas “esencias”. Esta imagen fue aceptada masivamente en los tiempos del Centenario (Nari, 2004). La producción de ciudadanía femenina se define así a partir de las luchas (y micro resistencias) por la inclusión de las mujeres en la esfera pública, y específicamente en la educación superior. Pues si eran interpeladas por las políticas educativas para ser las Maestras de los “futuros ciudadanos” – dada la “naturaleza maternal” adjudicada a las mujeres-, debían poder acceder a la educación. Las luchas por una ciudadanía “universal” –iguales derechos para ambos sexos- convivían así en tensión con una concepción “particularista”, basada en el sexo, tensión heredada de los tiempos de la revolución francesa, y sintetizada en la conocida paradoja Wollstoncraft (Pateman, 1995).

En este sentido, las autobiografías, diarios y/o cartas de María Rosa Oliver, Anais Viala, Norah Lange, Delfina Bunge, Julia Valentina Bunge, y los diarios de viaje de la escritora y maestra Ada María Elflein, entre otras, nos acercan a las representaciones de las mujeres –de muy diversas adscripciones ideológicas y procedencias de clase- acerca de la vida cotidiana, esto es, cómo fue vivida –narrada- la exclusión de la ciudadanía por las mujeres mismas en un momento histórico en el cual estaban privadas de derechos civiles y políticos.

En el segundo año de la investigación se ha ampliado el arco temporal, con el objetivo de establecer rupturas y continuidades desde el Centenario (que hemos denominado “dimensión histórica”) al Bicentenario (“dimensión contemporánea”), para profundizar los problemas planteados inicialmente. Se han estudiado entonces las configuraciones de género y las representaciones sobre los mandatos de maternidad obligatoria en diversxs sujetxs de la educación.

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El *Emilio o de la educación*, escrito por Rousseau en 1762, sobre el cual se han elaborado numerosos trabajos –algunos particularmente críticos fueron producidos por los estudios feministas²- planteaba dos espacios diferenciados, que serían los “naturales” para cada sexo, según sus cualidades específicas. El espacio público era considerado el espacio masculino por excelencia, pues sería el mundo de la abstracción, la universalidad, la racionalidad, la objetividad, la política, la ciudadanía, la competencia y la producción –de bienes materiales y simbólicos-, todas cualidades adjudicadas a la “esencia” de los varones. En este esquema binario, el complemento restante de lo masculino sería lo femenino, cuyo espacio “natural” sería el mundo

¹ Otra actividad aceptada socialmente era el trabajo de la poetisa: si contaban con alguna formación, las mujeres podían dedicarse a escribir poesías.

² Ver especialmente Pateman (1995) y Cobo (1995)

doméstico, el espacio privado, íntimo, particular, de la casa y la familia. Allí las mujeres podrían desplegar sus cualidades naturales, a saber, la afectividad, la abnegación –el cuidado de lxs otrxs por encima de sus propias necesidades-, y dedicarse a su tarea histórica fundamental, el “destino más noble y necesario de toda mujer”: la maternidad. Dado que la justificación de esta estructuración dicotómica eran las “cualidades naturales” de cada sexo, se trataría de una ordenación inmodificable. Esto es lo que Bourdieu y Passeron (1974) han llamado violencia simbólica: la (re)presentación de una realidad como “dada” (por naturaleza) ocultando los fundamentos históricos (las relaciones de poder) que le dieron origen.

En la investigación realizada se han estudiado las representaciones femeninas acerca de las complejas relaciones históricas entre ese mundo considerado “privado”, y el mundo de lo público –como era la escuela-, en la primera mitad del siglo XX. Para ello, se trabajó a partir de narraciones escritas por mujeres, en particular las “escrituras de la intimidad” –autobiografías, cartas, diarios íntimos, diarios de viaje-, pues allí se puede ver no sólo cómo se construyen narrativamente esas relaciones en la imaginación de las mujeres, sino también, y en estrecha relación con lo anterior, la producción narrativa de la propia identidad (femenina). En esa construcción, hay una combinación de estrategias de resistencia, acomodación, y también, aceptación de las normas que definen determinados derechos (participación en tal o cual espacio) según el sexo. Además, el sexo era definido según la biología, que, además, era considerada como un hecho natural –es decir, como si no estuviese mediada por el discurso³, siguiendo los cánones científicos positivistas dominantes en los inicios del siglo XX y que se extendieron como “sentido común” hasta bien pasada la mitad del siglo).

Los llamados “escritos de la intimidad” permiten ver las complejas relaciones entre la ciudadanía (la exclusión y luego subordinación de las mujeres de la esfera pública) y la intimidad, ya que allí aparecen estrechamente imbricados ambos mundos: lo cotidiano en lo político, y viceversa, lo político en la vida cotidiana. En algunos casos, como en el de la escritora Oliver, esta imbricación es tan intrínseca, que lleva a la disolución de la división binaria entre esfera pública y privada, pues en su autobiografía aparecen ambos mundos implicados mutuamente. La autobiografía de Oliver se puede interpretar, como otras autobiografías escritas por mujeres, como un gesto de resistencia frente al hecho de ser narrada por otros, pues se trata de una época histórica en la cual las mujeres estaban excluidas de la esfera pública, y carecían de derechos civiles y políticos. Oliver -al igual que su amiga Victoria Ocampo y las hermanas Bunge- pertenecía a la aristocracia porteña, lo cual le dio sin lugar a dudas mayor autonomía para desplegar ciertas “libertades” que otras mujeres de clases más bajas no podían incluir en sus horizontes de vida (escribir, publicar, viajar), como fue el caso de la inmigrante francesa Anais Viala. En este sentido, la intersección de género y clase es aquí un punto de partida nodal, pues el análisis interseccional permite considerar en la producción de ciudadanía diferentes marcadores de diferencia, articulados entre sí de modos diversos, que impactan específicamente a través de accesos diferenciados a determinados derechos. En este sentido, la adscripción de género, en su intersección con las de clase y nacionalidad, inciden de diversos modos en los posicionamientos frente al discurso hegemónico que circunscribe el rol de las mujeres a lo privado. Así, la perspectiva interseccional es especialmente productiva para analizar las estrategias de resistencia y/o reproducción de las mujeres durante el siglo XX.

Por otra parte, es importante vincular este punto con la concepción de ciudadanía de Hannah Arendt (1993), quien plantea que la ciudadanía va más allá del derecho al voto, y se define como un ejercicio continuo y autorreflexivo que se produce en la esfera pública. Además, Arendt articula los procesos de construcción de ciudadanía con la esfera de la subjetividad, al plantear que la identidad se construye narrativamente, a través

³ Para una síntesis de la discusión de los conceptos de sexo y género ver Barrancos (2008). Una posición disruptiva de esta oposición se puede ver en Butler (2003).

del relato, y que, además, esto sólo es posible intersubjetivamente, porque es la mirada de lxs otrxs la que significa discursos y acciones propios. La autora parte de la Polis como metáfora, y entonces plantea que se puede pensar un “espacio de aparición” en el cual las personas pueden actuar y hablar colectivamente. En este sentido, la constitución subjetiva requiere la presencia en este espacio, que sería la esfera pública, porque allí se producen las relaciones con lxs otrxs en tanto sujetxs –ya no en términos instrumentales, es decir, como meros intermediarios para el intercambio de mercancías-(Becerra, 2013). Entonces, por una parte, se trata de una subjetividad eminentemente política, porque se produce y desarrolla en la esfera pública. Pero a su vez, nos dice Arendt que “la esfera pública surge de actuar juntos, de ‘compartir palabras y actos’” (Arendt, 1993: 221), o sea, que el surgimiento de la Polis, más allá de las razones históricas, viene a garantizar una especie de “recuerdo organizado” para que las acciones y discursos de los hombres⁴ puedan ser vistos y oídos por muchos otros hombres, es decir, garantiza el reconocimiento por parte de los pares, de esas acciones y discursos.

Pero además, Arendt toma la palabra “Ciudadano” de su etimología latina: a partir de la idea de “persona”: esto significa utilizar una “máscara” que reemplaza la cara del individuo pero que hace posible la resonancia de la voz. Y además, al usar una máscara, el portador asumiría las cualidades de representación de esa máscara.

Esta idea tiene relación con la figura retórica de la “prospopeya” (que es dotar de una máscara o un rostro a algo que no lo tiene) que Paul De Man (1991) ha utilizado para referirse a la desfiguración que se produce en el acto de la escritura autobiográfica, al intentar restablecer un momento ya pasado (o “muerto”).

Entonces, al escribir sus autobiografías, diarios de viajes, etc., las escritoras asumirían la identidad representada en sus escritos -una máscara- es decir, una forma particular de darle sentido a algo que no lo tiene previamente. Y ésta sería también la forma en la que las personas excluidas de la ciudadanía, pueden proyectar su voz –a través de la máscara: es decir, de la publicación de su autobiografía- en la esfera pública, en ese espacio intersubjetivo donde se construye la ciudadanía, a través del relato, de la puesta en sentido –en determinado orden temporal y espacial- de la propia historia singular.

Por otra parte, y respecto de la dimensión “contemporánea” de la investigación, partimos del supuesto de que las instituciones educativas en tanto instituciones sociales, si bien constituyen aparatos ideológicos del Estado, tienen una autonomía relativa, por lo cual, ciertamente, contribuyen a la reproducción de las relaciones sociales existentes a través de una operación doble de violencia simbólica⁵, pero también pueden coadyuvar al posible cuestionamiento de algunos aspectos del *status quo*. En este sentido, es preciso poner el acento en la desnaturalización, como forma de cuestionar las formas establecidas socialmente, los estereotipos, los prejuicios de género, de clase, de raza/etnia, de religión, en una perspectiva interseccional. Esta desnaturalización requiere poner en primer plano los fundamentos históricos y culturales que sostienen el presente, de modo tal de desarmar los valores hegemónicos que se presentan como meras descripciones de “la realidad” –presentada como natural y unívoca-. La centralidad de esta problemática radica en que los valores hegemónicos en las instituciones educativas son producto de lxs sujetxs que las habitan y a la vez producen sujetxs, por lo cual marcan los límites y las posibilidades de la subjetividad y la libertad (Becerra, 2014: 64 y 90).

⁴ Si bien Arendt no trabaja desde la perspectiva de género, su conceptualización constituye un aporte muy productivo para los temas aquí tratados.

⁵ Esta doble violencia simbólica está dada tanto por los contenidos como por la forma de inculcarlos -especialmente a través del currículo oculto- donde se presentan determinadas prácticas como legítimas y naturales, ocultando así las relaciones de poder que las estructuran (Bourdieu y Passeron, 1974).

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

Un aspecto central de la investigación se vincula con los modos específicos de enunciación posibles —e imposibles— para determinados sujetos, **situados** en un lugar y tiempo específicos. Es decir, cómo las “narraciones de sí” (o “escrituras del yo”, también llamadas “escrituras de la intimidad”) abren la posibilidad de establecer puentes entre la esfera pública —de la cual estaban excluidas las mujeres— y la esfera privada, a la cual estaban “destinadas” las mujeres por la “esencia maternal” que se les adjudicaba. Esta posibilidad está dada porque es precisamente a través de la escritura de su propia historia que las mujeres pueden proyectar su voz en una esfera de la cual estaban excluidas (y luego, subordinadas). Así, el análisis vuelve a poner de relieve el rol **configurativo** del lenguaje, es decir, aquello que no es un mero instrumento para “expresar” la experiencia, sino que, mucho antes, la configura en el acto mismo de la enunciación.

Desde este marco analítico, el objetivo principal de la investigación es explorar de qué modos aparecen los estereotipos de género en el imaginario de las mujeres en el ámbito educativo, en dos momentos históricos diferentes: la época del Centenario, hasta la década de 1920 —aquí denominada “dimensión histórica”—, y la del Bicentenario —aquí denominada “dimensión contemporánea”—. Más específicamente, se trata de conocer y analizar las configuraciones de género y las representaciones sobre los mandatos de maternidad obligatoria a partir de las voces de las propias mujeres, para poder establecer rupturas y continuidades en dos momentos históricos (Centenario y Bicentenario).

La obtención de datos se ha realizado a partir de diversas fuentes, es decir, se procedió según el criterio de triangulación. Para ello, la investigación se ha dividido en dos dimensiones centrales: histórica y contemporánea. Cabe señalar que en el interior de cada una de estas dimensiones se trabajó asimismo con el criterio de triangulación de los datos.

a. Dimensión histórica:

Dado que se trata de un trabajo dentro del campo de la historia cultural y de las mujeres, la metodología ha sido fundamentalmente el análisis de fuentes primarias, que se han complementado con el análisis de bibliografía secundaria. El corpus de fuentes primarias incluye los relatos construidos por mujeres escritoras protagonistas del período 1900-1930. En las hoy denominadas “escrituras de la intimidad” —diarios íntimos, autobiografías, diarios de viajes, entre otros— se pueden ver diferentes posiciones frente a la producción y reproducción de estereotipos de género. Algunas de ellas fueron maestras normales, otras pasaron como alumnas por el sistema educativo, y otras no asistieron al mismo, pero sus escritos son significativos en términos comparativos. Así, se pueden observar distintas posiciones en relación con el mandato de maternidad obligatoria, en otros términos, las representaciones de las propias mujeres acerca de la relación entre ciudadanía y maternidad, según sus diversas vinculaciones con el sistema educativo de la época. El objetivo específico es analizar cómo era narrada la exclusión de la vida pública y el encierro doméstico —contracara de la exaltación de la maternidad como destino único para las mujeres—, por ellas mismas. Las fuentes bajo análisis son los escritos autobiográficos/testimoniales de María Rosa Oliver, Ada María Elflein, Anais Vialá, Victoria Ocampo, Delfina Bunge y Julia Valentina Bunge, Norah Lange, entre otras. Se han registrado tanto las posiciones críticas, como las de asimilación —total o parcial— al mandato de maternidad obligatoria y frente a la exclusión de la esfera pública y las luchas por los derechos femeninos.

b. Dimensión contemporánea:

Tanto por la naturaleza del objeto de estudio como por la problemática que se indaga, el abordaje de la investigación ha sido de índole cualitativo.

Durante el segundo año de la investigación (2013) se ha incorporado esta nueva dimensión con el objetivo de establecer comparaciones temporales. Se ha seleccionado una muestra intencional –no probabilística- de docentes y personal directivo en ejercicio en los niveles Inicial y Primario, que desempeñan sus actividades en escuelas comunes públicas y/o privadas (laicas y/o religiosas), de la ciudad de Buenos Aires y/o del partido de Tres de Febrero (pcia. De Buenos Aires), con el objetivo de conocer sus representaciones respecto de las problemáticas a indagar en la presente investigación. Para obtener una mayor cobertura se tomaron en cuenta algunos criterios de heterogeneidad tales como antigüedad docente, nivel de formación y edad. Estas variables y otras dimensiones consideradas claves para la investigación, han sido relevadas a través de dos cuestionarios semi estructurados. Estos instrumentos se aplicaron a directivxs y docentes de las instituciones elegidas. Ambos cuestionarios se utilizaron con el fin de relevar dimensiones similares y diferenciadas según el cargo de cada entrevistadx, y nos permitieron indagar acerca de las motivaciones personales y experiencias respecto de la labor docente, así como algunos datos sociodemográficos, opiniones respecto de la comunidad educativa, y cuestiones vinculadas con la organización y planificación institucional de la tarea docente, siempre dentro de la temática de esta investigación. Respecto del cuestionario para personal directivo, se indagaron además los proyectos institucionales de la escuela a su cargo relacionados con nuestro objeto de estudio, como una forma de triangular información de un mismo espacio educativo.

La decisión de elaborar cuestionarios semi estructurados se fundamenta en la búsqueda de apertura en los diálogos y la interacción, más allá de las dimensiones a abordar, ya que la experiencia indica que en el intercambio surgen nuevos temas o reflexiones que pueden ser relevantes para nuestro objeto de estudio. En primera instancia se diseñó y puso en marcha una prueba piloto del cuestionario, que corroboró la utilidad del mismo y permitió hacer ajustes al tipo y forma de algunas preguntas y agregar subdimensiones dentro de los temas a abordar.

Para aplicar estas entrevistas se tomaron notas y se grabaron las respuestas manteniendo el anonimato de lxs entrevistadx. Para esto, se ha contado con la firma individual de un consentimiento informado que garantiza la fiabilidad respecto del manejo de la información. A los instrumentos de relevamiento antes mencionados se agregaron observaciones no participantes en el lugar de la toma de entrevistas así como el registro de datos de informantes clave para la investigación.

Es preciso aclarar que, dado que la indagación referida a la dimensión contemporánea se inició durante el segundo año de la investigación (2013), si bien se ha dado inicio a la sistematización de la información obtenida en el trabajo de campo, recién hemos obtenido resultados preliminares. Sin embargo estos resultados se ampliarán y profundizarán en la investigación propuesta para el bienio 2014-2015, a partir de la triangulación de los datos que se obtengan en el trabajo de campo complementario, a desarrollar durante la nueva investigación.

En síntesis, las actividades se desarrollaron siguiendo la secuencia propia del método de investigación cualitativo. Se plantearon reuniones de trabajo, esquemas y tiempos de desarrollo de las actividades y nuevos encuentros de evaluación y puesta en marcha del proyecto. En este sentido, la diversidad de formación previa que posee el equipo de investigadoras, provee a este proyecto de un adicional en cuanto a los abordajes posibles en el trabajo de campo. En efecto, las capacidades, experiencias y formación de grado y posgrado de las integrantes, así como en la docencia en los diferentes niveles en los que se desempeñan, promueve un enriquecedor intercambio y reflexión permanente acerca del objeto de estudio. Lo anterior ha dado como resultado una serie de reuniones cuyo objetivo fue delimitar con mayor especificidad el trabajo de campo. En virtud de las observaciones preliminares y atendiendo a las posibles similitudes y diferencias, se decidió que el marco de la investigación podría abarcar tanto el nivel primario como el inicial. Con el mismo criterio, se

estableció que las pruebas piloto se aplicarían tanto en el Partido de Tres de Febrero como en la Ciudad de Buenos Aires, para indagar acerca de la comparabilidad de ambos distritos en el tema estudiado.

Por otro lado, al avanzar sobre la prueba en campo, se decidió incorporar de forma adicional a algunos miembros del equipo de conducción de algunos establecimientos, ya que se ha considerado que es necesario dar cuenta del nivel institucional en el que se trabajan las representaciones sobre ciudadanía, maternidad y género en forma diferenciada (personal directivo por una parte, y personal docente por otra). En otros términos, esta inclusión del análisis de las representaciones de ambos grupos en forma diferenciada, surge de las entrevistas realizadas en la prueba piloto: allí se han constatado las disparidades, libertades, o constricciones de los docentes respecto de los marcos dictados por la institución.

Por último, se realizó la evaluación de estas dimensiones: primaria/inicial, docente a cargo de grado/personal directivo, escuela privada/escuela pública, Partido de Tres de Febrero/Ciudad de Buenos Aires. Si bien el resultado provisto por la prueba piloto permite un análisis diferenciado, se encontraron nuevas dimensiones a tener en cuenta para el relevamiento final. Estos hallazgos pueden clasificarse en dos grupos: algunos en relación a cuestiones estructurales, como la posibilidad o no de que los docentes tengan las capacitaciones adecuadas de parte de las instancias gubernamentales responsables de la formación docente, y otros relativos a cuestiones subjetivas, como la construcción del relato histórico de los docentes, sus propias historias de vida y los determinantes de su profesión y práctica cotidiana. Estas observaciones llevaron a nuevas consideraciones y reflexiones por parte del equipo de investigación y a la redefinición de la guía de preguntas para las entrevistas, con vistas a la continuación del presente trabajo durante los años 2014-15.

Por otra parte, tanto para la dimensión histórica como para la contemporánea, la interpretación de las fuentes y datos se ha realizado a partir de los aportes que surgen del análisis de otros discursos, tales como la bibliografía secundaria pertinente. En este sentido, se ha realizado una revisión exhaustiva de la bibliografía teórica e histórica sobre el tema, con el objetivo de enriquecer el análisis de las fuentes y datos primarios. La actualización permanente de la información bibliográfica (que se produce y/o que se conoce posteriormente) es una condición sine qua non del trabajo de investigación.

4. CONCLUSIONES

A partir del trabajo realizado en la “dimensión histórica” así como en el de la “dimensión contemporánea”, se avanzó en el análisis del concepto de ciudadanía femenina, así como en el de maternidad, que es considerada como uno de los mandatos centrales de la sociedad patriarcal. Este avance ha sido crucial para el equipo pues ha permitido establecer una sólida dinámica de encuentros y debates por parte del grupo, a partir de los textos y su imbricación con los trabajos de relevamiento de fuentes (dimensión histórica) y de campo (dimensión contemporánea). Estos debates y análisis colectivos han permitido elaborar conclusiones preliminares que serán profundizadas en la investigación propuesta para el próximo período (2014-15): en relación al problema general de la vinculación dialéctica entre maternidad y exclusión política de las mujeres, existiría una línea de continuidad entre ambos momentos históricos, pues se ha producido –como operación política- una estrecha asociación entre la femineidad, la maternidad y el magisterio –dando lugar a una sinonimia que recorrió, con matices, el siglo XX-. Esta sinonimia se expresa en el peso que ejercía/ejerce sobre las mujeres el imaginario social y cultural de la maternidad, pues, como ha señalado Nora Domínguez (2007), ser una madre en potencia, actuar como madre, no hacerlo o serlo es un dilema ineludible para la imaginación femenina. En este sentido, una de las preguntas centrales ha sido –y continuará en la próxima investigación- analizar qué libertades tenían/tienen las mujeres para salir de la figura estereotipada de la madre (aquella que da todo por los hijos).

Por otra parte, a partir de los análisis realizados, observamos que las “escrituras del yo” “funcionan”, en efecto, como acto de afirmación identitaria (frente a los estereotipos de clase y género), en el sentido de lo que Paul De Man denominó prosopopeya, es decir, siguiendo la lectura de Nora Catelli (2007), donde el sentido de narrar la propia historia proviene de la necesidad de dotar de un “yo” (de un rostro, una voz) mediante el relato, a aquello que previamente carece de yo. Entonces, el yo no es ya un punto de partida sino lo que resulta del relato, precisamente lo que resulta de esa necesidad de cubrir el vacío con la máscara, que se crea a través de la escritura. Y frente a ese vacío de sentido, nos dice Althusser, se ponen en acción ciertos rituales: “practicamos sin interrupción los rituales del reconocimiento ideológico que nos garantizan que somos realmente sujetos concretos, individuales, inconfundibles y (naturalmente) irremplazables.” (Althusser, 1988: 54). En este sentido, se podría pensar también a la autobiografía como ritual de (auto) reconocimiento ideológico. O, en términos más actuales, se podría interpretar como uno de los rituales que nos garantizan determinada identidad – (re)presentada como estable, única y centrada-, siguiendo la conceptualización de Judith Butler –lectora de Althusser-.

La ambivalencia entre autonomía y acomodación que se puede notar en las escrituras del yo analizadas hasta aquí podría ser una forma posible de acceder a espacios públicos vedados para las mujeres. Asimismo, podría vincularse con la búsqueda de respetabilidad por parte de muchas mujeres que sí accedían al sistema educativo –normalista-, modificando parcialmente el sentido que le ha dado Hobsbawm (1974: 246) a este concepto-. Hobsbawm llama “respectability” a una búsqueda característica de las clases subordinadas en la Inglaterra del siglo XIX, fundada en el rechazo del gozo inmediato, en un trabajo duro de autoeducación en el presente con vistas al futuro. Pero también, nos dice el historiador inglés, es una característica de las costumbres burguesas. Además, cabe señalar que en los inicios del siglo XX -a diferencia de lo que ocurre en los albores del siglo XXI- se consolidó la hegemonía del modelo ilustrado, en el cual incluso las experiencias de educación alternativas, especialmente las socialistas y anarquistas, fortalecían la respetabilidad de lo letrado en la cultura argentina de la época.

Pero esta ambivalencia también se puede vincular con las contradicciones que atravesaban a las mujeres en la elaboración romántica de un lenguaje de subjetividad desde el siglo XVIII (Kirkpatrick, 1991: 20): por un lado, habría una mayor participación de las mujeres mediante la revalorización del sentimiento y de la individualidad –lo cual podría impulsar a las mujeres ilustradas a la escritura, al menos en los géneros aceptados socialmente para ellas-. Pero a la vez, las mujeres habían sido definidas según su “naturaleza” maternal, sensible y tierna, produciendo un ideal femenino que se fundaba en la falta de deseo –que, en cambio, había quedado exclusivamente vinculado a la identidad masculina-. Entonces, ¿cómo conciliar esta posibilidad de vida –de escritura- que aparecía a través de la revalorización del sentimiento y la individualidad, con el ideal de mujer basado en la ausencia de deseo?

Esta podría ser entonces una forma de pensar las diversas luchas por la inclusión de las mujeres en una sociedad que las excluía del ejercicio de la ciudadanía en general y de la educación superior en particular, así como también la reivindicación de mayor “independencia intelectual y moral” para las mujeres. Además, tanto en las escrituras del yo, como en las propias historias de vida de las maestras entrevistadas en los inicios del siglo XXI, vemos cómo, a través de la narración de sí, pueden proyectar sus voces en la esfera pública, o, en otros términos, ejercer la agencia en los intersticios de la sociedad patriarcal.

Así, en las encrucijadas entre sujeto y estructura, entre historia y sociología, entre individuo y sociedad, y también entre lo cotidiano y lo político, y en ese espacio intersubjetivo donde se construye la ciudadanía, podemos pensar -si fuera posible sintetizar algunos conceptos de Arendt y de Butler- a la ciudadanía como agencia. Es decir, al pensar a la ciudadanía como intersubjetividad, se incluyen dos dimensiones centrales:

en primer lugar, la posibilidad de la libertad, ya no entendida como la cualidad intrínseca del sujeto soberano propio de la filosofía idealista, sino que se trata de sujetxs inmersxs en una estructura lingüística que lxs precede (y excede) y que constituye precisamente la segunda dimensión. Ésta, está dada por las determinaciones constitutivas de esa estructura lingüística que es anterior a lxs sujetxs, que a la vez que lxs limitan, lxs sostienen, y abren entonces el espacio social de sus posibilidades de reconocimiento intersubjetivo, es decir, de ser interpeladxs. En este sentido, podemos interpretar que estas mujeres ubicadas en diferentes momentos históricos, establecen puentes entre ambos mundos, a través del relato, es decir, de la puesta en sentido –en determinado orden temporal y espacial- de sus propias historias, construyendo(se) así, en ese mismo acto, una `posible, aunque siempre inestable –“nómade”- identidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BARRANCOS, D. (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- BECERRA, M. (2013). Ciudadanía, género y maternidad en educación. *Nuevo Pensamiento y Sociedad. Aportes de Postgrados. Estudios de Política y Administración de la Educación*, 2, 57-62.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1974). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.
- BUTLER, J. (2003). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- CATELLI, N. (2007). *En la era de la intimidad*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- COBO, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno*. Jean Jacques Rousseau. Madrid: Cátedra.
- DE MAN, P. (1991). La autobiografía como desfiguración. En: *La autobiografía y sus problemas teóricos*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- DOMÍNGUEZ, N. (2007). *De donde vienen los niños. Maternidad y escritura en la cultura argentina*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- HOBBSBAWM, E. (1977). As classes operárias inglesas e a cultura desde os princípios da revolução industrial. En *Níveis de Cultura e grupos sociais*. Lisboa: Ed. Cosmos.
- KIRKPATRICK, S. (1991). *Las Románticas. Escritoras y subjetividad en España, 1835-1850*. Madrid: Cátedra.
- NARI, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Biblos: Buenos Aires.
- PATEMAN, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.

ASPECTOS ORIENTADORES EN UNA MAESTRÍA A DISTANCIA

Silvia Batlle - Cecilia Kligman - Susana Mantegazza - Viviana Scabone

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años se ha producido en la Argentina un incremento de la oferta de posgrados, en la cantidad de alumnos inscriptos, en la diversidad de instituciones, carreras y modalidades de dictado.

Tradicionalmente en la Argentina los cursos de posgrado eran las carreras de especialización, que tenían un carácter claramente profesional y los doctorados con un perfil académico y vinculado con la investigación. El proceso de expansión de los posgrados en los años 90, tuvo como característica sobresaliente el nacimiento de una gran cantidad de maestrías. La denominación Maestría abarca tanto las académicas como las profesionales.

El Anuario de Investigaciones Estadísticas 2011 del Ministerio de Educación refiere un número de inscriptos total en los posgrados de 124.655. El 74,9 % lo hace en instituciones de gestión estatal. Del total 45.173 son estudiantes de maestría.

En referencia a los egresados las cifras totales ascienden en 2011 a 11.795, de los cuales 2.807 corresponden a maestrías.

Las universidades, inmersas en nuevas propuestas de formación continua y actualización de profesionales en las condiciones actuales, propician cada vez más carreras virtuales, así como su uso en el ámbito de sus relaciones institucionales.

En el caso particular de los posgrados existen variadas modalidades de cursada que pueden ir desde opciones exclusivamente virtuales o presenciales hasta modelos mixtos.

También los orientadores nos vemos atravesados por estos cambios en nuestra propia práctica como por ejemplo en los talleres de orientación a distancia o en el trabajo colaborativo con orientadores de otros países, entre otras experiencias.

En este trabajo presentaremos algunos resultados de la investigación "Estudios de posgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados" de la Programación Científica 2012-2013. Se realizará especial hincapié en aquellos obtenidos en la modalidad virtual en referencia a la caracterización de la orientación en la educación a distancia (organización del tiempo, modalidades de comunicación, valor de las comunidades de aprendizaje y familiarización con los espacios institucionales).

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Educación a distancia

La Ley n° 26.206 de Educación Nacional vigente en nuestro país, señala en el capítulo III, título VIII, referido a educación a distancia, que esta es “una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional”; así la formación mediada por entornos virtuales propicia la oferta educativa en posgrados.

Por su parte, los estudios de posgrado se enmarcan dentro de la Ley de Educación Superior N° 24.521 y su modificatoria la Ley N° 25.754 que regulan los estudios superiores aunque no se expresan específicamente en relación a los de educación a distancia.

García Aretio (1990) sostiene que las propuestas de educación a distancia tienden a la democratización de la misma dado que los requisitos de espacio, asistencia y tiempo presentan características distintivas de la educación tradicional y están al servicio de democratizar el acceso a la educación al permitir una amplitud horaria y espacial menos sujeta a lo establecido por el régimen de asistencia presencial a clase. Por su parte, Sacristán Romero (2006) menciona que entre las ventajas que brinda la educación a distancia se encuentran: 1) acercamiento a la tecnología educativa y todo lo que la misma brinde, 2) acceso asincrónico y 3) formación de equipos de trabajo sin importar la distancia ni el tiempo. Estas mismas dimensiones y caracterizaciones de las propuestas de educación en entornos virtuales también nos permiten poner de relieve articulaciones posibles desde la orientación.

Mena (2009) describe tres características principales de la educación a distancia que se dan de modo simultáneo y conforman la existencia básica de todo programa educativo en dicha modalidad, a saber: 1) el carácter institucional: la organización debe tener la capacidad de establecer la comunicación bidireccional o multidireccional entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje; 2) la naturaleza de la enseñanza propuesta: es necesario conformar un conjunto de materiales que sean especialmente diseñados para el programa educativo y esté al alcance de todos los participantes y 3) dispositivos especiales: es imprescindible que haya un acompañamiento permanente en el cursado a distancia. En relación a este último punto Sepulveda (2010) plantea que es de gran relevancia en la Educación Superior la figura del tutor, que en la modalidad virtual y por su característica de comunicación que es asincrónica, tiene que ayudar al alumno a navegar por nuevos entornos (materiales, foros, canales de ayuda, etc.) y a conocer modalidades específicas de comunicación.

Varios autores (Fernández Lamarra, 2009, Lugo, Rossi y Floof, 2008) refieren que para encarar proyectos de educación virtual es necesario romper con representaciones antiguas como por ejemplo cómo se enseña y cómo se aprende, cómo se transmite la información, cómo se construye el conocimiento, entre otros cuestionamientos. Este equipo de investigadoras considera que las metodologías de aprendizaje deben adecuarse a los nuevos espacios y a la organización del tiempo pedagógico en las comunidades virtuales de aprendizaje. La actualización para el uso de metodologías interactivas en los estudios de posgrado implica tanto a los profesionales cursantes como a docentes y orientadores.

2.2. La orientación en la actualidad

Las intervenciones de orientación en la actualidad, tienen como objetivo acompañar a las personas en las distintas transiciones que tienen que atravesar en la vida. En el caso de los estudiantes de Educación Superior, se puede trabajar en los momentos de elección de la carrera, de sostenimiento de la misma y en el

egreso. La orientación, estudia la elaboración de proyectos futuros que los sujetos construyen a lo largo de toda la vida en interacción con los distintos contextos de inserción (familia, escuela, trabajo, estudios superiores, entre otros), así como el desarrollo de las trayectorias que delinear esos proyectos (Aisenson, 2007, Guichard y Huteau, 2001).

Elegir un postgrado, cursarlo y finalizarlo son momentos propicios para una intervención orientadora en dirección a desplegar acciones tendientes a promover el ingreso, permanencia y egreso de los estudios tal como fue planteado en trabajos anteriores (Kligman, Mantegazza, Ureña, 2013).

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo es parte de un estudio mayor cuyo objetivo general es analizar y comparar las trayectorias personales, educativas y laborales de los cursantes y egresados de dos maestrías de universidades nacionales del área de Ciencias Sociales de Argentina, que otorgan el mismo título, una con modalidad virtual y la otra presencial.

La estrategia teórico metodológica es cualitativa. Este tipo de mirada permite profundizar en los sentidos y significaciones que los cursantes y egresados otorgan a las distintas experiencias por las que van atravesando y cómo estas significaciones impactan en sus trayectorias, datos que se obtuvieron a través de la entrevista biográfica.

La muestra de este trabajo corresponde a 24 estudiantes de ambas modalidades, mitad mujeres y mitad varones. Las edades oscilan entre los 23 y 55 años de edad, y provienen de carreras de grado en alta correspondencia al posgrado elegido porque han cursado una carrera de base relacionada al área. Los estudiantes inscriptos en la modalidad virtual son más jóvenes que los que asisten a la presencial, viven en ciudades del interior del país y un cursante es del extranjero. Los alumnos de la modalidad presencial mayoritariamente residen en C.A.B.A. y Gran Buenos Aires. Respecto al nivel socio económico no se han encontrado diferencias en ambos tipos de modalidades.

4. RESULTADOS

La orientación en el nivel de posgrado puede realizarse en distintos momentos: cuando se está eligiendo o comenzando a cursar la carrera, durante la formación y al finalizar el mismo. En este estudio se han podido delimitar algunas especificaciones de la orientación en posgrados a distancia, a saber:

4.1. La organización del tiempo

Al no tener horario de cursada específico, resulta fundamental que el estudiante logre administrar sus tiempos de manera tal de garantizar los accesos al aula virtual, lectura y estudio con cierta frecuencia. Así como tener en cuenta plazos para entregas y desarrollo de cada cursada. A su vez es importante la organización del tiempo referida a las múltiples actividades del sujeto: laboral, familiar, tiempo libre y recreación, amistades, eventos académicos, etc.

Meler (2010) señala que a partir de los movimientos feministas cobró mayor importancia el registro del modo en que se distribuyen cotidianamente los beneficios del uso del tiempo, diferenciando

“los tiempos masculinos que suelen estar divididos de modo más claro entre períodos destinados al trabajo para el mercado porque ocupan la jornada cotidiana de modo central, y períodos libres de obligaciones, destinados de modo pleno al descanso, el ocio o la recreación, mientras que los tiempos femeninos se superponen y traslapan de modo habitual, en función de la dedicación de las mujeres a la maternidad y al trabajo doméstico, a lo que se agrega de modo creciente el trabajo extra doméstico para el mercado” (Meler, 2010 , p. 3)

Varios entrevistados/as en el marco de la investigación de referencia han destacado respecto a los tiempos y su organización:

“(...) con organización, no soy muy amigo a ser estructurado, pero cuando uno hace varias cosas creo que es fundamental saber organizarse bien cada parte del día, y ser exigente en respetar eso. Más dedicación claro, muchísimas veces termine aportes de la maestría a las 4 am” (Varón menor de 35 años cursante de maestría modalidad virtual)

“(...) fue un sacrificio, y más como te comentaba antes las últimas cursadas del último año” (Mujer menor de 35 años cursante de maestría modalidad virtual)

4.2. Modalidades de comunicación en juego

Explicitar acerca de la modalidad de comunicación, la importancia de su buen uso y de las expresiones que se utilizan, resulta de primordial interés para que el/la estudiante se sienta acompañado/a y miembro de un grupo. A lo largo de las entrevistas encontrábamos que se valoraban las respuestas inmediatas por parte de los docentes, fuese la comunicación vía foro o vía mail. No obstante, se incorporaban propuestas que incluían espacios de conferencias web, espacios de chat, donde se trataba de brindar un espacio de coincidencia en tiempos (comunicación sincrónica).

“(el profesor x) es una persona que por semana te enviaba tres trabajos prácticos, que te respondía todo el momento” (Varón menor de 35 años cursante de maestría modalidad virtual)

4.3. Propiciar el valor de las comunidades de aprendizaje

Promover que los/las estudiantes se sientan parte de un grupo, de una comunidad de aprendizaje. El despliegue grupal enriquece los aprendizajes que se promueven a partir del aula virtual: instancias de diálogo, de intercambio y de construcción colectiva.

4.4. La familiarización con los espacios institucionales a través del Campus Virtual

La enseñanza a distancia se realiza con determinadas organizaciones, con singulares características y el campus virtual de cada institución es un espacio a recorrer, conocer, con el que hay que familiarizarse. Permite acceder a reglamentos de estudio, a calendarios académicos, etc. que resultan fundamentales para el desarrollo de los diferentes espacios curriculares.

Considerando caracterizaciones de la cultura digital de White y Le Cornu (2011), quienes proponen pensar la relación de los sujetos con las tecnologías desde la metáfora del “lugar”, se puede pensar la experiencia de las personas en cuanto a la interacción social con otros a través de un ordenador. Allí ubican la conceptualización de visitantes y residentes. Los autores sostienen que una de las características principales es el hecho de que las personas pueden reunirse en un espacio común a todos ellos, y por eso se crea una im-

presión de la ubicación y del espacio social. Así como, los lugares geográficos físicos tienen características arquitectónicas y urbanísticas pueden hacer que una ciudad resulte más sencilla que otra para circular o transitar, el uso de la web puede ser más o menos fácil de navegar; por lo que los diseñadores de software son responsables de la navegabilidad de las plataformas. Los visitantes tienen que ver algunos beneficios concretos derivados de su uso de la plataforma; los residentes, por otro lado, ven la web como un lugar, tal vez como un parque o un edificio en el que hay grupos de amigos y compañeros de trabajo a los que pueden acercarse y con quien puedan compartir información sobre su vida y obra. Esto produce un desdibujamiento de la distinción entre lo que se discute o experiencia fuera de la línea y dentro de la misma. Las orientaciones en la modalidad virtual quizás resulten diferentes según los consultantes sean visitantes o residentes, atendiendo a lo virtual como lugar /espacio, considerando los diferentes usos y vinculaciones de cada sujeto con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Entrevistados/as en el marco de la investigación de referencia han destacado:

“Para saber cocina me he capacitado, para manejar el auto he realizado un curso y para lo tecnológico he hecho lo mismo, me he capacitado y eso también me ayudó al momento de decidirme por estudiar en la modalidad virtual (Mujer mayor de 35 años cursante de maestría modalidad virtual)

“Por la imposibilidad de concurrir a una cursada, son muchos kilómetros, y sobre todo cuestiones familiares y laborales” (Varón mayor de 35 años cursante de maestría modalidad virtual)

“Por conveniencia de horario, yo me podía sentar frente a los foros en cualquier momento, tenía bibliografía actualizada, y fue la que me dio las mejores posibilidades...” (Mujer, mayor de 35 años cursante de maestría modalidad virtual)

La modalidad virtual aparece como la instancia alternativa para realizar un estudio de posgrado, en varios casos es elegida por razones de distancia, en otros por dificultades en poder cursar de modo presencial al tener otros compromisos de tipo personal, familiar o laboral. Disponer o no del manejo básico en aplicaciones informáticas se vuelve un recurso o un obstáculo para este tipo de cursada.

“...yo quería este posgrado y vivo acá (en Neuquén)...los contenidos, la currícula me interesó y quería en (nombre de la universidad)” (Varón, mayor de 35 años cursante de maestría modalidad virtual)

5. CONCLUSIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las intervenciones de orientación en el posgrado se pueden ubicar en varios momentos para lograr que los aspirantes que consultan evalúen su decisión acorde con las expectativas personales para su trayectoria profesional y considerando las características que presenten los posgrados de su interés. Por lo tanto, abrir nuevas modalidades de intervención orientadora requiere de una cuidadosa anticipación de los tiempos subjetivos de los consultantes. Uno de los aspectos que no podemos dejar de incluir, atendiendo a los emergentes que encontramos, es el de la organización del tiempo en sus variables ya enunciadas tanto al inicio en referencia al acceso a la información de la estructura organizativa de la carrera, como de los requerimientos necesarios para el cursado del posgrado.

Con la elección ya realizada, los espacios de orientación y tutorías posibilitan abordar posibles obstáculos que pueden surgir en el cursado, ideando estrategias que faciliten la permanencia de los estudiantes.

Al finalizar la carrera, las intervenciones desde el campo de la orientación pueden dirigirse por ejemplo en el armado de la tesis (trabajando sobre las representaciones o creencias que puedan estar obstaculizando la preparación de la misma) y/o acompañando su próxima inserción profesional (por ejemplo si el estudiante es extranjero considerar las posibilidades en su país y sostener los vínculos con el posgrado a través del cuerpo docente y de compañeros o ayudarlo a explorar oportunidades en una nueva área profesional a través de la planificación de trayectos de su interés). Es importante intervenir en el momento de cierre del posgrado dado que estas instancias a la vez que permiten la conclusión del mismo muchas veces son significadas como momentos de cierre de etapas personales que generan incertidumbre, ansiedad y miedo obstaculizando en algunos casos el armado de los trabajos finales.

Una de las instancias donde se configura el espacio institucional en un estudio a distancia es el campus virtual. Desde allí las orientaciones focalizan en la familiarización, su recorrido, la apropiación de esos espacios virtuales y de los recursos que allí dispone cada institución para garantizar las propuestas de enseñanza. Orientar al respecto se torna necesario para acompañar los distintos recorridos estudiantiles.

Es importante aprender que las decisiones que se van tomando en relación al estudio y el trabajo son una pieza de algo más complejo que concierne a cómo vivir en la sociedad actual que está en constante transformación (Savickas et al., 2009). El rol del orientador es el de acompañarlos en las distintas transiciones que deben enfrentar a lo largo de la vida generando espacios de apertura para reflexionar en los intercambios entre orientador y consultante, sujeto y contexto educativo, tendientes a promover elecciones reflexivas, que logren conjugar el deseo, las posibilidades y las características institucionales en la elección de un posgrado.

Para profundizar los alcances que van teniendo estas transformaciones en las trayectorias de los sujetos que estudian y egresan de posgrados virtuales se requiere mantener líneas de investigación que vinculen lo personal, educativo y laboral de los mismos en relación a las propuestas que realiza la educación superior. Desde el campo de la orientación continuamos acompañando estos nuevos itinerarios profesionales como tarea clínica y pedagógica que se complementa y afianza con los aportes de las investigaciones sobre estos temas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISENSEN, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En: AISENSEN, D.; CASTORINA, J.A.; ELICHIRY, N; LENZI, A. y SCHLEMENSON, S. (coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2009). *Universidad, Sociedad e Innovación*. Buenos Aires: EDUNTREF.

GARCÍA ARETIO, L. (1990). *Objetivos y funciones de la educación a distancia* [Internet]. Madrid: UNED. [Extraído el 20 de Marzo del 2013 de <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1990/>]

GUICHARD, J., HUTEAU, M. (2001). *Psychologie de l'Orientation*. Paris: Dunod.

KLIGMAN, C. M.; MANTEGAZZA, S; UREÑA, J. (2013). *Orientación vocacional educativa profesional*. O. V. E. P. en los estudios de posgrado. II Congreso Iberoamericano de Orientación. Universidad Nacional de la Plata.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206 – Argentina

LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR N° 24.521– Argentina

LUGO, M., VERA ROSSI, M.; FLOOF, MC (2008) Educación superior virtual en Argentina: un relevamiento necesario. En SILVIO, J. (2008) *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

MELER I. (2010). *Género, temporalidad y subjetividad*. Coloquio Usos del tiempo, temporalidades y géneros en contextos. Instituto Interdisciplinario de estudios de Género. Facultad de Filosofía y Letras UBA e Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales UBA, 19 de octubre de 2010.

MENA, M. (2009). Algunas preocupaciones teóricas en torno a la educación a Distancia, denominaciones, instituciones y regulaciones. En: PÉREZ, S., IMPERATORE, A. (compiladoras). *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

MINISTERIO DE CULTURA y EDUCACIÓN, SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS. (2010). Anuario de Estadística Universitaria, [Extraído el 10 de junio 2014 de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109591>].

SACRISTÁN ROMERO F. (2006). Marco actual de la educación a distancia. *Revista Espacio Académico*, 4 (16). [Extraído el 5 de Abril del 2006 de http://www.rp-bahia.com.br/revista/marco_actual_de_la_educacion_a_distancia.pdf].

SAVICKAS, M.; NOTA, L.; ROSSIER, J.; DAUWALDER, J. P.; DUARTE, M.E. et al., (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21 st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.

SEPULVEDA, P. (2010). *El tiempo como categoría de análisis en los intercambios entre tutores y estudiantes en Entornos Virtuales de Aprendizaje*. XIV Congreso de educación a Distancia CREAD Mercosur/ sul. Aprendizajes 2.0 nuevos ambientes, nueva cultura. INTA- CREAD.

WHITE, D.S. y LE CORNU, A. (2011). *Visitantes y Residentes: una nueva tipología para la participación en línea*. Primer lunes, 9(16). [Extraído el 18 de noviembre 2013 en <http://tallblog.conted.ox.ac.uk/index.php/2008/07/23/not-natives-immigrants-but-visitors-residents/>]

PARTE II

Procesos educativos,
Instituciones, actores y pedagogía

CUATRO MODOS DEL EJERCICIO ACADÉMICO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ARGENTINAS.

Cristian Pérez Centeno

En nuestro país –pero también a nivel regional y global-, en las últimas décadas, la educación superior se ha transformado profundamente. Hemos sido testigos de cómo importantes cambios en el contexto social, cultural, económico y político han impactado en el sistema universitario, tanto a nivel organizacional como académico (Fernández Lamarra, 2012 y 2003; Altbach, 2004; Sampaio y Klein, 1993; Brunner, 1990).

Cambios demográficos, ampliación continua del acceso a la educación, demandas por rendición social de cuentas, desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación e información, aceleración del ritmo de producción (y por contrapartida, de obsolescencia) del conocimiento, procesos de mercantilización de la educación, entre otros sucesos, han derivado –por mencionar algunos ejemplos- en la explosión de la cantidad de estudiantes, la incorporación de nuevos recursos y tecnologías de enseñanza y de gestión, reformas en la gestión institucional y académica, cambios en el rol de la Universidad y de su vinculación con la sociedad.

Para hacer lugar a la significativa y progresiva demanda de acceso a la universidad por parte de nuevos sectores sociales –derivada, a su vez, de la universalización de la educación primaria y la ampliación de la cobertura de la escuela media- se ha ampliado la oferta universitaria, generando desde la década del '90 una creciente diferenciación y diversificación institucional (Chiroleu, 2002). Consecuentemente, el número de académicos que desarrollan tareas –fundamentalmente de docencia- ha crecido significativamente (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

Especialmente ha cambiado la tarea que los académicos deben realizar para ejercer su labor (Schwartzman y Balbachevsky, 1996; Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994). Además de enseñar e investigar, comienza a ser parte de su labor esperable: la participación en la gestión de su unidad académica (departamento, facultad o institución); integrarse en colectivos académicos; participar en comités editoriales y/o de evaluación; generar fondos para sus estudios; desarrollar tareas de extensión y transferencia; o ser “productivo”, en un ambiente que no se agota en su salón de clase o espacio de investigación. Las fronteras del mundo académico han superado ampliamente los límites físicos del ámbito de acción directa –un docente con su grupo de estudiantes en un aula en determinado momento-, “interinstitucionalizándose” e internacionalizándose, así como virtualizando total o parcialmente el proceso de formación, el de investigación y de trabajo académico.

En muchos países la profesión académica envejece, se torna insegura, más controlada y precaria, más internacionalizada y menos organizada en base a criterios disciplinares. En definitiva, se espera que sea más profesional en la docencia, más productiva en la investigación y más emprendedora en relación con el medio. La propia definición de “académico” se ha vuelto más ambigua en la medida en que las fronteras entre el trabajo académico y el trabajo de otros profesionales son más difusas.

Resulta fundamental destacar el impacto de la reforma del sector de la educación superior operada en los '90 en el marco de las tendencias internacionales de la época, colocando el énfasis en la eficiencia de la gestión institucional y en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Algunas medidas gubernamentales –tales como el FOMECA, el Sistema de Incentivos a Docentes Investigadores o la creación de la Agencia Nacional

de Promoción de la Ciencia y la Tecnología- han modificado el trabajo de los docentes universitarios, sus mecanismos de socialización y sus prácticas. Del mismo modo, la introducción de procesos de evaluación y acreditación generaron una serie de nuevas prácticas institucionales que involucran a los académicos en tanto partícipes de procesos autoevaluativos como así también de evaluación externa.

Algunos datos recientes parecen confirmar la hipótesis de que a partir de estas iniciativas se fue conformando un “tipo” de académico caracterizado por tener un alto nivel de formación de posgrado y el requerimiento de desarrollar de tareas de docencia y de investigación. Esto se debería a que la actividad académica comenzó a ser evaluada a partir de criterios de productividad en investigación, más que en docencia, introduciéndose diferentes incentivos y regulaciones que fueron conformando un modelo de trabajo académico que hasta entonces sólo se limitaba a algunas disciplinas específicas (Marquina y Fernández Lamarra, 2008; Leal y Robin, 2006).

Además, especialmente en nuestro país, por omisión de las políticas públicas, esos cambios han afectado de modo diferenciado al colectivo académico de modo que en términos estrictos, no deberíamos referirnos a “la” profesión académica. Más pertinente sería hablar de “profesiones académicas”. No es lo mismo el ejercicio profesional en determinadas disciplinas científicas que en otras, en un nivel educativo que en otro, en todas las modalidades de enseñanza o en cierto tipo de instituciones comparados con otros.

De hecho, muchos académicos no logran siquiera quedar formalmente adscriptos a la carrera universitaria ni plenamente integrados a las instituciones en las que se desempeñan sin poder participar de la vida político-institucional de las mismas. El impacto de estos procesos está requiriendo atención y nuevas respuestas mientras se sostiene el esfuerzo por llevar adelante la vida universitaria en un ámbito cada vez más global, más convergente.

1. ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN ARGENTINA.

No realizaremos en este artículo una fundamentación teórico-conceptual sobre los estudios acerca de la profesión académica que sobradamente se ha realizado en otros espacios (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2011a, 2011b, 2013; Fernández Lamarra y Marquina, 2012; Perez Centeno y Aiello, 2010 y 2011). Pero sí comentaremos en términos generales los antecedentes que esta línea de investigación tiene en nuestro país.

A partir de una encuesta nacional efectuada entre 2007-2008 en el marco de la iniciativa internacional “The Changing Academic Profession Project”¹ (CAP), se dispone de valiosa información –aún no totalmente analizada- sobre los profesores de universidades públicas en la Argentina. Esa investigación que abrió una línea de investigación en la temática, fue continuada con otra, “La profesión académica en Argentina: hacia la construcción de un nuevo espacio de producción de conocimiento” llevada a cabo por las universidades nacionales de Tres de Febrero, General Sarmiento, Catamarca y Tucumán, en el marco del Programa PICT/ANPCyT, complementando esa información cualitativamente -se entrevistó alrededor de 80 académicos argentinos- permitiendo: captar procesos micro-institucionales, perspectivas biográficas y prácticas discursivas de los propios profesores universitarios; profundizar el conocimiento de la incidencia de factores institucionales y organizacionales sobre la definición de la profesión académica; y comparar entre la situación de

¹ “The Changing Academic Profession Project” (CAP), llevado adelante por una red de instituciones de 21 países: EEUU, Alemania, Holanda, Francia, Reino Unido, Finlandia, Noruega, Portugal, Italia, República Checa, Japón, China – Hong Kong, India, Malasia, Rusia, Sudáfrica, Canadá, México, Brasil y Argentina. Al respecto, se pueden consultar las siguientes páginas: <http://www.capstudy.org>, <http://www.une.edu.au/chemp/projects/cap/index.php>, <http://www.usm.my/ipptn/fileup/CAP.pdf>, <http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/hourouki.php>.

universidades que operan en diferentes contextos y dinámicas socio-culturales dentro del país.

Posteriormente, en el marco de las convocatorias de investigación de la propia UNTREF, hemos profundizado su estudio en dos ámbitos no estudiados específicamente: el nivel de posgrados y la educación a distancia, lo que ha permitido caracterizarlos incipientemente².

No obstante ello, el estudio de la profesión académica tiene aún un desarrollo incipiente en nuestro país si se lo compara con los avances teóricos y empíricos a nivel internacional, constituyéndose en un nuevo espacio de reflexión y discusión en el campo de la educación superior.

Existen algunos trabajos exploratorios que estudian casos institucionales o disciplinares específicos, no registrándose estudios empíricos de alcance nacional. En términos comparados con países de la región como Brasil o México, así como en el resto del mundo, en Argentina el tema de la profesión académica constituye un área de vacancia que, a la vez, limita la interpretación de los estudios que toman como objeto los cambios recientes en nuestro sistema de educación superior.

Quiénes son los miembros de la profesión académica argentina; qué tareas desempeñan y en qué ámbitos; cómo han construido su trayectoria laboral; cuáles son sus intereses y su nivel de satisfacción con la tarea que realizan; qué características tiene el vínculo con las instituciones en que trabajan; cómo se ha visto modificado su quehacer con las reformas de los últimos años, son algunos de los interrogantes que esta línea de investigación pretender clarificar.

Dentro de esta línea, algunos trabajos que hemos publicado configuran una síntesis del conocimiento actual sobre la profesión académica en Argentina, en el contexto regional de América Latina (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2011a, 2011b, 2013; Perez Centeno y Aiello, 2010 y 2011). Los resultados de los estudios cuantitativos y cualitativos sobre los que se basaron permiten establecer las categorías centrales de análisis de la profesión académica favoreciendo una consideración de la misma no derivado de las concepciones teóricas previas sino por sus características definitorias³.

2. LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN LA ARGENTINA⁴

En nuestro país, la heterogeneidad intra e interinstitucional, las sucesivas rupturas institucionales, las intervenciones –con carácter destructivo y persecutorio- del poder político en la vida universitaria durante dichas rupturas y la expansión no planificada del cuerpo docente como producto de la ampliación de la matrícula, aparecen como características principales de nuestra profesión académica, la cual se conforma de manera tardía recién a mediados del siglo XX. La profesionalización del campo académico en la Argentina estuvo marcada por la necesidad de ampliación acelerada del cuerpo docente debido a la expansión de la matrícula

²Nos referimos a las investigaciones “La profesión académica en ámbitos universitarios no estructurados: el nivel de posgrados y la educación a distancia. Una exploración de la situación Argentina” desarrollada en 2010-2011 y “La Profesión Académica en el nivel de posgrados y en la educación a distancia. Dimensionamiento de la situación en Argentina”, de 2012-2013.

³No debe soslayarse una seria limitación que tiene la investigación de la profesión académica en la Argentina: la falta de estadísticas oficiales que abarquen al universo de los académicos del país y de su actualización. El relevamiento anual que lleva a cabo la Secretaría de Políticas Universitarias no incluye estadísticas sobre el subsistema privado por lo que no es posible saber la cantidad de docentes totales que tiene el sistema universitario argentino. En segundo lugar hay un fuerte déficit de actualización de los datos; en la actualidad, la información más actualizada disponible es la que contiene el Anuario 2011 hasta ese año.

⁴ Este apartado sobre la profesión académica en la Argentina se basa en la sección del texto desarrollado por Fernández Lamarra y Perez Centeno (2013) en el que se presentan sus características generales a fin de permitir una cabal comprensión de los diferentes “modos” de ejercerla, como se verá en el apartado 3.

(Chiroleu, 2002). También, por las dificultades de muchos profesionales de insertarse en el mercado ocupacional, que hicieron que la universidad se constituyera en generadora de puestos de trabajo para sus propios graduados.

El crecimiento del cuerpo docente de las universidades argentinas acompañó la explosión de la matrícula e incluso se mantuvo constante aún en los momentos en que se vio reducida durante la dictadura militar. La década del '82 al '92 muestra una duplicación en el total aunque manteniéndose el porcentaje mayoritario de dedicaciones simples. A partir de entonces, pese a que se ha mantenido estable, no ha acompañado el crecimiento del número de estudiantes (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

La profesión académica argentina tiene una característica que la diferencia negativamente de las restantes en casi todo el resto de América Latina, Estados Unidos y Canadá y los países europeos: la mayor parte de los docentes se desempeña con dedicación simple y es muy bajo el porcentaje de profesores con dedicación exclusiva. Entre 1989 y 2005 el porcentaje de docentes en las universidades públicas con dedicación exclusiva pasó del 10,4% al 12,9% (con un pico de 13,6% en el año 2000), lo que muestra un mejoramiento muy leve. El de docentes con semi-dedicación se mantuvo en el orden del 22%. Los docentes con dedicación simple constituyen alrededor de dos tercios de los docentes y tiende a quedar estabilizado en ese orden. Las universidades privadas -en su conjunto- tienen una proporción menor aún de docentes con dedicación exclusiva o semi, en comparación con las universidades públicas (Fernández Lamarra, 2003; Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2011b).

De la información secundaria disponible se puede decir que en la última década un grupo mayoritario de académicos que actualmente oscila entre los 40 y 54 años se ha consolidado en las instituciones universitarias, situación que demuestra una estabilidad inusitada si se la compara con la de décadas anteriores. Por otra parte, el cuerpo docente de las universidades argentinas está distribuido equilibradamente según género. Si bien se evidencia cierta predominancia de varones, la cual ha disminuido en los últimos años, llama la atención cómo esta tendencia se revierte agudamente a favor de las mujeres a la hora de considerar particularmente a los docentes con dedicaciones exclusivas (Marquina y Fernández Lamarra, 2008). En referencia con la edad, las mujeres predominan levemente en relación con los varones en los grupos de edades más jóvenes (25-34 años) y, a medida que se consideran los grupos de docentes de mayor edad, predominan -cada vez más- los varones. Entre los de mayor edad (más de 60 años), en el año 2000, entre el 25% y el 32% eran varones. Posiblemente esto muestra una tendencia de feminización de la profesión docente universitaria así como ocurre en los otros niveles y modalidades del sistema educativo (Fernández Lamarra, 2003).

Otro rasgo distintivo de la universidad argentina, es la significativa proporción de docentes que desempeñan sus funciones con carácter *ad honorem*. Las universidades más grandes del país, para citar datos de referencia, tienen alrededor del 28% de su planta docente en esa condición (Fernández Lamarra, 2003).

Finalmente, a partir del impacto de la reforma de la educación superior de los '90 -como hemos mencionado- parecieran estar conformando académicos caracterizados por tener un alto nivel de formación de posgrado y el requerimiento de desarrollar de tareas de docencia y de investigación. Esto se debería a que la actividad académica comenzó a ser evaluada a partir de criterios de productividad en investigación, más que en docencia, introduciéndose diferentes incentivos y regulaciones que fueron conformando un modelo de trabajo académico que hasta entonces sólo se limitaba a algunas disciplinas específicas (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

Otros trabajos empíricos revelan que los sistemas de premios y castigos que fue instaurando el Programa de Incentivos en la actividad universitaria generaron ciertos patrones de respuesta por parte de los académi-

cos que condujeron a una mayor diversificación de su trabajo y a una alteración de la estructura de tareas. Este hecho tendió a profundizar la fragmentación de las prácticas por la distinta naturaleza y lógicas de las actividades realizadas. El Programa de Incentivos, al conformar los diferentes comités de evaluación con docentes de las máximas categorías de docente investigador detentada sólo por grupos minoritarios⁵, ha promovido la constitución de nuevos segmentos académicos que en la práctica se comportan como *élites académicas* (Leal y Robin, 2006).

Por su parte, la introducción de procesos de evaluación y acreditación ha generado una serie de nuevas prácticas institucionales que involucran a los académicos en tanto partícipes de procesos autoevaluativos como así también de evaluación externa. Un análisis de los procesos de acreditación de carreras de posgrado —a cargo de la CONEAU— muestra comportamientos muy diferenciados de los pares académicos según distintas áreas académicas. Así como en algunas áreas los respectivos comités de pares aconsejan la acreditación de las carreras evaluadas en un alto porcentaje —incluso en las categorías superiores—, existen otras áreas donde se observa un muy alto nivel de no acreditación de las carreras por parte de los comités (Fernández Lamarra, 2007).

Más allá de los cambios o permanencias de estas políticas específicas, las nuevas opciones para la obtención de fondos para investigación o para desarrollo específico de programas, asignados de manera competitiva a instituciones o equipos de investigación, han pasado a formar parte de prácticas ya instaladas. Las múltiples convocatorias a fondos competitivos han ido generando la práctica del diseño de proyectos, llenado de planillas y elaboración de informes, a partir de iniciativas que no necesariamente se corresponden con la misión y prioridades institucionales pero sí a políticas gubernamentales (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

3. LOS CUATRO MODO DE EJERCICIO ACADÉMICO EN EL PAÍS

Como aporte al registro de estos cambios que se están produciendo, en este trabajo se presentan cuatro “tipos” principales de inserción académica observados entre los profesores de universidades nacionales según algunas características definitorias de su ejercicio profesional: en las ciencias duras o las ciencias blandas, su participación en el nivel de posgrado o en la educación a distancia. De forma tal que ese modo define -y es definido por-, fundamentalmente, la forma de acceso a la carrera académica y a su permanencia en ella, la dedicación relativa a tareas de docencia y/o de investigación, las tareas que realizan, el modo en que son contratados y se relacionan con la institución, así como el ejercicio que pueden desarrollar de su “ciudadanía” institucional.

De algún modo, son varias profesiones académicas las que conviven y caracterizan la profesión académica universitaria en nuestro país, en función de las características que asumen diferentes variables características: acceso, permanencia, tarea académica, tipo de contratación, entre otras.

Por *acceso* a la carrera se entiende el modo de ingreso a la profesión; esto es, por ejemplo, qué requisitos académicos se establecen para poder hacerlo, qué modalidad utilizan las instituciones para cubrir los cargos, en qué tipo de cargos se ingresa, con qué dedicación, quién los convoca, etc. Por *permanencia*, en

⁵ Según estadísticas de la SPU, en 1996, solo el 6% de los profesores universitarios poseen la máxima categoría (A); el 55% de los mismos pertenecen a tres universidades (UBA, La Plata y Rosario). Algunas áreas de conocimiento -Ciencias Médicas, Humanidades, Agrícolas, entre otras- tienen fuertes dificultades para contar con docentes categorizados en las máximas categorías dado el reciente desarrollo de los posgrados en su campo.

cambio, el modo en que se renuevan los cargos, el grado de estabilidad que tiene en el mismo y la posibilidad de desarrollarse en su carrera académica –particularmente, el acceso a escalafones jerárquicamente superiores de la Carrera-.

Al considerar las *tareas académicas* se analiza no solamente las actividades concretas que cada académico realiza en el marco de su contratación sino, especialmente, el peso relativo en la agenda laboral personal del tiempo dedicado a la docencia, a la investigación y a otras tales como la extensión, la transferencia, la gestión u otras.

La consideración del *tipo de contratación* que vincula a los académicos con las instituciones de desempeño, permite evidenciar sin son parte del plantel regular o bien ejercer sus funciones a partir de algún tipo de contrato (por ejemplo, locaciones de servicios u obra). Es importante registrar también el “tipo de dedicación” –simple, semiexclusiva o exclusiva- que logran y si han obtenido el cargo a partir de algún tipo de selectividad –concursos- o lo hacen de manera interina. Cada configuración particular –si es de planta o no, el tipo de dedicación y la regularización del cargo- deriva en inserciones profesionales diferenciadas tanto por los derechos y obligaciones que comporta cada modalidad, así como su estabilidad en el tiempo, las posibilidades futuras de desarrollo y el grado de pertenencia institucional que habilitan.

Un efecto concreto del tipo de contratación es la posibilidad o no de ejercer derechos políticos institucionales que tienen los docentes desde la Reforma del 18, en especial –aunque no sólo- la elección de sus representantes y de las autoridades en diferentes niveles de la gestión institucional, lo que aquí llamamos “*ciudadanía*”.

Existen, claro está, otros criterios que la investigación tuvo en cuenta pero en los que no se pone el acento en este trabajo aunque se mencionan tangencialmente; por ejemplo, las motivaciones, intereses, preferencias y grado de satisfacción personal, su percepción respecto de la profesión académica, la evaluación de su rol, los salarios que perciben, entre otros.

El particular entrecruzamiento de estas características, diferencialmente distribuidas entre cada uno de los tipos que se presentan, como veremos, expresan diferentes formas de ejercer la profesión académica, algunas veces expresando modos inequitativos de apropiación del trabajo profesional.

Por último, antes de desarrollarlos, debe tenerse en cuenta que las tipologías, por su carácter ideal, teórico, no dan cuenta los frecuentes casos concretos en los que no se expresan de ese modo y que, no infrecuentemente, se combinan características de cada uno de ellos. Los “tipos” no son clases mutuamente excluyentes. Por ejemplo, profesores que se desempeñan en más de uno de esos ámbitos: docentes de ciencias duras que dictan cursos a distancia o docentes de humanidades que dictan en el nivel de posgrado o, inclusive, que se desempeñan en posgrados – dictados a través de modalidades a distancia (integrando tres de los ámbitos presentados). Más bien, la tipología, da cuenta de rasgos preponderantes de cada uno de los modos del ejercicio de la profesión universitaria.

a. El ejercicio profesional en las ciencias duras⁶

La proporción de profesores que enseñan en universidades nacionales con dedicación exclusiva y semiexclusiva es del orden del 13% y del 19%, respectivamente; sin embargo, los académicos que se desempeñan

⁶ Se incluye aquí en la categoría de ciencias duras las carreras de corte no profesional, tradicionalmente denominadas “científicas” tales como: Lógica y Matemática; Astronomía y Astrofísica; Física; Química; Ciencias de la Vida; Ciencias de la Tierra y del Espacio; Ciencias de la Computación; entre otras.

en las denominadas ciencias “duras” gozan de una posición relativa mejor que el resto de las ramas de estudio.

Además disponen de mayor regularidad ya que la proporción de docentes concursados es también superior que en otras ramas de estudio derivando en mayores niveles de estabilidad en su trayectoria académica y la posibilidad de ejercer los correspondientes derechos “cívicos” que conllevan: elegir sus representantes ante los diversos órganos de gobierno y autoridades institucionales. También, debido al régimen de compatibilidad y a la exigencia del trabajo académico, tienen menos posibilidad de trabajar simultáneamente en otras instituciones –académicas o profesionales-, favoreciendo una mayor pertenencia e identificación institucional.

No debe dejar de considerarse, sin embargo, que en Argentina,

El tipo de acceso a la carrera académica y la permanencia en ella, difiere respecto de los países centrales ya que en nuestro país no existe el *tenure* (cargo definitivo). El ingreso se produce a través del tradicional concurso abierto de antecedentes y oposición, y la duración del cargo es de alrededor de 6 años; la permanencia se da a través de ganar un nuevo concurso abierto. Es decir que la estabilidad en el cargo sólo existe durante el período de regularidad. Además de la habilitación académica que otorga el concurso, la regularidad permite el ejercicio político de la “ciudadanía universitaria” pudiendo elegir y ser elegido en las diferentes instancias de gobierno universitario. Aunque esta es la situación teórica más generalizada, en la práctica, en cada universidad existe una gran variedad de situaciones concretas que dan vida al proceso que acabamos de describir y lo diferencian del resto. Un ejemplo de ello, es el porcentaje de docentes concursados en cada universidad o las dinámicas políticas que se generan a partir de ello, lo que ha generado –en ocasiones- graves crisis institucionales de gobernabilidad. Asimismo, algunas de las nuevas universidades –fundamentalmente, las creadas en los ‘90- han implementado innovaciones en los sistemas de acceso a las carreras, ya sea a través de variaciones del mecanismo de concursos o a través de la contratación directa de profesores e investigadores, al estilo de las universidades privadas (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2011, pp.74 y 75).

La posibilidad de contar con una carrera profesional con cierto grado de estructuración y mayores dedicaciones favorece una mayor dedicación a tareas de investigación. Hemos establecido anteriormente (Perez Centeno, 2012) que la dedicación a la docencia –entendida como el porcentaje de horas dedicadas a la docencia respecto del total de horas de trabajo- es superior entre las carreras de corte profesional como “Educación y Formación Docente”, “Administración, Negocios y Economía” o “Ingeniería, Arquitectura, Producción y Construcción”.

En Argentina la formación de posgrado es de reciente desarrollo y no es una condición generalizada a nivel académico: los datos oficiales de 2011⁷ muestran que sólo el 9% de los docentes universitarios poseen doctorado y un 2,5%, maestría. Sin embargo, esas proporciones no son semejantes en todas las disciplinas y ramas de estudio; las carreras de las ciencias duras concentran la mayor parte de esos cargos. Para sus docentes la disposición de un título de posgrado –especialmente de doctor- opera casi como condición de acceso a la carrera, donde principalmente se ingresa como becario en las posiciones más bajas del escalafón operando como puerta principal de acceso a la carrera profesional. Luego, las vacancias y un sistema de concursos con cierta periodicidad generan la correspondiente dinámica de movilidad; así, el desarrollo académico personal depende formalmente de la productividad científica que cada académico logra en el marco de su trayectoria institucional.

⁷ Cuadros 4.14 y 4.15 del Anuario 2011 de Estadísticas Universitarias. Secretaría de Políticas Universitarias.

b. El ejercicio profesional en las ciencias blandas⁸

Por contraposición, los académicos argentinos que se desempeñan en las ciencias blandas acumulan las posiciones con menor dedicación superando ampliamente el 64,8% que corresponde al total nacional para las dedicaciones simples, quedando expuestos al pluriempleo universitario ya que suelen acumular varias dedicaciones simples para poder sostenerse profesionalmente.

Esas contrataciones –mayoritarias en el sistema universitario- tienden a atender la demanda central de clases para los estudiantes por lo que el ejercicio profesional se orienta, fundamentalmente, hacia la docencia. No obstante lo cual, en las investigaciones realizadas, se observa que la agenda semanal de quienes poseen dedicaciones simples y exclusivas no difieren significativamente en cuanto a la cantidad de horas que dedican a su trabajo. Lo que sí se aprecia es un mayor nivel de “donación” de trabajo, gratuito, fundamentalmente para poder investigar y acreditar exigencias propias del desempeño académico, como el de las publicaciones, por mencionar un ejemplo.

A pesar de ello y del hecho que el desarrollo de concursos no tiene la misma sistematicidad ni generalización que para las ciencias duras, los docentes con dedicación simple mantienen una relación de dependencia estable con la universidad y les cabe el mismo régimen de ingreso a la carrera y de permanencia que el resto. Ejercen la ciudadanía universitaria como los académicos de mayor dedicación y realizan actividades de docencia, investigación, extensión y gestión (Perez Centeno, 2012).

La asistematicidad de los procesos de regularización de cargos observada en estas disciplinas incrementa la proporción de docentes interinos y, por lo tanto, sin los beneficios laborales plenos del rol.

Entre las actividades que realizan, la tarea docente es preminente, conservando los rasgos arquetípicos de la profesión: un docente frente a su grupo en un formato no individualizado, que ha incorporado nuevas tecnologías de enseñanza y que pocas veces es llevada a cabo en algún tipo de laboratorio.

c. El ejercicio profesional en el nivel de posgrado.

Los estudios sobre la dinámica del acceso al nivel de posgrado muestran una situación cambiante respecto al pasado en nuestro país y en la dirección de las tendencias globales. Aunque la formación de posgrado no es en los hechos un requerimiento para el ejercicio académico –ya que existen altas proporciones de profesores contratados sin esa calificación e, incluso, sin ninguna titulación-, la tendencia a titularse de magister y de doctor más prontamente entre los académicos más jóvenes. Los cambios comienzan a dirigirse hacia el requerimiento del título de doctor para el acceso a la profesión académica, pero también *“puede justificarse en los mayores niveles de competencia por los puestos académicos y, concurrentemente, en una mayor disponibilidad de oferta de posgrado”* (Perez Centeno y Aiello, 2011, p. 123).

Sin embargo, la proporción de profesores que cuentan con título de posgrado –de maestría o doctorado- es muy minoritaria como lo muestran las estadísticas oficiales debido a que este nivel de formación ha tenido un desarrollo tardío en Argentina, particularmente en las ciencias humanas y sociales. Como lo muestra la Tabla 1, en la encuesta realizada en 2008 en el marco del Proyecto CAP, más del 70% de los títulos de posgrado que disponían en ese momento los académicos encuestados habían sido obtenidos a partir del año 2000.

⁸ Se incluye aquí en la categoría de ciencias blandas las carreras pertenecientes fundamentalmente a las humanidades y las ciencias sociales, tales como: Artes y Letras; Antropología; Historia; Geografía; Filosofía; Educación y Formación Docente; Psicología; Ciencia Política; Sociología; Ciencias de la Comunicación Social; Administración y Ciencias Económicas; y Ciencias Jurídicas y Derecho.

Tabla 1: Títulos de posgrado obtenidos por los encuestados según periodo (en %).

	1960 – 1975	1976 – 1983	1984 – 1989	1990 – 1999	2000 – 2007	Total fila
Especialización	2,58%	10,40%	9,13%	34,99%	42,89%	100%
Maestría	0,78%	7,36%	4,13%	24,70%	63,03%	100%
Doctorado	3,55%	4,17%	6,90%	25,36%	60,01%	100%
Posdoctorado	1,52%	0,51%	5,11%	21,44%	71,44%	100%

Fuente/ Proyecto CAP. Argentina. 2008. En: Fernández Lamarra y Perez Centeno (2011, p. 78).

Esta falta de desarrollo del nivel cuaternario comenzó a modificarse sustancialmente a partir de la década de 1990 y, específicamente, del impulso que significó la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995 que lo estructuró y creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria con la exigencia de acreditar los programas de posgrado a partir de entonces. De ello da cuenta la cantidad de carreras de posgrado en el país que más que se triplicó entre 1994 y 2007, pasando de 792 a 2.657 programas (Fernández Lamarra, 2010; Barsky y Dávila, 2012).

Un requisito para la participación como académicos a nivel de posgrado es poseer un título de –al menos– ese nivel, lo que impulsa la creación de nuevas carreras y la exigencia de formación cuaternaria por parte de los académicos.

Un lugar común de la percepción académica respecto al interés en desempeñarse en el nivel de posgrados es el propio desarrollo profesional académico. Esta valoración del posgrado parece deberse tanto al hecho de que favorece un crecimiento particular como porque representa un ámbito de prestigio hacia el interior de la comunidad universitaria. Los contenidos que aparecen vinculados al crecimiento académico son: la mayor exigencia académica y especialización disciplinaria que favorecen; la existencia de un auditorio estudiantil más motivado, interesado y específico; así como una apertura hacia nuevas posibilidades académicas y profesionales. En efecto, los entrevistados mencionan que enseñar en posgrados suele ser una puerta de nuevas participaciones en otros posgrados, en proyectos interinstitucionales e, incluso, en acciones de transferencia (consultorías, desarrollo de proyectos de I+D, etc.), reforzando el posicionamiento académico individual.

En el imaginario de los entrevistados, el trabajo académico en el nivel de grado está vinculado al inicio de la carrera académica y a la formación profesional de los estudiantes y, cuando se la compara con el posgrado, suele ser depositario de una mirada peyorativa en cuanto al nivel de dificultad y conflictividad que genera para el ejercicio docente debido al grado de infantilización y de baja formación de los estudiantes. Aunque un equilibrio en la participación en ambos niveles parece aceptable y deseable según su percepción, no es infrecuente la referencia al posgrado como vía de escape del grado.

Esta percepción de los propios académicos es, quizás, lo que explica algunas paradojas y la aceptación de una serie de condiciones contextuales que claramente, al compararlo con el desempeño en el nivel de grado, son desfavorables –como veremos a continuación– pero que no son mencionadas explícitamente. Nos referimos, fundamentalmente, a las condiciones de contratación y al tipo de inserción institucional que generan, y a la relación con la investigación.

El fuerte desarrollo del nivel de posgrado no ha tenido lugar con la correspondiente inclusión en el presupuesto universitario, lo que estructuró un sistema de características muy diferentes al de la educación de grado: fuertemente ligado a la lógica mercantil, de oferta y demanda. Para su dictado, las universidades recurrieron al arancelamiento de las carreras que ofrecían y a la contratación por fuera de las plantas regulares de los docentes. Excepto en casos excepcionales, las carreras de posgrado creadas se dictan si hay estudiantes suficientes que abonen los aranceles o fondos para sostenerlas.

De hecho, un elemento central en la definición de la profesión en este nivel educativo es el tipo de contratación: los académicos son contratados en el nivel de posgrado –mayoritariamente- a través de contratos de locación de servicios para el dictado de clases. Transitivamente, esta falta de presupuesto impide la inclusión sistemática de los profesores en las plantas institucionales y el desarrollo de carreras docentes. Se ha generalizado, así, un ejercicio académico “liberal” por el cual los profesores son contratados sorteando restricciones de los límites impuestos por sus dedicaciones institucionales.

Son excepcionales los casos en que la inserción en el posgrado es parte del cumplimiento de obligaciones (de docencia o de gestión) derivadas de la dedicación exclusiva. Para el resto, se trata de contratos de locación de servicios, temporarios aunque renovables; el registro de la investigación permite apreciar, sin embargo, una gran estabilidad y permanencia. En palabras de un entrevistado: “una alta estabilidad inestable”.

Este tipo de inserción laboral, precaria, temporal, paga honorarios más altos que a nivel de grado pero sin los beneficios sociales que implica una contratación estable. Para este grupo, el posgrado representa, en lo económico, “un sobresueldo en blanco” ya que complementa otros ingresos personales, académicos o no. Esta percepción parece depender del tipo de inserción institucional de cada académico: los que tienen mayores dedicaciones, tienden a darle menor valor.

Para dotar de mayor estabilidad al dictado de las carreras, las universidades financian los posgrados arancelándolos, estableciendo convenios con instituciones públicas y privadas interesadas en ellos o con el apoyo de algunos programas públicos específicos que financian la formación de posgrado. Para los docentes la posibilidad de participar en el dictado depende de la sostenibilidad de cada programa. La falta de concursos para la cobertura de estos cargos y el modo en que se acceden a ellos (a partir de contactos personales o de pedidos institucionales derivados de la inserción en el nivel de grado), refuerza la percepción de inestabilidad y temporalidad del trabajo en el nivel.

Las investigaciones realizadas no permiten establecer si esto es efectivamente así –que los posgrados se sostengan exclusivamente con los ingresos derivados de los estudiantes- o si se trata de la mera percepción de los profesores. Algunos datos relevados e indicios harían pensar, paradójicamente, que se trata de un área muy rentable, que genera importantes ingresos a las universidades.

El ejercicio académico en este nivel implica, no obstante, la participación en una muy diversa cantidad y calidad de tareas: gestión (dirección y coordinación de programas, dictado de clases, investigación, participación en diversos tipos de comités académicos, editoriales o bien para evaluación de carreras, proyectos o cargos –concursos-), publicación de artículos, desarrollo de actividades de extensión y transferencia, dirección de tesis, y participación en redes profesionales o académicas.

Excepto para el caso de las ciencias duras, donde la investigación es consustancial con el posgrado, en las ciencias blandas la investigación está asociada –en general- a proyectos que se desarrollan a nivel de grado o en contextos diferenciados al de los posgrados. El estudio permite registrar una preocupación e interés de los académicos en este punto y una resolución casi individual de la cuestión frente a la falta de estructura

investigativa en el nivel. Este vínculo con la investigación se “labiliza” cuanto más profesional es la disciplina de desempeño.

El peso relativo de la investigación frente a la docencia es significativo en este nivel. Los resultados de la encuesta realizada a más de 800 académicos argentinos en el marco del Proyecto CAP muestran que alrededor del 95% de los profesores dedican apenas hasta un 20% de su tiempo a labores docentes). Además, en las investigaciones complementarias, aparecen menciones a cambios observados en los últimos tiempos respecto de un mayor desarrollo de la investigación derivados de presiones externas a las universidades; como explicación se mencionan exigencias de los procesos de acreditación (CONEAU) y de una mayor disponibilidad de fondos para investigar (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2013).

Los académicos se refieren a este nivel como un ámbito que genera un grado muy alto de involucramiento. Si bien las contrataciones pautan el desempeño específico en una determinada cantidad de horas para el dictado de clases, cuando describen las tareas que desarrollan y las implicancias académicas y profesionales personales, las responsabilidades y las tareas que desarrollan –mencionadas en párrafos precedentes- son, claramente, más amplias. Además, genera un efecto laboral “bola de nieve” a partir de los contactos personales, académicos e institucionales.

Un rasgo importante del ejercicio en este nivel de educación es el mayor y creciente nivel de “internacionalización”, ya sea porque deban atender una proporción más grande de alumnos extranjeros, porque deban manejar bibliografía en diversos idiomas (tanto para la propia formación como para el trabajo con los estudiantes) como por el hecho de participar del dictado de seminarios en otros países o en proyectos de investigación internacionales. Algunas veces, esto implica el manejo de otra lengua: fundamentalmente del inglés y del portugués.

Cuando se refieren a la evaluación, los académicos no hablan de la evaluación curricular: se refieren a la evaluación de los programas en que participan y a la que se hace de su labor. En el primer caso, la referencia es hacia los procesos externos de acreditación implementados a través de la CONEAU. En el segundo, aparecen dos significantes con alto impacto: uno vinculado a los resultados generales del programa (cuántos alumnos aprueban y finalizan las carreras, etc.) y otro a la evaluación que realizan los estudiantes. Ésta parece poco estructurada –a través de encuestas y consultas asistemáticas- pero que, al menos en el imaginario, tienen un fuerte impacto en la continuidad del docente, en su recontractación. En la percepción de los académicos sobrevuela la lógica de satisfacción del cliente como reaseguro de fidelidad hacia el “negocio”, en tanto que la opinión de los estudiantes es muy considerada por las autoridades e instituciones a fin de asegurar un piso de calidad y de sostenimiento de los programas.

En términos de “ciudadanía”, excepto para aquellos pocos que se encuentran concursados o que se desempeñan en el posgrado a partir de altas dedicaciones universitarias, el tipo de contratación e inserción institucional típica impide a los docentes del nivel de posgrado participar de las actividades ciudadanas de la universidad: representar al claustro docente y elegir las autoridades. Un dato que sorprende es que ésto no es referido críticamente por la mayoría de los entrevistados. Por el contrario, quienes más valoran la posibilidad de participar son aquellos que disponen de la potestad. En los demás casos, al tratar la cuestión, se refieren a otros aspectos valorables o a un grado de contacto cercano, poco jerárquico y vertical, con las autoridades que favorece la posibilidad de plantear sus puntos de vista o de cierta expresión y canalización de necesidades y demandas, con relativa posibilidad de satisfacción. Tampoco es analizado, desde la perspectiva académica, en términos políticos generales aunque no faltan reconocimientos de que la situación no debiera ser la que rige.

d. El ejercicio profesional en la educación a distancia.

La educación a distancia se ha instalado, en las últimas dos décadas, como una modalidad de enseñanza con peso propio en el contexto universitario, tanto a nivel internacional como nacional. Su desarrollo ha buscado, por un lado, incorporar una nueva y potente herramienta pedagógica y, por otra parte, atender a sectores de la población que no son tradicionalmente alcanzados por los sistemas formales de educación o bien que su situación contextual les impide realizar estudios sistemáticos en el marco de formación tradicional.

En este marco se registra una significativa cantidad de cursos y carreras bajo esta modalidad en diversos niveles educativos, particularmente a partir del nivel secundario. Las universidades han creado trayectos de educación superior de pregrado, grado y posgrado, tanto total como parcialmente virtuales. En ocasiones, complementariamente, como apoyo didáctico para las carreras presenciales.

Sin embargo, a diferencia de las carreras presenciales, la formación a distancia no es gratuita para los estudiantes de universidades nacionales en nuestro país, aun cuando se trate de carreras de grado (un nivel históricamente gratuito en Argentina). La explicación a ello se encuentra en sus altos costos derivados de las plataformas tecnológicas que requieren para su funcionamiento, de las estructuras institucionales necesarias para administrarlas y los recursos profesionales que demandan, así como del costo inicial que requiere el desarrollo técnico de los cursos, previo a su dictado. Por otra parte, al igual que se ha señalado para el nivel de posgrado, no existe presupuesto público para esta modalidad de formación.

A pesar de ello, aún con estas dificultades y con las que genera la falta de una cultura de aprendizaje informatizada que prescindiera del contacto pedagógico interpersonal presencial y de una ajustada formación docente, las universidades se han esforzado en montar estructuras de educación a distancia generando una fuerte expansión. El Estado ha buscado intervenir en la calidad de sus propuestas a través de la evaluación de las propuestas institucionales, de grado y posgrado, creando normativa y estructuras específicas de evaluación.

En términos generales, los académicos plantean que “es más exigente pedagógicamente y requiere mayor esfuerzo y dedicación personal que la modalidad presencial”. Sin dejar de reconocer sus límites, los académicos visualizan la educación virtual como el futuro, como una herramienta de muy alta potencialidad y enriquecimiento pedagógico y académico. Particularmente, a medida que ellos mismos se involucran con la modalidad y sus recursos didácticos multimediales. De hecho, aunque promueven como situación ideal, una integración de ambas modalidades –ya sea incorporando instancias presenciales a la formación virtual y viceversa- plataforma y alguna instancia presencial, hay quienes preferirían dedicarse exclusivamente a este tipo de formación.

Por la misma razón que en el nivel de posgrado, el tipo de contratación típico en este nivel es la locación de servicios que abona honorarios tanto para el diseño de módulos de formación (previo al dictado de cursos) como para la tutoría de grupos de estudiantes (durante el dictado). En este sentido, comparten la precariedad laboral –temporalidad, falta de percepción de beneficios sociales, de ejercicio “ciudadano” institucional- con sus derivaciones. Este tipo de vinculación contractual se mantiene, en ocasiones, en casos de profesores establecidos institucionalmente, concursados regularmente, como si se tratara de una actividad desligada de la labor académica regular.

Cuando caracterizan el tipo de trabajo que llevan a cabo mencionan que, en realidad, son contratados menos tiempo del realmente necesario para hacer una tarea apropiada, sin la debida dedicación y sin la posibilidad de disponer de ayudantes de cátedra. De hecho, mayoritariamente, las cátedras son unipersonales; a lo sumo, los cursos son desdoblados bajo la atención de dos tutores.

Los contratos rigen sólo mientras dura el dictado y, aquí también, sobrevuela la lógica del mercado como organizador de la actividad: sin alumnos, no hay cursos ni contrataciones (una entrevistada, incluso, denominó a su asignatura como “commodity”). La dedicación demandada es específica para la atención de un curso, y el pago depende de la cantidad de alumnos que se disponen. En ocasiones, incluso, los honorarios mensuales fluctúan en función de las altas y bajas de estudiantes producidas durante el dictado.

El pago no es necesariamente ventajoso –en comparación con la modalidad presencial-, excepto que “no se le dedique lo necesario” o si “no hay actualización de los materiales”. En general, los profesores manifiestan que “se debería pagar más la virtual”. Aunque a veces la tarea académica presencial es *ad honorem* y la virtual nunca lo es, las posiciones parecen divididas a la hora de la comparación: algunos enfatizan los beneficios sociales y la continuidad laboral que caracteriza la educación presencial, otros entienden que la libertad horaria y de no requerir traslados hacen más conveniente la enseñanza virtual y para algunos, no hay manera de comparar una cosa y otra.

Los profesores entrevistados suelen tener otras actividades académicas y profesionales. Una valoración positiva que realizan de la modalidad –además de su interés personal en la modalidad- es la posibilidad de auto administrar los tiempos de trabajo ya que pueden regular el momento en el cual acceden al campus virtual para intervenir. Lo que favorece la posibilidad de mantener otros trabajos.

Un aspecto importante señalado por los profesores es la posibilidad de inserción que generan: para varios entrevistados, particularmente para los más jóvenes y para los adultos que no han desarrollado una carrera académica, es una vía posible de incorporación a la docencia universitaria. Imaginan, incluso, que en el futuro podrían pasar a otros ámbitos más tradicionales de la institución. Simultáneamente, varios docentes mencionan haber llegado a la enseñanza a distancia a partir de su trabajo en la educación presencial, cuando se “virtualizaron” carreras presenciales o cuando las instituciones crearon nuevos proyectos y convocaron los profesores que disponían. Son excepcionales los casos en que el desempeño en este tipo de formación se debe a desarrollos vocacionales específicos.

Como hemos mencionado, las tareas centrales de un académico que se desempeña en la educación a distancia es la docente (para desarrollar y actualizar módulos o bien conducir los cursos) o la gestión académica (coordinar el trabajo de los docentes involucrados, evaluar, etc.). La gestión está delegada en estructuras profesionales que incluyen, entre otros, a responsables administrativos, informáticos, diseñadores, pedagogos y especialistas en educación a distancia.

La investigación está totalmente desligada, no parece ser una dimensión académica de la tarea. El concepto de investigación sólo aparece asociado a la actualización y mejora de la propuesta didáctica en la educación a distancia o, idealizada, como un deseo no plausible. Cuando se trata de cursos de posgrado, la investigación se vincula a la investigación desarrollada en el ámbito de la formación presencial. Esto es, quizás, por el hecho de que la mayoría de las carreras de posgrado virtuales referidas durante la investigación disponen de versiones presenciales.

Los cambios experimentados en las tareas a lo largo del tiempo mencionadas por los académicos se refieren al crecimiento del sector (“hay cada vez más cursos y trabajo”), a la propia actualización de los materiales de enseñanza y actualización de los cursos o bien a las mejoras de las plataformas de enseñanza que demandan adaptaciones individuales para su uso y aprovechamiento.

Para los docentes la principal diferencia entre los dos tipos de modalidad es el contacto y la inmediatez. Esta falta de concurrencia en el espacio y el tiempo propio de la virtualidad obliga a desplegar una serie de

recursos que no suelen desarrollarse a nivel presencial, produciéndose una riqueza pedagógica y didáctica, que mejora el desempeño docente. Especialmente, cuando esas capacidades y recursos son incorporados, posteriormente, a la enseñanza presencial.

Durante las investigaciones fue significativa la mención a la evaluación de la labor docente vinculadas a las herramientas informáticas de monitoreo y consulta. Las plataformas virtuales permiten el desarrollo de políticas de consulta a los alumnos-usuarios (del estilo de monitoreo del nivel de satisfacción de los clientes) pero también realizar seguimiento de las intervenciones docentes, la frecuencia de su conectividad y la calidad de sus intervenciones. Además del nivel de aprobación de cada uno de los cursos que aparece como un factor presente en la apreciación de los profesores. Este tipo de seguimiento, transparente (en el sentido de que es invisible para los docentes) tiene eficacia; aunque no pueden saber el grado de análisis institucional de esa información, aparece como supuesta, quizás por el hecho de que ellos mismos pueden hacerlo respecto de los estudiantes y sacar conclusiones al respecto.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES A MODO DE CIERRE.

El desarrollo sostenido de la línea de investigación sobre la profesión académica llevado a cabo en los últimos años ha permitido caracterizar los modos en que ésta se configura en el ámbito de las universidades nacionales del país. Todavía existe mucho por conocer y profundizar en este estudio por lo que es necesario mantenerla en el tiempo; también para registrar los cambios que se producen en su configuración como producto de las variaciones en el contexto económico, político, social, cultural, tecnológico, institucional o pedagógico.

Varios hallazgos de la investigación aún no han sido debidamente abordados. Hasta el momento –por ejemplo- los estudios no han incluido a las universidades privadas⁹ como esfera de desenvolvimiento académico. El problema estadístico–la falta de información completa y actualizada- respecto de los profesores universitarios en el país también impide una caracterización precisa y generalizable de los resultados de la investigación.

Tampoco se ha avanzado hacia investigaciones que logren superar el nivel de descripción y análisis, de carácter aplicado, que puedan ser un aporte para los decisores, institucionales y sistémicos, para el diseño e implementación de políticas de desarrollo y mejora profesional académica así como su ajuste a las necesidades sociales, culturales, políticas y económicas del país. En efecto, la universidad debe cumplir con nuevos desafíos que la sociedad plantea; particularmente, el esfuerzo de inclusión que se está desarrollando porque *“la democratización de la educación superior, con garantía de acceso, permanencia y finalización en las instituciones de educación superior de grupos socialmente marginados, aún representa un problema central a ser resuelto en la mayoría de los países de América Latina”* (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011, p.9).

En este trabajo –que recoge resultados de varios estudios antecedentes- se presentaron cuatro modos principales de ejercicio de la profesión académica observados entre los profesores de universidades nacionales a partir de algunas características definitorias de su ejercicio profesional (la forma de acceso y permanencia en la carrera académica, las tareas que realizan, el modo en que son contratados y se relacionan con la institución) en función de las disciplinas de desempeño, el nivel de enseñanza y la modalidad de dictado.

⁹ En 2010, el 48% de las instituciones universitarias eran privadas y atendían el 20% de los estudiantes universitarios. Se desconoce la cantidad de profesores que ejercen en este subsistema.

De tal modo que debiéramos tomar recaudos al hablar de “la” profesión académica, un reduccionismo que impide ver especificidades de la misma y, particularmente, el modo en que impactan -en cada caso- los cambios a los que la educación superior se está viendo expuesta en las últimas décadas. El desempeño académico en las ciencias duras o blandas, en el nivel de posgrado o en modalidades a distancia, no siempre se presenta de manera excluyente; de hecho, se combinan con gran frecuencia, atribuyendo un modo particular de expresarse. En ocasiones, expresando modos inequitativos de distribución y apropiación del trabajo profesional.

Para finalizar, vale destacar la reciente homologación del convenio colectivo de trabajo para los docentes universitarios y preuniversitarios, aplicable a las universidades nacionales del país. La futura implementación del convenio, alcanzado a partir de un acuerdo del conjunto de las universidades públicas¹⁰ con los gremios docentes universitarios, implicará un nuevo escenario sobre el que se desarrollará la profesión académica¹¹ ya que, entre sus elementos centrales, regula la carrera docente. Esto es, los requisitos de ingreso y desarrollo de la trayectoria académica, la estabilidad en los cargos y los deberes y obligaciones que la definen.

Su impacto futuro en la academia, en el contexto de políticas que buscan promover la inclusión y democratización de la educación, brinda una nueva justificación a la necesidad de mantener la investigación que permita dar cuenta de los cambios que consecuentemente se avecinan.

¹⁰ No obstante algunas universidades han presentado objeciones parciales derivadas de la colisión del Convenio con sus estatutos –que deberán modificarse ajustándolos al mismo-. La UBA, incluso se retiró de la negociación fundamentada en la protección de su autonomía institucional.

¹¹ La regulación contenida en el convenio es de aplicación obligatoria para todos los trabajadores del sector, estén o no afiliados a los gremios respectivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBACH, P. (Coord.) (2004). *El Ocaso del Gurú. La Profesión Académica en el Tercer Mundo*. Cultura Universitaria / Serie Ensayo 77. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- BARSKY, O. y DÁVILA, M. (2012). El sistema de posgrados en la argentina: tendencias y problemas actuales. *Revista RAES*, 5.
- BOYER, E., ALTBACH, P. y WHITELAW, M.J. (1994). *The Academic Profession. An International Perspective. A Special report*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- BRUNNER, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- CHIROLEU, A. (2002). La Profesión Académica en Argentina. *Boletín PROEALC. Síntesis Especial América Latina*. Recuperado en <http://www2.uerj.br/proealc>
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2003), *La educación Superior Argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: EUDEBA- IESALC/UNESCO.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y Acreditación*. Buenos Aires: EDUNTREF-IESALC/UNESCO.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina: situación y perspectivas*. México: ANUIES.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Comp.) (2012). *La Gestión Universitaria en América Latina*. Coronel Oviedo: Universidad de Caaguazú.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y COSTA de PAULA, M.F. (coord.) (2011). *La Democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (Comp.) (2012). *El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes*. Buenos aires: EDUNTREF.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y PEREZ CENTENO, C. (2011). La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada. *Revista Educação* 36(3).
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y PEREZ CENTENO, C. (2011). Situación actual de la profesión académica universitaria en Argentina. En Mainero, N. (Comp.), *Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria/UNSL.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y PEREZ CENTENO, C. (2013). La Profesión Académica en los posgrados y en la educación a distancia. Una exploración de la situación argentina. En Fernández Lamarra (Org.), *Estudios de Política y Administración de la Educación*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- LEAL, M. y ROBIN, S. (2006). *La educación Superior en Tucumán. Escenarios, políticas de reforma y cambios institucionales*. Tucumán: Departamento de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras U.N.T.

MARQUINA, M. y FERNANDEZ LAMARRA, N. (2008). *The Academic Profession in Argentina: Characteristics and Trends in the Context of a Mass Higher Education System*. Trabajo presentado en la conferencia "International Conference on The Changing Academic Profession" organizada por RIHE- Hiroshima University and Hijiya University. Hiroshima.

PEREZ CENTENO, C. (2012). Profesión académica y docencia en la universidad argentina. En Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (Comp.), *El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes* (pp. 387-410). Buenos Aires: EDUNTREF.

PEREZ CENTENO, C. y AIELLO, M. (2010). *La identidad de los académicos argentinos. perspectiva internacional y comparada*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional "The Changing Academic Profession International Conference on Personal Characteristics, Career Trajectories, Sense of Identity/Commitment and Job Satisfaction of Academics". México.

PEREZ CENTENO, C. y AIELLO, M. (2011). La formación de posgrado de los académicos argentinos. En Mainero, N. (Comp.), *Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria/UNSL.

SAMPAIO, H. Y KLEIN, L. (1993). Políticas de ensino superior na America Latina: una analise comparada. *Documento CEDES Serie Educación Superior 1*. Buenos Aires.

SCHWARTZMAN, S. Y BALBACHEVSKY, E. (1996). The academic profession in Brazil. En: Altbach (Ed). *The international Academic Profession: Portraits from 14 countries*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

GRUPOS ACADÉMICOS DE EXCELENCIA Y SITUACIONES CRÍTICAS

Casos argentinos 1920-2005

Directores: Lidia M. Fernández, Marcela Ickowicz

Equipo de investigación: Paola Valdemarín, Anália Cisneros, Natalia Mertián, Julieta Quidichimo

1. EL PROBLEMA DE PREOCUPACIÓN Y SUS TÉRMINOS¹

Como punto de inicio se supone una relación significativa entre condiciones de producción- dinámicas centradas en la tarea- sostén de los grupos en el tiempo- capacidad de responder a las dificultades sin desmedro de la producción.

A partir de ella se plantea la pregunta “¿Cuáles son las condiciones que permiten a los grupos universitarios respuestas relacionadas con el sostén de su producción en situaciones de alta dificultad provocadas ya por la irrupción directa de acontecimientos del ambiente externo, ya por la ocurrencia de acontecimientos del ambiente interno, ya por una combinación de ambos tipos?”

Partimos con dos conjuntos de conjeturas hipotéticas.

En el nivel fenomenológico: Conjeturamos que la posibilidad de los grupos universitarios de sostenerse en producción en situaciones de alta dificultad deriva de la concurrencia de dos tipos de condiciones complejas de sostén entre las que ocupan valor central las que se enuncian dentro de cada tipo:

(A) las relacionadas con las **condiciones de existencia del grupo:** las personas, un proyecto, la tarea principal, el espacio, el tiempo, los recursos –llegada y circulación de información, herramientas de trabajo, financiamientos básicos-, una organización de la disposición y uso del espacio, el tiempo y los recursos que garantice la “no necesidad” de apropiación violenta y un conjunto de representaciones básicas compartidas (sobre el proyecto y la tarea del grupo, su valor y sentido, sobre el interés de estar y sostenerse en la trama grupal, sobre la protección que el grupo ofrece a cada uno de sus integrantes) que garantice el lazo social básico de un “nosotros” e impida la amenaza destructiva de la rivalidad y la envidia;

(B) las relacionadas con la **continuidad y dirección del grupo** en el ambiente externo: el sostén de condiciones de existencia. En el ambiente interno: el sostén en dirección del proyecto del grupo, la cultura institucional singular (C) como componentes culturales con potencial organizador especial: un conjunto de representaciones compartidas sobre el objeto- institución identificado con el grupo, los registros de la historia grupal en la memoria de cada uno de sus sujetos, la presencia de referentes de identificación, la obtención y visibilidad de resultados que evidencian el potencial del colectivo, la garantía que el grupo ofrece a sus integrantes (en la esfera de la seguridad de ser parte y objeto de defensa frente a ataques externos, en la esfera de su posibilidad de realizar bien un trabajo, en la posibilidad de sostener proyectos personales de desarrollo), el registro y uso de la producción de conocimiento que genera el grupo sobre sí, su tarea y su funcionamiento.

En el nivel teórico técnico de los abordajes de los fenómenos: consideramos que captar las dinámicas

¹ Tomado del proyecto de investigación UNTREF 2012-2015 “El sostén de la producción en condiciones y/o situaciones críticas. Grupos académicos de excelencia vinculados a liderazgos científicos de larga trayectoria. Casos argentinos 1920-2005”.

complejas con las que los grupos universitarios protegen su hábitat y cuidan de esas condiciones de sostén requiere estudios psicosociales sostenidos en el tiempo que habiliten la obtención de información en niveles manifiestos y latentes y que se realicen con un encuadre en el que se incluya tanto el análisis de la información obtenida por lo que los sujetos dicen, como por la observación de lo que hacen y por el intercambio emocional a través de los procesos transferenciales.

En cuanto a la definición de términos que resultan claves para precisar el problema:

Al precisar los criterios de elección de los casos hemos definido para nuestros grupos la **excelencia** como (a) la capacidad de producir innovaciones y descubrimientos sustentables en el tiempo en los tres campos de la función universitaria (docencia, investigación y extensión); (b) la capacidad de funcionar como referente de colegas y organizaciones científicas y del medio; (c) la capacidad para formar discípulos que pueden convertirse a su vez en formadores de profesores-investigadores-, etc. Y todo esto sostenido en el tiempo hasta constituir por lo menos una “familia académica” de tres a cuatro generaciones.

Se toma como **momento de cambio generacional** aquel en el que el sujeto formado por un maestro y reconocido por este como su discípulo, muestra capacidad de formador y genera profesionales/ investigadores/ docentes formados que lo reconocen como maestro.

Cuenta también como criterio de validación el reconocimiento de otros externos sobre estos lazos de formación.

El referente empírico de la designación “**grupo**” es el conjunto de personas que a partir de uno que es reconocido como líder académico reputado, conforman su “árbol genealógico científico” tal como él puede reconstruirlo y lo reconoce. Incluimos en tal árbol: los maestros del líder reputado, los maestros que reconocen sus maestros y otras figuras históricas del campo disciplinar reconocidas como referentes de las posiciones que sostiene y desarrolla “el grupo”-los pares(el lugar de hermanos)- los discípulos y los discípulos de estos.

Al referirnos a **situaciones socioinstitucionales críticas**, usamos **situación** como conjunto de objetos que durante un tiempo más o menos prolongado resultan significativos para un sujeto o un grupo tanto como para provocar su acción en vistas a sus propósitos(Esta definición se apoya en los cuerpos teóricos producidos por K. Lewin (1978) y D. Lagache (1982).

Definimos las **situaciones de alta dificultad** como aquéllas en las que operan de forma transitoria o crónica condiciones que se oponen y obstaculizan ya el vínculo con objetos significativos, ya el vínculo con los propósitos, ya la acción con esos objetos en el sentido de esos propósitos o alguna combinación de estas condiciones; entendiendo que esta oposición u obstáculo resulta de la concurrencia de determinaciones reales con el modo en que el sujeto, el grupo o el colectivo codifican los distintos componentes de su ambiente(Fernández, 1997).

Siguiendo la caracterización de René Kaës, usamos la expresión **situación de potencial crítico** para dar cuenta de aquellas situaciones en las que se ha producido una interrupción de la vida cotidiana que amenaza con la continuidad de la existencia y la identidad del grupo y/o de los sujetos, y que en la trama vincular provoca la experiencia de una amenaza de destrucción cierta o de una destrucción actuante del objeto-institución (Kaes, R., Missenard y otros, 1985)

2. ANTECEDENTES: ACERCA DE LOS GRUPOS, Y COLECTIVOS Y LAS CONDICIONES Y SITUACIONES CRÍTICAS

Varios investigadores argentinos concurren al estudio de los grupos universitarios advirtiendo sobre sus características de organización y las vicisitudes de sus condiciones y procesos de producción vinculadas a las condiciones de trabajo. Tienen particular relación con este proyecto como investigaciones marco las de Norberto Fernández Lamarra y Graciela Riquelme².

De Marquina y Fernández Lamarra (2008) resulta de especial interés para nosotros su investigación sobre la profesión académica. Se trata de un estudio comparativo sobre ocho aspectos de la profesión académica en Argentina según tipos de universidades. Se realiza a partir de la ampliación de la encuesta nacional respondida por 800 docentes universitarios (2007-2008) a nivel institucional en diferentes tipos de Universidades. Compara las trayectorias académicas de los profesores universitarios argentinos con las de otros países en el marco del estudio internacional "The Changing Academic Profession Project".³

De Riquelme (2008) la investigación sobre el problema de la relación entre Universidad y demandas sociales⁴. Esta investigación estudió 150 grupos académicos de las Universidades de Buenos Aires, Mar del Plata y Misiones. El proyecto contempló además la aplicación de una encuesta de estudio y trabajo a 3900 estudiantes de las tres universidades, así como la realización de estudios transversales en campos específicos de la producción de conocimiento. A su vez, sobre una muestra de 75 casos, Fernández, Lucero y Kalik realizaron un estudio institucional transversal en el que observaron en especial la relación de diferentes dimensiones de las condiciones de trabajo, la organización, la cultura y la dinámica psicosocial y su relación con los niveles de producción en investigación, extensión y enseñanza tal como era caracterizada por los entrevistados.

En cuanto a los enfoques usados Argentina tiene una larga tradición en los estudios institucionales de base psicoanalítica. La Psicología institucional y la psicología social de los grupos e instituciones en el aporte inicial de Bleger (1964,1967) y Ulloa (1969,1995) entre muchos otros, tienen un amplio desarrollo y sus enfoques han sido usados para aumentar la comprensión de grupos y organizaciones de otras esferas de la vida social.

El estado del arte iniciado en el proyecto 2012-2013 parece mostrar que es poca la producción que toma a los **grupos universitarios desde perspectivas psicosociales** y menor aún la cantidad de estudios que estudian el impacto que las interrupciones institucionales y la pobreza de recursos provocan en las dinámicas efectivas de interacción y producción de los investigadores y sus equipos. Sí hay varios estudios sobre el impacto de los criterios impuestos en los años 90 y los diferentes modos en que ellos han provocado varios tipos de deterioro.

La falta de producción psicosocial sobre este tipo de grupos es consecuencia sin duda de la tardía constitución de la Universidad como objeto de estudio en la Argentina pero también de la posición marginal que ocupan en el campo de la investigación social los enfoques institucionales. Es probable que sobre esta ausencia de estudios pese además la situación de emergencia en que se hallan otras diferentes poblaciones afectadas por la violencia y otros males sociales junto a la percepción- no lejana a parte de la realidad- sobre los universitarios como sector social privilegiado que no sufriría condiciones o situaciones críticas.

² También los trabajos de Eduardo Remedi, residente en México, y de Liliana Vanella de la Universidad de Córdoba, han hecho aportes de mucho interés en nuestros intercambios.

³ La Profesión Académica En Argentina: Hacia La Construcción De Un Nuevo Espacio De Producción De Conocimiento Anpcyt – PICT-UNTREF – UNGS – UNCATAMARCA – UNTUCUMÁN

⁴ Las Universidades frente a las demandas Sociales y productivas. El rol promotor y la capacidad de intervención. Las respuestas de reorientación y cambio curricular.-"PICT Redes 00013 (ANPCyT/ FONCyT) realizado por el Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET) del IICE-UBA

Las investigaciones iniciadas por el Proyecto UNTREF 2012-2013 en asociación con investigadores españoles y mexicanos mencionados, aportan a los estudios psicosociales.

Por otra parte, el objeto específico que nos ocupa *Dinámica y dramática de grupos académicos de excelencia vinculados a liderazgos científicos de larga trayectoria. Casos argentinos 1920-2005*, así planteado puede constituir un aporte original.

Nuestras investigaciones parten de considerar como condición crítica aquella que es tal en la consideración de los sujetos y provoca la vivencia de crisis independiente de la opinión del observador externo. Interesa aquí la “críticidad” definida como conjunto de fenómenos de inestabilidad, fragilidad, pérdida o modificación abrupta de apoyaturas que introducen en la situación del sujeto, los grupos y las organizaciones la ansiedad y las defensas que se erigen para evitar su conciencia o lograr su reducción. También interesa en relación con esa “críticidad” y sus consecuencias el modo en que quedan afectadas la capacidad colectiva de reacción y, para el caso particular de las organizaciones educativas formales, su posibilidad de reaccionar y acompañar o generar movimientos instituyentes en respuesta. (Fernández 1994, 1996, 2006,2011)

En relación con la presente, tiene importancia como antecedente inicial el estudio realizado entre 1987 y 1990 respecto del impacto que el aumento masivo de estudiantes parecía tener sobre la organización de cátedras universitarias (UBACYT AA001).

La investigación fue parte de un Programa “Universidad y Masividad” de la Secretaria de Asuntos Académicos de la UBA, conformado por varios estudios, entre ellos: *“Identidad institucional, dramática actual y dinámica de la reacción ante los grandes números”*.⁵

Esta investigación había mostrado que contra todos los supuestos previos de los investigadores, el aumento violento de una condición central de la situación de enseñanza como es el número de estudiantes (que se triplicó, y en ocasiones se cuadruplicó⁶), no provocaba cambios inmediatos visibles y era respondido con una intensificación y réplica de la misma forma de trabajo que se experimentaba como garante del sostén de un proyecto y un modo de vida enlazados estrechamente con la identidad institucional grupal e individual. Sus resultados permitieron identificar algunas relaciones y elaborar algunos conceptos que pasaron a formar parte del referencial de la línea de investigación. En especial, interesa aquí la identificación de la cultura institucional y del estilo de funcionamiento como mediatizadores entre las condiciones y las formas de respuesta, la identificación dentro de esa cultura de organizadores activos frente a los riesgos de irrupción. Entre esos organizadores los que se hicieron más notorios fueron los modelos y guiones del funcionamiento ligados con el Proyecto de formación. A su vez tal Proyecto se presentaba apoyado en la imagen que tenían los integrantes de la cátedra sobre lo que “eran” la cátedra y ellos mismos en diferentes registros de la historia y también, en una serie de concepciones operantes, al modo de una ideología ,sobre el objeto de enseñanza, sobre el papel del maestro y los alumnos, sobre el camino que debe transitarse en la formación para ser aceptado como parte del grupo de los que saben, sobre el significado del avance, el fracaso y el costo en esfuerzo, inversión y sufrimiento que supone la formación-(Fernández 1990).

Más adelante, en el período 1990 a 2014, más de diez investigaciones concluidas⁷ permitieron identificar

⁵ Este, dirigido por L. Fernández, fue uno de tres. Los otros dos “fueron dirigidos por Sally Sneider (Las acciones institucionales de las Facultades frente a la Masividad) y Hector Fainstein (El impacto según consulta a grupos de distinta categoría docente). Colaboraron en estas investigaciones un conjunto amplio de investigadores y becarios del CONICET.

⁶ En un año ingresaron a la Universidad más de 100.000 alumnos que, aunque en un tercio recibido en el CBC y disminuido grandemente al pasar a las facultades, provocaron ese cambio abrupto de condiciones.

⁷ Todas ellas estudiaron entre 3 y 10 unidades institucionales con diseños institucionales clínicos.

que estos componentes de la cultura institucional parecen adquirir sentido en relación con un organizador privilegiado de la trama vincular y sus funciones de sostén psíquico y sostén del ambiente y de la posibilidad de concentración en la tarea: nos referimos al objeto-institución. Entendemos que tal objeto psíquico opera a la manera en que Freud(1986) caracteriza al líder, como objeto de vínculo y representación al que quedan ligados los lazos identificatorios de los integrantes del grupo entre sí, con un proyecto y con la tarea principal.

También permitieron avanzar en la comprensión de la relación existente entre potencial crítico de una condición e impacto crítico efectivo (desorganizador) y su carácter de amenaza a ese objeto institución. Así también ayudaron a afinar -sobre la base de propuestas de Bleger y Ulloa-, herramientas conceptuales más precisas para dar cuenta de esa dinámica (tema, núcleo y organizador dramático, núcleos controlados o activados) (Fernández 2000).e identificar y caracterizar configuraciones defensivas del espacio institucional al servicio de la defensa de tal objeto experimentado en riesgo o en proceso de destrucción (Fernández 1996,1997, 2000,2006, 2010 e Ickowicz 2004, 2012,2013).

Los resultados de la búsqueda de investigaciones relacionadas que tuvieron mayor peso en la marcha de esta investigación fueron la constatación-provisoria pues la búsqueda continúa-, de dos formas de investigación frecuentes de los grupos académicos: los estudios cualitativos, próximos a nuestro abordaje clínico (estudios realizados en México por investigadores del DIE-CINVESTAV, la UNAM, la UdG y la Universidad de Colima y en España por investigadores de la Universidad de Sevilla y Huelva con los que teníamos ya intercambios académicos) y los estudios a través de cuestionarios o encuestas contestadas por los directores o jefes de esos grupos(aquí a las investigaciones de España analizadas, se añaden alguna de las investigaciones en Argentina entre ellas la que ha encarado Anahí Mastache con la que está articulada el proyecto UNTREF sobre el que informamos).

El análisis de los informes a los que se tuvo acceso en ambas líneas de investigación mostraron que efectivamente, los estudios de tipo cualitativo que incluyen la consulta a los diferentes integrantes de los grupos y etapas de observación, al proveer un contexto más complejo de significación, aumentan y modifican, a veces sustantivamente, el tipo de información producida y que, en todo caso, los estudios a través de cuestionarios, que en general sólo se basan en el material que ofrece un informante del grupo ,aportan información extensiva que refleja en mayor medida las vicisitudes vistas desde el punto de vista del responsable –generalmente fundador-.

Para el caso de Argentina, la búsqueda de grupos vinculados a líderes de larga trayectoria arrojó, por lo menos en los casos de contrastación con los que trabajamos, que los más antiguos de estos grupos inician en los '70 pero que la mayor parte hace alguna ligazón importante de su origen con la recuperación democrática. Para el período que quiere abarcar esta investigación se trata de grupos “jóvenes” y, utilizando la conceptualización de Ulloa(1969), cuentan a la dictadura del '76 dentro de sus acontecimientos pre- institucionales.

3. DISEÑO, METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y AVANCE DE RESULTADOS

3.1. El estudio clínico y sus principales resultados

Incluyó la historia de vida del fundador y el estudio institucional del Laboratorio.

En cuanto al Dr. ER se obtuvo su colaboración para reconstruir su trayectoria familiar y de vida así como su trayectoria académica. Esto incluyó la realización de cuatro visitas en las que se realizaron entrevistas en

profundidad⁸ (alrededor de una 15 hs. de trabajo) y la consulta a diferente documentación: sus publicaciones, un libro autobiográfico, fotografías, cartas, escritos personales de ER, artículos periodísticos, información en su página web.

A partir de la segunda de las entrevistas el trabajo de la investigadora con ER se centró en el análisis de los diferentes materiales de objetivación: árbol genealógico familiar y científico, cartografía de movimientos, traslados, y viajes de él y su familia, mapa del grupo-constelación en el que aparece ubicado, línea de vida con identificación de acontecimientos cruciales.

En los materiales producidos por el análisis se prestó especial atención al modo en que los movimientos geográficos e institucionales se articulan tanto con los acontecimientos socio políticos como con los que parecen rasgos de su estilo personal.

En el estudio del laboratorio “E” se trabajó con el siguiente esquema inicial de indagación:

I-Identificación y descripción de la situación actual del grupo- organización:

a-La ubicación geográfica histórica e institucional del grupo y sus pertenencias; b-Su proyecto; c-Su sede o sedes de trabajo (edificios, instalaciones); d-Sus equipamientos científico tecnológicos y su dotación en biblioteca y archivos de distinta índole; e-Las distintas personas que se reconocen como integrantes del grupo y las distintas generaciones que pueden diferenciarse por edad y por momento de ingreso al grupo; f-Su organización formal del trabajo y el modo en que ella determina posiciones de distinto grado de discrecionalidad, relaciones de dependencia y grupos funcionales; g- La organización informal en cuanto a grupos afectivos, grupos intersticiales y grupos de interés; h- Los diferentes tipos de producción del grupo (investigaciones concluidas, publicaciones, formas de trabajo, herramientas tecnológicas, etc.); i- Formas de reconocimiento social e institucional que posee el grupo.

II-Reconstrucción de la historia del grupo

a-Los hechos que concurrieron a su creación; b-La Creación Formal Del Grupo; c-El proyecto original y su ideario; d-Los Tiempos Iniciales; e-Momentos cruciales en el trayecto grupal (por acontecimientos que provocaron su afianzamiento o que lo amenazaron) // Crisis para el proyecto de origen-Reformulaciones; g-Las características descritas en los ítems del punto I para cada uno de esos momentos; h-La percepción mutua de las personas según su papel en la fundación/ su ingreso en diferentes momentos del trayecto // su tipo de intervención en los momentos cruciales. Trama de poder resultante. I- Rasgos de un estilo de funcionamiento que puede considerarse resultante de esta historia y que parece entrar como determinante de su funcionamiento presente y las anticipaciones y previsiones o imprevisiones sobre el futuro.

III- Caracterización de la Cultura y estilo institucional

En cuanto a la **cultura** se procuró obtener información sobre: a-Valores e idearios sociales, científicos, relativos a la función de la ciencia en la solución de problemas sociales; b-Concepciones sobre la ciencia, el científico, los grupos de investigación, la ecología; c-ideas sobre las condiciones de un espacio institucional para favorecer la investigación; d-imagen del “E”, sus integrantes y las organizaciones de inserción; e-Los relatos referidos al origen y la historia del “E”,

En cuanto a la **dinámica**, se diferenció la dinámica en la trama institucional de la dinámica interna.

⁸ Realizadas por Marcela Ickowicz.

Con respecto a la primera se buscó información sobre: a-la posición en la trama de poder interinstitucional; b-dinámica en dicha trama, las tensiones, dificultades y movimientos de respuesta.

Con respecto a la segunda se prestó atención a los movimientos en; a- el nivel del trabajo de investigación y formación; b-en el nivel político de gobierno: c- en el nivel de las interacciones sociales; y d-los temas y hechos cruciales de la dramática.

La posibilidad de describir de este modo ambas dimensiones de la dinámica permitió acercarse a un diagnóstico en cinco aspectos: (a)-rasgos del movimiento institucional (estilo) ,(b)-configuración del espacio institucional ,(c)- puntos de apoyatura frente a la hostilidad de la falta de recursos y espacios, (d)-cuestiones silenciadas y (e)-zonas de riesgo institucional.

La recolección de información se realizó en dos estadías de 5 días cada una e incluyó una devolución in situ al final de la primera y la entrega de un informe de avance al inicio de la segunda.

En la recolección de información se usaron observaciones de distintas actividades, documentación fotográfica de los espacios ,un taller de historización con grupos de distinta generación y entrevistas -individuales y grupales- tanto a investigadores del “E” como a autoridades de la Universidad, . También el estudio en profundidad de uno de los pequeños grupos de investigadores y la historia de vida y formación a un becario.

Como **resultado del estudio institucional** elaboramos una propuesta conjetural en la que se puntualizaron los rasgos que los entrevistados y nosotros considerábamos vinculados a la capacidad del grupo para sostenerse en producción a pesar de los avatares de su funcionamiento.

Dicho funcionamiento surgía subtendido por una falta crónica, en muchos tiempos aguda, de recursos respondida a través de una serie de rasgos que los investigadores coincidieron en mencionar:

- Una visión común sobre la ciencia, el científico y los grupos de investigación
- Los rasgos que hacen apto el espacio para el trabajo científico (libertad de tema, tranquilidad en las relaciones de intercambio, ausencia de celos y rivalidades, rigor extremo en el trabajo),
- Un gobierno ejercido en asamblea donde un investigador vale un voto independientemente de su jerarquía.
- Un conjunto de reglas que regulan el comportamiento respecto del “E” como colectivo institucional (el hacerse cargo equitativamente de los trabajos de mantenimiento)
- Una ligazón identitaria firme apoyada en el “E”

3.2. El cuestionario de validación y alguno de sus resultados

Interesaba estimar la confiabilidad del dispositivo clínico y precisar si las evaluaciones y juicios de los investigadores tenían consistencia independientemente de su edad y antigüedad de pertenencia.

Elaboramos un instrumento metodológico preparado especialmente –podríamos decir que fue hecho “a medida”- para trabajar con este grupo de investigadores a partir del material diagnóstico. Compuesto por 31 ítems se divide en tres partes: Parte I: *los investigadores y algunos datos sobre su trayectoria*; Parte II: *razones de la consolidación y el desarrollo del “E”*; Parte III *consideraciones sobre el laboratorio “E” y los grupos de investigadores, su organización y su funcionamiento*.

I -Posee 12 ítems complejos destinados a:

Actualizar la indagación de trayectorias de formación y de investigación de los investigadores, sobre los directores de investigación que han tenido y las tesis que desarrollaron, acerca de sus referentes y los laboratorios donde ha tenido experiencia de trabajo.

Recabar información sobre posición actual, tema de investigación, tipo de tarea, condiciones, becarios y tesistas a cargo, historia en el “E”, razones de ingreso y permanencia; y ubicación en la trama de interacción respecto de cuatro áreas: consulta científica, representación política, afinidad por tema, afinidad amistosa, nivel y tipo de interacción en cada una de ellas.

II-Consta de 2 ítems. El primero compuesto por 16 aperturas en las que se solicita juzgar en una escala cualitativa las condiciones que resultaron en el “diagnóstico” como incidentes en el buen éxito del “E”. En el segundo se pregunta las situaciones de dificultad crónica y aguda; el modo de respuesta; y, sobre el momento en que se consideraron “fuera de peligro”.

III-Está formada por 17 ítems complejos en los que se pide al investigador que responda -con evaluación en escalas- acerca de diferentes aspectos de la organización y funcionamiento del colectivo y de su grupo.

Nos interesaba identificar posibles diferencias de criterio y opinión –sobre todo respecto de los asuntos incluidos en las Partes II y III- en grupos de diferente edad y antigüedad por eso, el total de 33 respondientes se dividió en tres categorías de edad: jóvenes⁹, 25 a 34 años; intermedios, 35 a 44 años y mayores, 45 a 54 años. Siete de cada grupo entraron en una comparación sistemática.

También tomamos como control un grupo intergeneracional de 5 personas considerado un “grupo de trabajo más típico”.

La comparación abarcó: (a) cada una de las dimensiones e indicadores derivados del diagnóstico institucional, (b) las dificultades agudas y crónicas identificadas en la reconstrucción de su historia, (c) la caracterización del estilo y la cultura del “E” y (d) la caracterización de los rasgos que los mismos integrantes consideran relacionados con su sostén en producción.

Permitió afirmar que la forma de funcionamiento del “E”, el modelo seguido y los valores que lo sostienen, funcionan como una cultura organizacional que parece concentrada en sostener dos apoyaturas (Kaës, 1989, 43-46). Una: el grupo en sí en su carácter de trama social de mutuo apuntalamiento garante de la circulación abierta del conocimiento. La segunda: la capacidad instituyente del “E” y su colectivo, como espacio institucional.

En este sentido la cultura del “E” se articularía en torno a tres cuestiones (a) la reducción de la amenaza que supondría para la confiabilidad del ambiente interno la concentración de poder-influencia y la aparición del control,¹⁰ “*eso acabaría con nosotros*” (investigador formado); (b) el cuidado atento de indicadores que muestran que ese ambiente está vivo como “*trama amplia de interacciones posibles*”: la libertad de tema, de diálogo, de consulta, de elección de compañeros para estudiar, escribir, discutir¹¹ y (c) el cuidado de la calidad del conocimiento y la formación que el grupo produce.

⁹ Los más jóvenes entran al laboratorio para hacer su investigación de licenciatura o ya graduados y aspirando a presentarse o habiendo ganado la primera beca doctoral CONICET.

¹⁰ Llevada al extremo de no designar Director (único de los 12 grupos de UNCO/CRUB que se niega a esta formalidad y se sostiene en la negativa hace casi 20 años)

¹¹ Los análisis cronológicos en comparación con los análisis de la producción mostró una asociación reiterada entre momentos de crisis que amenazaban la vida del grupo y “la salida” con acciones que mostraban su vitalidad: la organización de un Congreso internacional, la producción de una obra colectiva, la organización de Jornadas de extensión donde participaban todos los investigadores mostrando lo que investigan, entre otras.

De hecho esa misma cultura es la que sirve de base a la identidad institucional del grupo, es su marco regulador y el sostén principal de la pertenencia de sus miembros.

3.4. La contrastación con 7 casos no clínicos. Avance de resultados

Entre los casos estudiados en contrastación existe un grupo de investigación de la UBA, cuatro de Universidades grandes urbanas (2 de la Universidad de Córdoba, 1 de la Universidad Nacional de Tucumán, 1 de la Universidad Nacional de La Plata) y uno de una Universidad Regional pequeña (Universidad Nacional de la Patagonia Austral), todos ellos del área de las ciencias naturales y biológicas.

Mientras el caso "E" está inserto en una Universidad (UNCO) pero sólo 3 de sus 60 integrantes tienen cargos en la Universidad, con lo que la dinámica interna está encuadrada con mayor peso por el marco institucional del CONICET, los casos de contrastación están en mayor grado articulados a cátedras y eso parece marcar una diferencia sustantiva en las condiciones.

Efectivamente 5 de los 7 casos encuestados que se tomaron en análisis tiene una doble pertenencia: a la universidad y al CONICET pero los Directores de los 7 casos son profesores regulares que tienen las máximas categorías docentes en la universidad, *así como la mayoría tiene alto nivel de desarrollo reconocido en CONICET.*

En lo que sigue, con la intención de presentar someramente algunos de los resultados de mayor interés de esta contrastación, nos referimos primero, (1) a los que parecen conformar estructurantes de mayor nivel de influencia en el nivel de lo que amenaza la consolidación y permanencia de los grupos y se comportan como *dificultades "crónicas"*, luego, (2) a los rasgos que surgen de los análisis como efectivamente relacionados con la capacidad de persistir en el tiempo manteniendo niveles de producción adecuados.

1º) Las circunstancias que ponen en riesgo las condiciones de existencia

Para el caso "E" tiene este valor de "dificultad crónica" la existencia de una dinámica subterránea por la falta de recursos cuya expresión más grave está en la escasez de espacios, insumos, fondos para viajes y movilidad, intensificada por los avatares de la apertura o cierre a la carrera de investigador del CONICET. Sin duda esto es de mayor incidencia en casos como el "E" que está poco integrado a la estructura Universitaria y que, por ese motivo, recibe poco apoyo y mantiene con ella una zona permanente de conflicto potencial.

En los 7 casos en contrastación no se hace tan evidente en la medida en que los grupos de investigación están estrechamente vinculados con la enseñanza (ya en estructuras departamentales o de cátedras). Es más reiterada la problemática que genera lograr la estabilidad en los cargos y resistir de mejor modo los avatares de la micro política de modo de dar estabilidad a los equipos. Resulta recurrente la mención al impulso que vivieron estos grupos a partir de la implementación de políticas estatales desde los primeros años de la década del 2000 que posibilitaron el fortalecimiento de la carrera de investigador a partir de la obtención de becas y/o, pasantías, mejoras salariales, entre otras. No obstante se señala la persistencia de espacios inadecuados, lábiles normas de seguridad y temor a la inestabilidad laboral.

A modo de una diferenciación todavía burda, es posible decir que mientras que las dificultades que enfrentan los integrantes del "E" tienen que ver con la falta de medios para sostener las condiciones básicas de existencia en cuanto a edificio, instrumentos, recursos (en un ambiente en el que la Universidad ofrece un mínimo apoyo y los investigadores los buscan en distintas fuentes concentrando casi toda su acción institucional en mantener el espacio interno dentro de las características del modelo cultural que sostienen), en

los 7 casos universitarios estudiados la falta de medios se busca solucionar por una entrada directa en la micropolítica universitaria y una lucha empeñosa en alcanzar lugares de autonomía. Logrados estos (ser profesor titular u ocupar algún lugar en la gestión por ejemplo), la energía parece ubicarse en parte en el logro y sostén de los apoyos político-institucionales y en otra parte en el sostén del ambiente interno para hacerlo suficientemente atractivo y resistir la amenaza de pérdida de integrantes que buscan mejores oportunidades.

En una simplificación sólo con propósitos de mayor claridad es posible decir que mientras que para los investigadores del "E" el desafío es como conseguir espacio físico suficiente para dar lugar a un grupo de investigadores cada vez mayor que lo eligen y quieren tomarlo como lugar full time de trabajo (cuestión que se posibilita porque su sustento proviene de su pertenencia al CONICET), para los grupos de investigadores de los 7 casos estudiados la cuestión es cómo lograr que la actividad y significación del grupo y su tarea sean lo suficientemente atractivos como para que los integrantes no deserten por no tolerar las malas condiciones de trabajo.

En ambos tipos de situación, la constitución del grupo y su atractivo se convierten en piezas claves en el logro de persistencia en producción.

2º) Los rasgos del grupo que permiten enfrentar situaciones de dificultad

Enseguida se listan los rasgos (1 a 8) principales que mostraron tener importancia especial para el caso "E" según los resultados de la comparación entre el diagnóstico clínico y el cuestionario semiestructurado. Para cada uno de ellos se consigna resultados derivados de la contrastación con los 7 casos que se indagaron solo a través de un cuestionario simplificado.

1-Para el caso "E", la existencia de una figura fundadora de consolidado prestigio que en el momento de la creación -según los relatos- se ofreció como garante de legitimidad científica y política, asunto que permitió obtener recursos para poner en marcha su proyecto y obtener márgenes de libertad para definir su modelo original de funcionamiento. Este sujeto queda en la historia y la situación como referente principal pero la función de referencia es compartida por el grupo inicial que acompaña la fundación del Laboratorio y algunos investigadores que se incorporan a ese grupo tempranamente y en un momento de crisis que amenaza su continuidad real (finalización de becas, cierre del ingreso a carrera).

En los 7 casos en contrastación, no se hace referencia explícita a figuras fundadoras pues en todos son los mismos investigadores los que inician el grupo a partir "del regreso de las cátedras a la democracia" y la Universidad aparece como garante científico-político y punto de apoyo para poner en marcha el proyecto. En los relatos el lugar referencial que tiene en el caso "E" el investigador fundador, parece cumplirlo el momento histórico institucional que combina el retorno de la democracia política y procesos institucionales universitarios que se relatan con la cualidad de "refundaciones".

2-Para el caso "E" la insistencia -en ese modelo original de funcionamiento- en dimensiones vinculadas tanto al rigor en el modo de hacer ciencia como a la necesidad de garantizar una trama de relaciones sociales organizadas en torno a valores de paridad e intercambio múltiple.

En los 7 casos en contrastación se validan ambas cuestiones. La libertad y rigurosidad en la producción científica vinculadas a la valoración del trabajo en grupo (pluralidad, horizontalidad), son mencionadas de modo indisociable, "el mayor desafío es aprender a trabajar en equipo propendiendo al crecimiento colectivo y renunciando el individualismo inconducente". Se mencionan además diferentes estrategias para garantizar la horizontalidad todas ellas vinculadas a mantener la comunicación, el intercambio y disminuir la rivalidad.

3-Para el caso “E” el esfuerzo inicial –suficientemente exitoso– en garantizar redes académicas con centros reputados del exterior (ya logrando repatriaciones o por la vía del envío de tesis). Esto es sostenido por el grupo de mayores que en la situación actual tienen como preocupación que los jóvenes–ya ingresados a CONICET y cómodos en el “E”– se niegan a hacer algo más que cortas estadías con lo que la supervivencia de esas redes esta–según lo consideran–excesivamente ligada a las personas de los investigadores más desarrollados.

En los 7 casos en contrastación, el esfuerzo inicial pareciera caracterizarse por la búsqueda de cierta estabilidad laboral mediante concursos docentes en la universidad. La intención por conformar redes académicas con centros reputados no es un dato que se mencione con claridad en la información obtenida por la vía del cuestionario. En estos casos la preocupación que expresan los jefes de equipo es por la amenaza que significa la pérdida de investigadores por falta de dicha estabilidad.

4-Para el caso “E”, en algún momento de lo que parece ser parte del momento fundacional según los relatos, la creación de una unidad organizacional inserta en una unidad institucional (para “E” la UNCO pero también el CONICET como institución de inserción de sus investigadores), que comienza a funcionar como locus privilegiado del grupo, concurre a sus bases identitarias y genera un espacio social que se regula según modelos singulares.

En los 7 casos en contrastación, la creación de una unidad institucional también aparece asociada al inicio de una etapa que reconocen como “conformación del grupo” y estaría marcando la finalización de un período anterior caracterizado por un alto grado de inestabilidad. En uno de ellos, la conformación de un grupo de investigación sobreviene a la partida de un titular y es la estrategia de supervivencia que encuentran los 3 auxiliares que se encuentran solos. En otro la conformación del grupo actual deriva de la escisión de un grupo anterior y en el resto tiene importancia el momento en que los informantes acceden a sus cargos de profesores titulares.

5-Para el caso “E”, la existencia en la actualidad de investigadores formados que pueden ocupar la posición referencial del fundador y tienen capacidad para sostenerse en redes de intercambio, gestionar fondos y obtener reconocimiento social y muestran una relación de reconocimiento pero no de dependencia emocional.

Para los 7 casos en contrastación las respuestas no aportan datos con relación a estos aspectos y hay mayor mención de condiciones de estabilidad política, mejora de salarios y apoyo de las autoridades. Seguramente un estudio clínico de estos casos con consulta al total de los integrantes podría mostrar resultados semejantes a los del caso “E” porque respuestas que dan los encuestados sobre las condiciones que ayudan al sostén de los grupos, refieren de otro modo a la rigurosidad académica, la comunicación de información, etc.

6-Para el caso “E” la vinculación de los investigadores con el laboratorio, como lugar de permanencia y trabajo y espacio para definir y desarrollar un proyecto personal (y, a diferencia de los casos españoles y mexicanos) la tendencia de la organización a ampliarse, recibir y “guardar” nuevos miembros al contrario de organizaciones más controladas, cerradas a pequeños números organizados por la temática del líder y acotados en su funcionamiento psicosocial a las exigencias del trabajo.

En los 7 casos en contrastación la totalidad de respuestas aluden de manera preponderante a la importancia de estos ámbitos (*el grupo, el laboratorio, el instituto*) tanto en el desarrollo científico como profesional.

La lucha por sostener los equipos–que son pequeños en general y distintos a la conformación del caso “E”, más parecido a un “centro”– es lo que resulta más mencionado como punto generador de ansiedad y ame-

naza de muerte de los grupos. De hecho, en algún caso, una combinación de inestabilidad y manipulaciones micro políticas produce el estallido de uno de ellos. En otros, provoca conflictos insalvables y necesidad de refundaciones.

Uno de los casos aporta material que no había surgido hasta aquí sobre la conflictividad especial y las particulares dinámicas que en estos grupos se ligan a la posición de género y los problemas que tienen las mujeres para sostener sus liderazgos (dato de interés a la luz de la investigación española sobre líderes universitarios mujeres de Marita Sánchez Moreno y Mariana Altopiedi de la Universidad de Sevilla (Altopiedi, 2009).

7-Para el caso “E” una serie de evidencias consistentes muestran el papel central e intermediario que juegan -en la integración de los grupos y en su capacidad de sostener su producción- la cultura organizacional tanto respecto de los modelos de hacer ciencia como en los que pautan el ambiente social. Rasgos como “la libertad de tema”, la ética del científico, la horizontalidad de las relaciones, la comunicación fluida entre los investigadores y el compartir las responsabilidades sobre el ambiente psicosocial del colectivo –de forma consistente– aparecen como cuestiones centrales.

En los 7 casos en contrastación valores tales como libertad intelectual, libertad académica, respeto mutuo, ecuanimidad, defensa de valores colectivos, también se reiteran en la mayoría de los casos y forman parte de las condiciones que los encuestados mencionan ligadas estrechamente al sostén de la producción.

8-Para el caso “E” también hay evidencia suficiente para sostener que en la respuesta a la combinación de dificultades críticas agudas y crónicas, tiene importancia central la existencia de un modelo de organización sostenido firmemente en valores y creencias sobre la ciencia, el científico, los grupos que hacen ciencia y el estilo institucional del propio grupo. Estos valores y creencias junto con la calidad del conocimiento de los investigadores formados son razones que parecen resultar definitorias a la hora de decidir la pertenencia a pesar de las molestias derivadas de las deficientes condiciones de trabajo o de circunstancias críticas de carácter agudo.

Por otra parte, el avance en la contrastación de casos realizada y su comparación de casos clínicos pertenecientes a la tesis doctoral de Marcela Ickowicz (2013), muestran que con diferentes estrategias, los grupos argentinos parecen hacer un esfuerzo concentrado en una renuncia al poder manipulador “sobre los otros” (Mendel, 1970) en aras de un ambiente “suficientemente bueno” en el que desarrollar el poder sobre la propia producción (Mendel 1972)

En los 7 casos en contrastación hay menor información para afirmar sobre estos aspectos. Estos casos, en los relatos de sus directores, aparecen más exigidos por una acción en el pequeño medio institucional inmediato que lo que se presenta el material del caso “E”.

La diferente inserción institucional puede ser una razón pero no es posible afirmar si nos hallamos frente a un estilo institucional efectivamente singular o aspectos de la dinámica que se ponen en evidencia por el tipo de análisis

4. CONSIDERACIONES SOBRE EL IMPACTO DE ESTA INVESTIGACIÓN EN LAS CONJETURAS DE INICIO.

Con respecto a las dos conjeturas de inicio:

En el nivel fenomenológico: Nuestra conjetura sobre la relación entre la posibilidad de los grupos universitarios de sostenerse en producción en situaciones de alta dificultad y la concurrencia de dos tipos de condiciones de sostén se ve validada por nuestros análisis tanto **respecto a las condiciones de existencia**, como a las de **continuidad y dirección** y el modo en que ambas se articulan para sostener el **lazo social**. Sin embargo tanto los análisis en profundidad del caso “E” como su contrastación con los 7 casos estudiados a través de cuestionarios, aunque han mostrados aspectos que se ubican en estos tipos, han permitido identificar algunas cuestiones de interés. Una: las especiales situaciones de dificultad crónica que viven los grupos de investigación estudiados los llevan a estar mayormente ocupados en el sostén de las **condiciones de existencia y la preservación de los lazos sociales internos**. Otra: el cuidado de las condiciones externas que garantizan las de existencia lleva a los 7 casos de contrastación a una acción sostenida en la micro política institucional universitaria que no se aprecia con claridad en el caso “E”.

Es de interés advertir que en el caso “E”, en cambio, hay más material sobre acciones sobre el medio externo social inmediato y sobre las redes internacionales como forma de apuntalar las condiciones de existencia. Los análisis cronológicos en comparación con los análisis de la producción mostraron una asociación reiterada entre momentos de crisis que amenazaban la vida del grupo y “la salida” con acciones que mostraban su vitalidad: la organización de un congreso internacional, la producción de una obra colectiva, la organización de jornadas de extensión donde participaban todos los investigadores mostrando lo que investigan, entre otras.

En el nivel metodológico se ha verificado para nosotros que los estudios clínicos permiten un conocimiento más profundo de los procesos y son insustituibles a la hora de un avance comprensivo no obstante –la falta de investigación suficiente sobre el tema hace que en este caso los casos del estudio extensivo hayan llamado la atención sobre aspectos que no habíamos advertido.

Una tiene que ver con la significación que ha adquirido en uno de los casos la cuestión del género a la que en realidad no habíamos prestado especial atención. Otra se vincula a los casos (en los de contrastación) en que la existencia de conflicto violento en el ambiente institucional interno universitario (acciones intencionalmente dirigidas por unos grupos a desplazar grupos o personas por ejemplo) genera condiciones de incertidumbre que impiden la consolidación de los equipos, lleva a conflictos y escisiones.

Una consideración final

Una dificultad en este campo tiene que ver con la complejidad del material mismo. Ella requiere una búsqueda de herramientas de objetivación “a medida” de las necesidades que va mostrando el proceso de descubrimiento. Exige además una política de investigación a largo plazo que permita volver una y otra vez-transcurridos diferentes tiempos- a los mismos casos.

Creemos estar haciendo un aporte en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTOPIEDI, M. (2009). La Universidad Actual y las Mujeres: Algunas Paradojas. En: *Mujeres Dirigentes en la Universidad: las Texturas del Liderazgo*. Prensa Universitaria de Zaragoza.
- FERNÁNDEZ, L.M. (1990). *Dinámica y dramática de las cátedras frente a los grandes números de alumnos*. Informe final de investigación Informe Final UBACYT A100.SCYT-UBVA Ver artículo. :<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5925/6921>
- (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- (1996). Crisis y dramática del cambio. Avances del análisis en grupos de innovación. En: BUTELMAN, I. (compilación). Pensando las instituciones. *Sobre teorías y prácticas institucionales en educación*. Pp. 183-240.
- (1997). El análisis institucional en situaciones críticas. En: GARCÍA, M. Y LÓPEZ YÁÑEZ, J. *Asesoramiento organizacional y asesoramiento curricular*. Barcelona: Ariel. Pp133-172.
- (2000). *Los conceptos de "organizador" y "núcleo dramático" en el análisis institucional o acerca del objeto*. Congreso Internacional de Educación 1995-Tomo 2. FFyL-UBA y Aique Grupo Editor.
- (2006). Espacios Institucionalizados de la Educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y su consecuencia para el análisis. En: LANDESMANN, M. (comp.). *Instituciones educativas: Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.
- (2010). Grupos académicos de tres universidades públicas argentinas: algunos interrogantes desde perspectivas institucionales. En: RIQUELME, G. (Ed.). *Sinergia pedagógica en universidades argentinas*. Tomo 3. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2011). Pensando las instituciones en el análisis de trayectos de investigación: sobre "Dinámicas institucionales en condiciones críticas". En ROMO BELTRÁN, R. M. y RODRÍGUEZ BATISTA, M. *Estudios socioinstitucionales: Trayectorias, implicación y métodos*. México: Acento Editores Universidad de Guadalajara.
- FREUD, S. (1986). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ICKOWICZ M (2004). La Formación de los profesores en la Universidad. Avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en los profesores universitarios sin formación docente de grado. *Revista IICE, 22*.
- (2012) *Las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente universitario*. Anuario 2012 IICE-UBA Bs As. Publicación Nacional (en prensa).
- (2012). Profesores universitarios y espacios de formación. *Revista Momento Diálogos em Educação*. Revista do Instituto. Editora da FURG. Universidad Federal Do Rio Grande.
- (2013). Condiciones institucionales y producción de culturas grupales. Estudio de una cátedra de la UNCo. *Revista Integración y Conocimiento*. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5925/6921>
- KAES, R., MISSENAARD y Otros. (1985). *Crisis, ruptura y superación*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- LAGACHE, D. (1982). *Obras Completas*. Tomo I (1932-38), II (1939-1946), III (1947-49), IV (1950-52). Buenos Aires: Paidós.
- LEWIN, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.

MARQUINA, M. y FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2008). *The Academic Profession in Argentina: Characteristics and Trends in the Context of a Mass Higher Education System*. Conferencia presentada en el Congreso Internacional The Changing Academic Profession in International, Comparative and Quantitative Perspectives, RIHE, Hiroshima University and Hijiyama University, Hiroshima.

RIQUELME, G. (2008). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

ULLOA, F. (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica. *Revista AAPA*, XXVI.

----- (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS DE CONSULTA

BLEJER, J. (1985). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós. [Primera edición EUDEBA, 1964].

----- (1967). *Simbiosis y ambigüedad*. Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ, L.; ICKOWICZ, M.; VALDEMARÍN, P. (2010). *El Laboratorio de Ecología en la UNCO: ¿un modelo "contra institucional" de gestión?* Presentado en el XXI Coloquio de gestión Universitaria Mar del Plata. Incluido en "Historias, Culturas e identidades" Serie Intercambios académicos Cuaderno I- UNTREF (en prensa)

FERNÁNDEZ, L.; ICKOWICZ, M (2013). *Existencia y producción de grupos académicos argentinos en condiciones críticas. Aportes del estudio en tres Casos*. Presentado en el Segundo Coloquio Internacional Historias, Identidades y culturas académicas. UNAM, Tepoztlán 9 a 13 de diciembre 2013.

KAES, R. y OREOS (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

LÓPEZ YAÑES; MORENO, M.R. y otros. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso libros.

LÓPEZ YAÑES, J. (2005). *La Ecología Social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.

REMEDI ALLIONE, E. (Comp.).(2003). *Instituciones Educativas: Historia, Sujeto, e institución*. México: Plaza Valdez.

REMEDI, E.: (2008). *Detrás del murmullo. Vida político académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. Univ. Autónoma de Zacatecas Mexico D.F.

ROMO BELTRÁN R.M. y RODRÍGUEZ BATISTA M. (Coord.). (2011) *Estudios socio institucionales Trayectorias, implicación y métodos*. México: Agento Editores, Univ. de Guadalajara.

VANELA L. (2010). Los años '30 en la Universidad Nacional de Tucumán. Apogeo de los reformistas y su polémica con la oligarquía liberal. En ORQUERA, F. (editora) *Ese Ardiente Jardín de la República. Formación y desarticulación de un 'campo' cultural: 1880-1975*. Alción: Córdoba.

-----La Migración Intelectual De La Universidad De Tucumán En Argentina, Durante El Período De Entre-guerras. Complejo Generacional, Filiaciones E Identidades Académicas. *Revista Integración y Conocimiento*. Núcleo de Estudios e Investigaciones de Educación Superior del Mercosur. UNCba.-<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5925/6921>

INTRODUCCIÓN

La preocupación y atención específica sobre la cuestión de la pedagogía es de data muy reciente en el campo universitario. Tradicionalmente el profesor universitario era concebido como aquél que conocía, en profundidad, temáticas relativas a un campo disciplinar y realizaba, a partir de ese saber, una transmisión de dicho conocimiento. El éxito era adjudicado a la capacidad de explicar sin que dicha explicación fuese pensada como una parte de un proceso de aprendizaje que requiriese de capacidades pedagógicas, además de las idóneas en la materia enseñada: *“basta saber para saber enseñar”*. En el otro extremo de la relación lo que se requería era de un estudiante responsable, maduro, autónomo y con las capacidades y habilidades para aprender ya logradas.

Ese modelo ha ido cambiando. Es mucho más frecuente la aceptación de que el saber pedagógico es parte de las habilidades de un profesor. Por tales razones, en especial los pedagogos pero ya no en solitario, se interesan por la enseñanza universitaria ahondando en cuestiones curriculares y/o didácticas y sobre la *“actitud hacia la docencia”* de los profesores de la universidad pública. Esto implica el propósito de conocer el modo en que los profesores se piensan como docentes y actores institucionales, en el marco de un espacio de construcción colectiva de experiencias y saberes, con el sobre entendido de que, si falta identificación con la institución educativa y con la principal tarea para la que las universidades fueron creadas, el desempeño docente será pobre. Por ende, se trata de conocer no solamente el modo en que los profesores se preparan para la docencia sino, incluso, el modo en que se producen las identificaciones con la universidad, ya que es esa identificación la que concita esfuerzos y habilita el trabajo en colaboración.

Dada la preocupación por cumplir adecuadamente con la función para las que las universidades fueron creadas, los autores comparten con Baquero (2001, 2003) la convicción de que la educabilidad depende siempre de las condiciones que existen en las comunidades de enseñanza aprendizaje. En la investigación cuyas líneas principales se están presentando, el propósito es estudiar –ahora desde la perspectiva de los profesores, como antes se lo hizo desde las perspectivas de los estudiantes- el modo en que dicha comunidad existe en la UNTREF o, más precisamente, sus identidades e identificaciones con la UNTREF. Dicho de otro modo, su pregunta es por las identidades docentes, proponiéndose reconstruir los principales tipos de identidad que es posible encontrar en una muestra, intentando llegar, con el tiempo, a saturar dicha muestra.

Para lograr el propósito de informar sobre algunos de los alcances actuales de la investigación aludida, el artículo está organizado del siguiente modo. En el primer apartado comentaremos algunas de las producciones que se han propuesto reflexionar sobre las identidades de académicos y/o profesores. En el segundo apartado, definiremos cuáles son los principales aspectos a tener en cuenta en las construcciones identitarias, el por qué son importantes en los procesos instituyentes. En el tercer apartado informaremos sobre cómo lo haremos. Así, habiendo fundamentado el supuesto según el cual la identidad es un proceso que la memoria contribuye a consolidar, en este acápite reflexionaremos sobre el uso de los relatos de trayectorias tal como esperamos ejecutarlos y analizarlos en la actual investigación.

Entre las comunidades disciplinarias y la profesión universitaria

La conformación de los cuerpos académicos especializados en la docencia y/o en la investigación constituye una de las dimensiones claves en la creación de nuevos espacios universitarios, trátase de nuevas universidades, carreras, sedes u otras formas de construcción universitaria. Tarea que cobra cierto grado de dramatismo cuando se produce, como en la Argentina, una explosión de nuevos centros de enseñanza universitaria luego de muchísimos años de subalternización e incluso ataques contra las instituciones existentes.

Una de las causas de ese dramatismo proviene de la ausencia de una oferta suficientemente grande y bien formada para el desempeño de cargos en la docencia y/o en la investigación. Por una parte, porque los integrantes de las comunidades disciplinarias en juego son finitos y a la larga se establece una competencia entre instituciones por los servicios de dichos integrantes. Por otra parte, porque la construcción de la identidad de algunas de las comunidades de académicos están tensionadas entre la profesión docente y la de sus respectivas formaciones de origen o grupos de pertenencia académicos extrauniversitarios; lo que tiende a repercutir, al menos en algunos países y/o en algunas profesiones, en áreas relevantes del quehacer de la nueva institución, que no consiguen generar el compromiso necesario para generar las sinergias indispensables.

Tal como luego hiciese Bourdieu, Merton se encargó de puntualizar que los intelectuales han ido produciendo campos específicos y auto-regulado de actividades, que los constituyen como tales, institucionalizando sus acciones mediante normas, usos y costumbres que permiten: 1) distinguir una investigación científica de otra que no lo es; 2) diferenciar entre una buena y una mala investigación¹. Atributos a los que podríamos agregar, en el caso de las instituciones de enseñanza que cran ese tipo de comunidades, los valores relativos a lo que significa enseñar bien o mal. En todos los casos, lo que las comunidades científicas determinan como perteneciente a su campo son aquellas investigaciones que utilizan métodos y técnicas validados según reglas aceptadas por dicha(s) comunidad(es)². Como seres sociales, podremos discutir y aún cambiar esas normas, pero no vivir fuera de ellas. Son las normas y valores predominantes los que determinarán la cientificidad de una investigación; lo que no siempre ha ocurrido con la actividad docente con la misma fuerza y eficacia.

En los últimos años ha sido vasta la producción sobre identidad y profesión académica. Las culturas y formas disciplinarias del conocimiento tienen identidades reconocibles y ciertos atributos culturales que crean un sentido de pertenencia. Esas comunidades pueden estar conformadas con miembros de una disciplina o subgrupo disciplinario. Y lo común a ellas es que tienen su propio concepto de prestigio y de pertenencia, que en muchos casos obliga a un intenso esfuerzo por lograr la aceptación necesaria. Ciertamente, no todas las disciplinas poseen en la Argentina la misma conformación institucional de sus comunidades académicas o de prácticas. Así pues, el problema mencionado se produce principalmente en aquellas disciplinas como la matemática, la física, las especialidades médicas y otras en las que dichas comunidades poseen fuertes lazos de interacción y exigentes normas relativas a la producción y a la publicación, usualmente privilegiando las revistas extranjeras, lo que incrementa las tendencias a disgregarlas de los contornos y requerimientos de las nuevas universidades.

¹ Ver también los textos reunidos en Olivé, L. (1994)

² Característica que deberá ser replanteada y problematizada más adelante, pues no siempre la aceptación de dichas reglas asegura la creación de nuevo conocimiento. La creación es una de las actividades humanas que menos permite la rutinización; pero el entorno institucional en el que trabajan los científicos, como todo entorno institucional, es conservador y no siempre promueve ni acepta fácilmente la innovación. Volveremos sobre el tema.

El problema es que no siempre las exigencias de ese compromiso son las que requiere la universidad en formación, que precisa de la creación de un sentido de pertenencia y de compromiso con el conocimiento de las necesidades pedagógicas, propias del tipo de estudiantado que recibe y de las necesidades de la región en la que está inserta.

También es importante la literatura acerca de los efectos de los entornos cambiantes sobre las identidades universitarias (Barnett, 2003; Becher & Trowler, 2001; Henkel, 2000; Kogan & Teichler, 2007; Vaccarezza, 2007). Localmente, y en relación a la creación de nuevas universidades, un estudio realizado en la Región Metropolitana de Buenos Aires (Robelli, 2011: 1) señala que las razones que condujeron muchos docentes a participar en la construcción de esas nuevas universidades se *"ligan estrechamente con expectativas de movilidad ascendente y reconocimiento profesional, posibilidades de progreso en la carrera académica, estabilidad en el cargo y mayores recompensas, tanto materiales como simbólicas"*. Así, los factores de contexto que priman en el origen de la movilidad y el cambio de institución son los problemas edilicios y la falta de un lugar físico para trabajar, así como la elevada politización en el nivel institucional que lleva a crear profundas fracturas entre docentes; y han sido sólo escasas las razones y motivaciones de orden cognitivo.

Ahora bien, esos valores por sí solos no contribuyen a la formación de comunidades que reconocen en esas instituciones un centro de identificaciones. El dinamismo en el nuevo espacio, según el estudio de Rovelli, depende del ritmo de la producción y de la negociación que realizan en un espacio académico, impregnado de distintas y a veces contradictorias estrategias institucionales, dirigidas a mantener y optimizar la posición dentro de la institución y a aprovechar la distribución de su capital. Por otra parte, los sistemas de selección y promoción de docentes, *"aparentemente formales e institucionalizados, poseen reglas invisibles o no explicitadas de funcionamiento que tornan complejo el escenario"* (2011). Así es que, mientras no se alcance un sedimentado cuerpo de rutinas espontáneamente aceptadas como válidas y respetadas por todos, las selecciones y promociones continuaran siendo objeto de resquemores que dificultan la cohesión e identificación con la universidad. Pues habrán de primar los vaivenes de las políticas institucionales, sin terminar de conformar acabadamente un contexto estable de posiciones académicas para los profesores e investigadores universitarios. Este es uno de los nudos conflictivos que pueden afectar las identificaciones con una institución universitaria.

Otros estudios llevados a cabo en el país ponen el acento sobre la construcción de identidades disciplinares, en concordancia con la centralidad de la disciplina que es clave en la construcción de las identidades académicas (Henkel, 2000). Al respecto, Malcom y Zucas (2000) han argumentado que los académicos construyen otras identidades con el propósito de formar parte de la comunidad académica local y nacional; razón por la cual saber cuáles son las disciplinas que producen ese tipo de comunidades y el modo en que ellas se relacionan con la producción de identidades ligadas a cada universidad de pertenencia es un tema que debe ser investigado en sus diversas facetas.

Si bien este tipo de perspectiva reconoce que las comunidades disciplinares pueden ser definidas y determinadas por una identidad común, valores compartidos, conocimientos y normas, sus límites también pueden ser borrosos y débiles (Kogan, 2000). Esa creación no cobra la misma intensidad en todos los países; variando la intensidad y/o calidad de identidades e identificaciones entre sus miembros y, por ende, en la validez de sus normas de pertenencia y en el modo en que son controladas grupal o incluso institucionalmente; así como en el modo en que concilian diferentes formas de pertenencia y de perspectivas (Lave & Wenger, 1991).

En la Argentina, esta problemática, por otra parte, ha sido muy probablemente influenciada por la novedad de muchas instituciones universitarias, como las del Conurbano bonaerense, pero también por el modo en

que los gobiernos militares y neoliberales han actuado contra las instituciones más antiguas, produciendo en ellas fracturas institucionales, intervenciones y condenándolas a largas etapas de falta de financiamiento. Por lo que no es de esperar que sean muchas las especialidades o profesiones que han producido una comunidad académica como tal, con cierto grado de institucionalidad fuerte. Aunque en ese punto la investigación irá descubriendo y precisando esta idea inicial.

En contrapunto con esas tendencias, las organizaciones a cargo de la educación superior han ido adquiriendo un elevado grado de complejidad en sus intervenciones. Entre ellas, se cuentan aquellas dirigidas a la evaluación de la calidad de la enseñanza y de la investigación. Propósitos que han perturbado los valores y las formas de estructuración de las identidades académicas en algunos grupos disciplinarios. Incluso, en los últimos años, han surgido identidades profesionales regidas casi con exclusividad por los valores y las pautas relacionadas con la rendición de cuentas, creando una tendencia a que sean esas las habilidades premiadas por medio de la provisión de recursos. Premios que suelen ir en detrimento de una adecuada promoción de la calidad de los productos debido, principalmente, a lo caro que resulta una evaluación cualitativa de las respectivas producciones. Tal circunstancia, se estima, ha de ser determinante en una nueva universidad que requiere de recursos y legitimación. En este sentido, es necesario comprender la forma en que los académicos concilian y negocian el doble esfuerzo de construcción de legitimidad hacia el interior de las nuevas universidades y de legitimación social dentro de las comunidades disciplinarias. Pues la identidad supone un doble reconocimiento: a) en tanto profesores de una universidad y b) cómo parte de sus comunidades disciplinarias. Cuál sea el modo en que se produce el balance cobra mucha importancia en cada nueva universidad, cuyo principal desafío es el de proporcionar conocimientos a estudiantes que en un gran número no poseen antecedentes universitarios familiares es un tema a ser estudiado y al que esta investigación pretende aportar conocimientos.

Tema cuya importancia fuera corroborada por Ana M. Ezcurra (2007) y otros investigadores de desde hace casi veinte años mostraron que si se pretende mejorar la educación universitaria, más que detener la atención exclusivamente en el currículo es necesario examinar el modo en que los profesores logramos relacionarnos con los estudiantes en la tarea de enseñanza aprendizaje.

Estos son desafíos que únicamente se pueden concretar en plazos más o menos largos y en los que se produzcan liderazgos efectivos que conduzcan en esa dirección, particularmente de los Secretarios Académicos y directores de carreras y Decanos de facultades.

En las últimas décadas, también se ha producido una importante cantidad de estudios e investigaciones acerca de los espacios de poder y autonomía que los docentes tienen en la realización de los procesos de enseñanza. El descubrimiento de los grados de autonomía de los que gozan los docentes para configurar sus prácticas y esto ha llevado a plantear al menos una opción: fortalecerlo para usarlo positivamente en la transformación de la enseñanza o restringirlo para asegurar los resultados que se desean desde el control externo de las políticas y de la administración (Davini, 1995). En ese sentido, cualquier iniciativa emergente de las autoridades de los establecimientos universitarios ha de tener en cuenta el modo en que los docentes de la institución han sido formados.

Desde esa perspectiva, es posible identificar dos ámbitos principales de formación: la **preparación inicial o de grado** en el ámbito de las instituciones de formación y la **socialización profesional**, que se despliega en el espacio institucional en el que se desempeña el trabajo docente y en el cual el docente aprende las reglas del oficio. Hay pues en el estudio de esa formación una indispensable reconstrucción de las experiencias vividas en ambas instancias. Se aprendió el saber profesional y académico en los respectivos institutos de

formación pero es en la práctica institucional que se aprendió el modo en que la propia práctica se inserta en el sistema. Tema que en el caso de las nuevas universidades de la Argentina dicha profesión ha sido mayoritariamente aprendida en otras instituciones de mayor antigüedad. Rasgo que contribuye a incrementar la importancia de entender la historicidad de dichas identidades.

Modelos mentales e Identidades

El enfoque individualista y en buena parte substancialista que se instalara en occidente a partir principalmente del Renacimiento no deja de reproducirse en el modo en que concebimos y nos instalamos en nuestras vidas cotidianas y en el modo en que imaginamos nuestras investigaciones, incluidas aquellas que, como la presente, enfoca su atención en el tema de las identidades. El primer paso en nuestro trabajo ha sido el de reorientar ese modo de construir el objeto de la investigación.

La mudanza de enfoque que aquí se propone no es injustificada. Si bien puede parecer una afirmación extraña, la lectura de muchos trabajos sobre el tema muestra la vigencia de concepciones muy marcadas por dos rasgos: a) una conceptualización sobre las identidades de cuño “substancialista” y no “relacionista” y b) una conceptualización reduccionista de las relaciones causales. Caracterización en la que el calificativo “substancialista”³ identifica a aquellos que piensan que la “identidad” y “el poder” son características de los actores y no de sus relaciones y “reduccionista” alude un modo de entender las relaciones causales en las que éstas siempre son reducidas a una unidad.

La importancia de cambiar radica en que, según argumentaré, ambas caracterizaciones impiden que los investigadores seamos capaces de percibir las complejas relaciones que recorren los avatares de esas modalidades de identidad y sus relaciones con la acción social, siempre cruzadas por las tensiones del campo de relaciones en las que cobran existencia. En efecto, en tanto se piense a la identidades como algo invariante, se corre el peligro de subestimar la investigación de las interacciones internas y externas que la redefinen; relaciones de fuerzas que resultan ocultadas por la imagen de mismidad que cabalga sobre la permanencia del nombre o de sobre alguno de sus rasgos (como los intereses a los que se atribuye a una determinada comunidad); dificultad que normalmente va asociada a una conceptualización reduccionista de la causalidad (Homero R. Saltalamacchia, 2012, Cap. 1 y 2).

En forma combinada con aquella tendencia, suelen entenderse a los modelos mentales y/o a las representaciones sociales como formas individuales de compartir un mismo o semejante modelo o representación; por lo que la otredad que supone el objeto de conocimiento o representación, del mismo modo que las identidades que conforman esa otredad permanecen como externas al sujeto y no como internas externas o a la inversa.

La discusión que sigue enfoca su atención en ambos problemas, de tal modo de expresar lo más claramente posible cuales son las ideas (presupuestos e hipótesis) con las que comenzamos esta investigación.

Las identidades: el qué y el por qué

Sabida la crucial búsqueda de amor y la importancia radical de lo afectivo que es inherente a todo ser humano, las conductas académicas o universitarias no deberían ser pensadas como una pura búsqueda de la

³ “Substancialista” porque, retomando una línea de pensamiento que ya se encuentra en Aristóteles, consciente o inconscientemente distinguen la substancia (esencia permanente) de sus accidentes (que cambian).

verdad o de la utilidad personal⁴. Por el contrario, en el amor, y en otras formas del afecto que cruzan todas nuestras relaciones, hay cálculo racional, pero su materia prima posee las connotaciones afectivas, simbólicas e imaginarias producidas durante la socialización del decisor, en un proceso en el que fueron conformadas y conformando diversas instituciones.

Esto es, dichas actuaciones son modos de ponernos en contacto con el deseo de los diversos “otros”, en que se encarnan los nunca homogéneos mandatos culturales –encarnados en una compleja estructura, imaginaria y simbólica, que incluye tanto lenguajes como actividades⁵. Por eso, las actividades de los seres humanos están enmarcadas y constituidas por las imágenes que el sujeto tiene de lo que los otros esperan de él y cuya adopción permitirá que esos otros lo quieran, lo respeten y lo reconozcan. Por eso, juzgar los contenidos –por ejemplo, de un tratado científico– y olvidar esa búsqueda de reconocimiento, pensándolo como una pura búsqueda de la verdad, es una excelente manera de entender lo menos posible; o, al menos, de no entender lo esencial. Recordar esto nos permitirá, al mismo tiempo, descifrar el tipo de interacción que se produce entre entrevistados y entrevistadores o entre observadores y observados. También por eso es que, contra toda la lógica de alcurnia individualista, comprender los procesos de institucionalización no puede ser una tarea separada de la propia comprensión de los sujetos que las integran y, como parte de ese proceso instituyente, de las conformaciones identitarias e identificadoras que, si la institución consigue concretarse en forma estable, produce entre sus miembros.

Así, la llamada “estructura institucional” es un sistema complejo y dinámico, en el que los procesos de integración y desintegración son el marco polifónico de todas y cada una de nuestras acciones. Si aceptamos esa diversidad de determinantes de la conducta individual podremos reconocer que, aún entre los científicos, la búsqueda de la verdad (pensada como una manera de seleccionar y combinar argumentos y experiencias en función de una cierta producción intelectual) podrá ocupar un lugar importante, pero nunca exclusivo en la producción de esos proyectos. Por el contrario, para todo ser humano, en la construcción imaginaria del Otro —que cada uno de nosotros encuentra en el extremo de su deseo— estarán actuando aquellas voces y representaciones que vienen del pasado del presente y del futuro proyectado. Por ello, no dando por supuesta la unidad de “la estructura institucional”, la investigación deberá siempre preguntarse de manera directa (u observar con el rabillo del ojo) cómo son los procesos instituyentes.

En esos procesos, las voces que vienen del pasado, del presente y del futuro organizan una trama compleja de mandatos y razones; gran parte de las cuales escapan a la conciencia de los actores a fuerza de constituirlos desde su interior. Lo que cobra importancia ya que la investigación sobre las identidades profesionales tendrá como objetivo conocer cuáles son esos materiales tal como existen, conscientes o inconscientes, formando el hoy de los seres actuantes y no como meros reservorios. Voces que resuenan, resignificadas en el sistema de relevancias que imponen, a cada miembro de la institución, las relaciones sistémicas con los restantes integrantes, en sus respectivos roles. Comprender las identidades e identificaciones ha de facilitar en ese marco la gestión de la unidad en proyecto que el proyecto de la universidad requiere para cumplir su misión.

⁴ Error típico del individualismo racionalista y que permite reforzar la convicción de que tampoco en este aspecto de la cuestión, esa forma burda del individualismo que es el *rational choice* se presenta como un buen acompañante.

⁵ Sobre la relación entre deseo y proyecto escribí algo más Saltalamacchia (1992). Pero, como es obvio, la fuente de ese razonamiento y sus mejores desarrollos debe buscarse en Lacan y sus continuadores. Lo mismo ocurre en relación al concepto “Otro”. Utilizar el concepto “Otro” como sinónimo de cultura permite enfatizar en la alteridad de los mandatos en que nos socializamos.

La teoría de la actividad y las identidades

Si bien hay distintas maneras de representar la complejidad institucional recién aludida, creemos que la teoría de la actividad, particularmente en las producciones de Engeström, es un enfoque que mejor permite modelizar la complejidad y al mismo tiempo situarla en el campo de las actividades en las que las identidades profesoriales se manifiestan, dentro del proyecto aludido al terminar el acápite anterior.

Tal como Yuri Engeström recuerda, en los años veinte, la Teoría de la Actividad se originó en un grupo de psicólogos rusos que intentaron desarrollar la idea marxista de praxis. El concepto básico de este acercamiento lo formuló por Lev Vygotsky, en contrapunto tanto con el psicoanálisis de su época como con el conductismo. Entendiendo que la relación humana es permanentemente producida en contacto activo con su medio ambiente, su principal idea fue incorporar a los instrumentos (entre los que se pueden contar los factores culturales, las herramientas y los signos) como un tercer elemento en la relación sujeto/objeto. Cada actividad es siempre mediada por un conjunto de instrumentos. Más tarde, luego de la muy temprana muerte de Vygotsky, la teoría fue retomada por teóricos como Alekséi Leóntiev que introdujo, en la teoría, una diferenciación de los artefactos mediadores, que pasaron a también identificar la acción de las relaciones sociales, entendidas como división del trabajo, en una actividad que se despliega superando contradicciones. Teorización que hacia los años setenta, fue retomada por herederos de los movimientos del '68, que generaron nuevas especificaciones dándole a la teoría sus actuales dimensiones: inauguraron así la tercera generación de la teoría de la actividad.

El modelo general de la tercera generación de la teoría de la actividad es representado por el esquema triangular que muestra la siguiente figura.

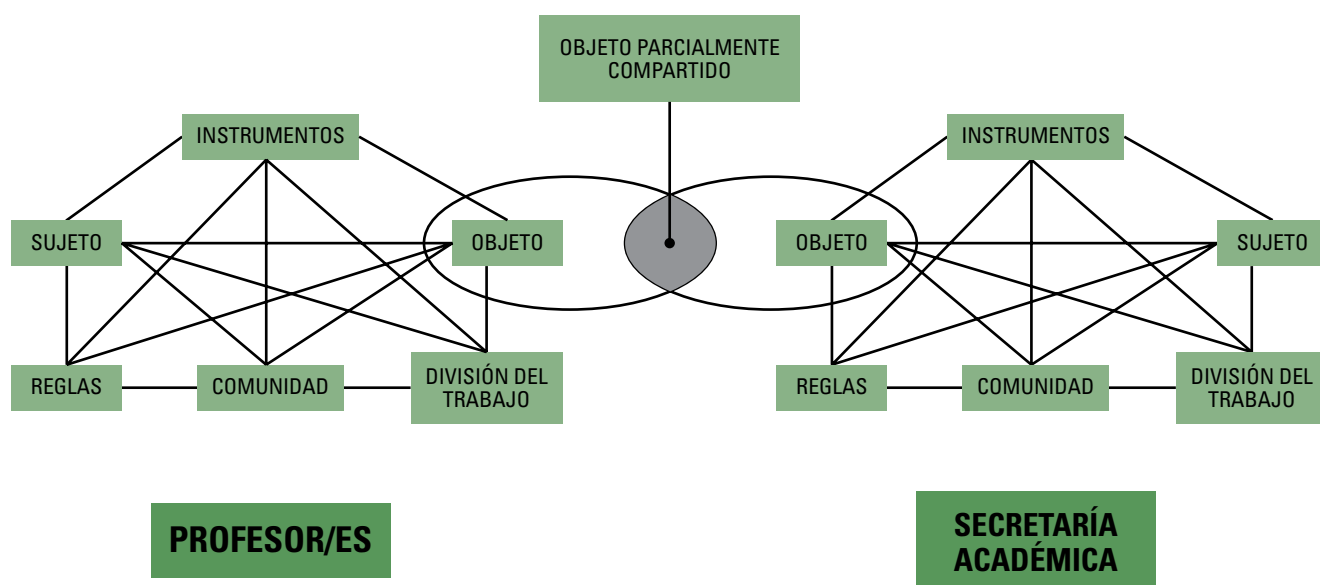


En la misma, el concepto “sujeto” refiere al individuo o sub-grupo que es escogido como unidad de análisis; el “objeto” refiere a la materia prima o problema a los que la actividad se dirige; los instrumentos son las mediaciones que hacen posible la actividad de cierto modo y no de otro. Mientras que la actividad incluye, además, como aspectos indispensables, la consideración de la(s) comunidades que de un modo u otro se relacionan con ella, del mismo modo que lo hace la división del trabajo⁶ y las normativas (Cole, Engeström, & Vasquez, 1997).

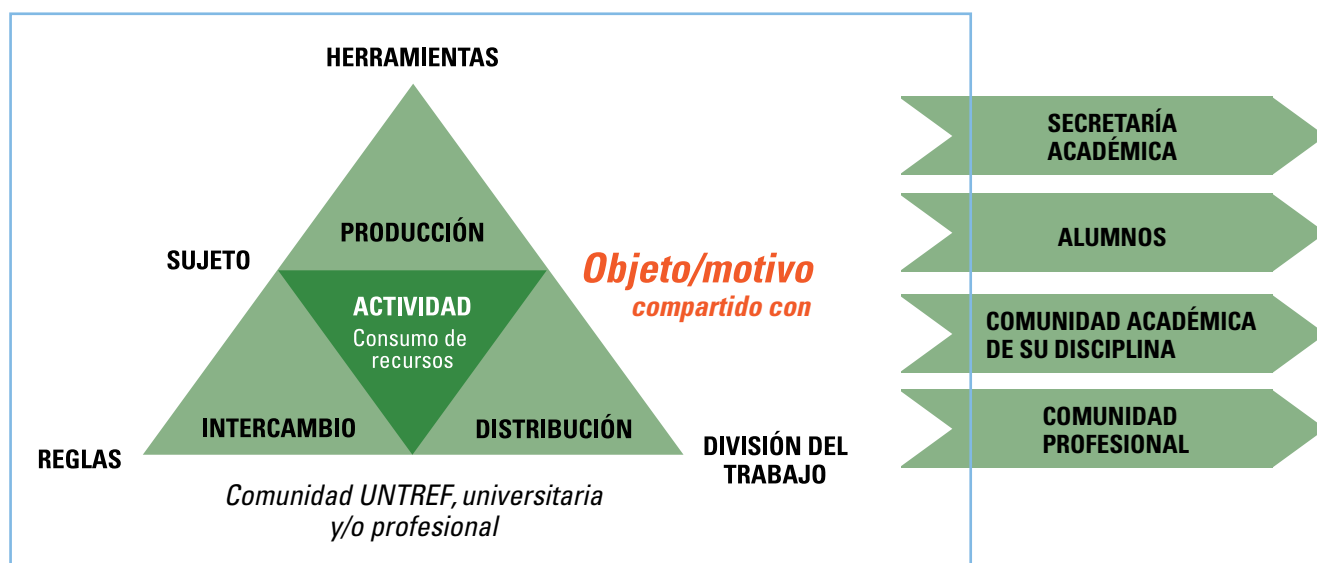
⁶ División del trabajo que incluye lo que Carlos Marx identificara como división técnica y división social.

Como veremos, este esquema puede ser utilizado desde perspectivas diferentes, sea para organizar nuestras representaciones sea para pensar las identidades docentes singulares según nuestra reconstrucción sea para representarnos en forma diferenciada los tipos de identidad docente que encontremos en la investigación. Desde la primera perspectiva, el “sujeto” representará a cada profesor o grupo de profesores que forman el objeto de la investigación; los instrumentos incluirán el código de comunicación, los textos, así como medios pedagógicos para preparar o coordinar las clases o hacer investigación; el “objeto” habrá de representar a los estudiantes o a los objetos de la investigación; la “comunidad” incluirá a los profesores de las licenciaturas, a la secretaría académica o a las autoridades de la UNTREF o a otras comunidades académicas y/o universitarias; la “división del trabajo” a los estatus y roles que contribuyen a la enseñanza (autoridades/funcionarios/docentes/ alumnos); las “reglas” a toda la normativa formal o informal pertinente, incluyendo el uso del tiempo y las evaluaciones; el “resultado” significará el desempeño de los estudiantes – incluyendo posibles descontentos o satisfacciones– pero también el modo en que se integran en el proceso de enseñanza/aprendizaje; mientras que, por último, el cuadrado externo, representará las restricciones y oportunidades brindadas por el contexto: el de las políticas educativas, de la acción de las comunidades de profesionales y/o académicos, etcétera.

Entre todos esos componentes se produce el modelo básico del sistema de acción dentro del cual se establecen las identidades a ser investigadas, tal como es representado esquemáticamente en la siguiente figura en que es representado para facilitar la exposición solo uno de esos subsistemas con el que se relacionan los profesores: el de la Secretaría Académica.



Trabajo en el que estamos implicados (Lourau, 1979, 1987) doblemente los integrantes de la Secretaría Académica, como parte de la organización gestora y como investigadores. Esa implicación está representada por dos sistemas de actividad que coinciden parcialmente sobre un mismo objeto, lo que hace más compleja la red de relaciones a investigar. Pero que en la investigación se incorporarán seguramente otros, tal como conjeturalmente se expone en la siguiente figura.



En esos sistemas, sus características no pueden ser captadas como un mero acontecimiento individual (un profesor, un curso o un momento en ese curso) sino como un proceso colectivo complejo⁷. En este caso, la atención será puesta en el modo en que se manifiestan en la narración de trayectorias los tipos de docentes, lo que ha de incluir, tal como lo muestra el esquema anterior, las relaciones que puedan aparecer representadas al representar sus actividades.

Como ocurre con todos los sistemas de actividad, su evolución es relativamente lenta. Por ello, los sistemas y las identidades no pueden ser pensados como agotables dentro de los límites de tiempo de esta investigación. En ella solo pueden verse tendencias y, al mismo tiempo, colaborar en el proceso de aprendizaje propio de un sistema de acción más amplio, caracterizado por la propia instalación de estas universidades en un contexto en el que antes no existían. Por ende, no se trata de conocer lo que existe para luego actuar sino tomar conciencia de lo que se va produciendo para mejor dirigirlo. Para ello, la atención se dirigirá a la captación de las principales contradicciones presentes en los sistemas analizados y sus interpenetraciones. Pues tal como ya indicaran los teóricos de la segunda generación de la teoría de la actividad y retoma la tercera generación, en toda actividad colectiva, como lo es la universitaria, existen diferentes perspectivas, distintos proyectos que implican discusiones y acuerdos, lo que junto a los logros y autocríticas hacen de la actividad algo en permanente cambio.

De hecho, el sistema de acción es dinámico y la investigación debe captar su despliegue e incorporar el conocimiento en el propio sistema, ya que, una vez resuelto, lo que aparece como un problema puede ser el desafío que conduce a una solución que posteriormente sirva como un instrumento. Sin serlo en forma completa, se trata de una especie de investigación-acción en la que, como dice el teórico finlandés, vamos aprendiendo al hacer como afirmaba Engeström (2001) repitiendo la ya famosa idea hecha verso por Antonio Machado.

⁷ Por lo que la investigación solo podrá comenzar un trayecto que, por otra parte, deberá ser completado, en un próximo proyecto (una vez ensayadas las técnicas y mejorado el esquema conceptual) con la observación del sistema de actividad al menos desde la perspectiva del profesor y de los estudiantes.

Según Evald IL'enkov (1982), las contradicciones son la fuente del cambio una actividad central, constituyen sus núcleos dramáticos que no deben ser consideradas teniendo en cuenta solamente aquellos problemas solubles en la vida cotidiana sino que son parte de procesos de largo plazo en la vida de las instituciones (Fernandez, 2013; Fernández, 1994). Dicho entorno complejo se expresa no solo por la distancia que pueda existir entre lo que se obtiene en los centros educativos formadores de docentes y los caracteres del contexto institucional en el que deben actuar y que siempre requiere de una socialización complementaria.

Desde otra perspectiva teórica y tratando de clasificar algunos de esos determinantes, Martínez Bonafé (1995) propuso un conjunto de claves de interpretación que regulan la estructura del trabajo de los profesores. A saber: las políticas, en tanto prescripciones y orientaciones en diferentes contextos de regulación; los discursos, en tanto expresión legitimadora de la apropiación social de la práctica; las agencias, en tanto instancias organizativas de determinación en los diferentes niveles de concreción curricular; los escenarios, en tanto contexto espacio – temporal de la representación y las significaciones subjetivas con que se dota el mismo; las culturas, en tanto significados específicos que se producen en relación con la práctica de la enseñanza; el mercado, en tanto el control sobre la fuerza del trabajo y las fluctuaciones y el valor que se le otorga; las resistencias, en tanto las formas de respuesta a la hegemonía. Y abundando sobre el mismo tema, Whitchurch (2008) delineó cuatro tipos de identidades dentro de la educación superior: 1) los que realizan funciones limitadas en el marco de reglas claras y prescriptas; 2) los que desempeñan funciones de traslación y contribuyen a la creación de capacidad institucional; 3) los que construyen proyectos de base amplia dentro de la universidad; 4) los que se sitúan fuera de las categorías antes expuestas.

Como se observa, esta clasificación se aparta del tradicional enfoque binario “dominio académico vs dominio de gestión”. Con estas categorías Whitchurch (2008) ha abordado la complejidad de la identidad en la educación superior planteando la existencia de “identidades mixtas” y también sostiene que la naturaleza borrosa del profesionalismo en la educación superior y la creciente existencia de identidades que atienden ámbitos profesionales y académicos, dan origen a cambios en las formas de organización de la labor universitaria y a una creciente existencia de proyectos institucionales de amplia base como el desarrollo de emprendimientos y la gestación de alternativas de mejora de la comunidad. No obstante la forma en que los cuerpos académicos de las nuevas universidades dan forma y re-forman las identidades no sólo se relaciona con asuntos de política académica. Pero en todos los casos es clara la coincidencia en que el trabajo en las universidades requiere una socialización que no se puede realizar sin haber sido escogido para realizar esa tarea.

Las identidades pueden ser vistas como “trayectorias de aprendizaje” (Wenger, 1998). Al respecto, los estudios sobre socialización argumentan que los estudiantes graduados adquieren la información necesaria para su transición a una profesión académica; y, en este sentido, es esencial comprender cómo se dirimen las diferencias entre los docentes que conforman el nuevo espacio universitario, así como los espacios de socialización que crean y desarrollan. Además, las experiencias que nutren la identidad son sociales y pueden ser reflejo de los contextos en los que viven los académicos. Desde esta perspectiva, el proceso de construcción de la identidad abarca la consideración de una red de preocupaciones personales, valores y aspiraciones frente a los eventos que se juzgan y sobre los cuales toman decisiones de envergadura (Maclure, 1993).

Tendiendo a facilitar ese pasaje, una experiencia pedagógica, realizada por colegas en la Universidad Nacional de Lanús, se propuso la reflexión sobre el currículo como propuesta de capacitación para los docentes universitarios; en el cual la capacitación fue concebida como un espacio que promovía un análisis crítico de la propia práctica y brindaba aportes teóricos, atendiendo al carácter situado de toda práctica educativa. Y otra experiencia pedagógica realizada por colegas de la Universidad Nacional de San Martín, –en el marco

de la heterogeneidad, la masificación e integración de nuevos sujetos y sus diversas problemáticas y demandas en el contexto universitario, que modificaron y modifican el perfil de la universidad tradicional heredada—centró su trabajo en la caracterización de los actores y en la identificación de los problemas y situaciones de la vida universitaria. Para ello realizaron un trabajo de campo, orientado por la mirada pedagógica de los procesos, el cual se convirtió en un disparador para una reflexión sobre la universidad, poniendo simultáneamente a esta institución como marco y objeto de estudio. Como sus primeros resultados se destacó que los problemas de inaccesibilidad a la universidad y al conocimiento, de desigualdad de oportunidades, de poca o nula participación en la cultura institucional, de deserción de las trayectorias universitarias, de exigua pertenencia institucional, obligaban a repensar la universidad en clave pedagógica.

Es precisamente esa lectura pedagógica de los problemas y de las demandas de los diferentes actores, lo que llevó a reflexionar sobre la dimensión ético – política de la universidad pública, teniendo en cuenta el planteo de Alain Renaut, cuando afirma que la universidad atraviesa una importante crisis de identidad, lo que conduce a su vez a una crisis de conducción (Renaut, 2008). Y en relación a esto, ha de considerarse que existen múltiples diversidades: de las comunidades de desempeño de los académicos, de las percepciones que los académicos poseen sobre ellas, de su ubicación y formas de participación e identificación (Trowler & Knight, 2004). También ha de considerarse que las propias comunidades disciplinarias implican más de una manera de construir un perfil académico y, además, son objeto de cambios significativos. Ante tal complejidad, la construcción de la identidad de los docentes investigadores de la nueva universidad podría ser reconocida como un nexo o nudo de múltiples miembros que combina múltiples formas de pertenencia a través de un proceso de dinámico en el que es conveniente reconocer su historicidad y el modo en que la conceptualizamos.

Identidades e historicidad

Como se sabe, la palabra o sus equivalentes (las señales, los abrazos, etcétera) son la vía mediante la cual entramos en determinados continentes culturales e institucionales; con su compleja topografía de mandatos, prohibiciones y silencios. Esas comunidades culturales (posibilitadas por algún grado de comunidad lingüística e imaginaria)⁸ son comunidades históricas. En cada una de ellas, con sus semejanzas e interpenetraciones lingüísticas e imaginarias, los procesos instituyentes —gestionados por organizadores y dirigentes institucionales— tienden a una unificación relativa de las experiencias y de los modos de su interpretación. Y si tienen éxito, constituyen los “ideales del yo”⁹ y los mandatos superyoicos con los que cada persona actúa¹⁰. Ideales y mandatos cuya vigencia es garantizada y controlada por una compleja —y muchas veces casi imperceptible— red de sanciones y recompensas¹¹. Se establece así un entretejido de comunicaciones que garantiza la vigencia de los intercambios, conformando un campo más o menos unitario de interacciones (aun cuando ellas sean conflictivas, ya que, como adelantara, también el conflicto supone cierto grado de comunidad).

⁸ Utilizando el término “imaginario” en un doble sentido el de: 1) suponernos parte de una comunidad y 2) vivenciar esa pertenencia en el reconocimiento de ciertas imágenes (gesticulaciones, formas de vestir o caminar, impostaciones de voz, decorados, destino de lo que no usamos —basura, etc.—) como imágenes familiares y afectivamente cargadas.

⁹ Según Laplanche y Pontalis (1993): “... instancia de la personalidad que resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y de las identificaciones con los padres, con sus sustitutos y con los ideales colectivos. Como instancia diferenciada, el ideal del yo constituye un modelo al que el sujeto intenta adecuarse.”

¹⁰ Como también indicará Robert Merton (1968).

¹¹ Como se verá en el capítulo primero de la segunda parte, aun cuando lo hiciese desde una conceptualización teórica muy diferente, Merton hizo exploraciones de mucho interés sobre estas cuestiones, y con él muchos otros de los teóricos que, como Olivé y Barnes (1994) cuyos trabajos podrían ser incluidos en la llamada “sociología del conocimiento” más tradicional.

La unificación relativa que alcancen conformando una cierta identidad e identificación institucional debería comprenderse utilizando conceptos como los de articulación, hegemonía y coerción. Articulación como tarea de los miembros, usualmente liderados por organizadores y dirigentes, que elaboran las diferencias de opinión, representación o interés con el propósito de constituir o sostener la unidad institucional; hegemonía como la consolidación de un ethos institucional y coerción en la forma de sanciones morales, arbitrio sobre la continuidad de la pertenencia a la institución, sanciones pecuniarias, etcétera.

Como antes dijéramos, para cada individuo, la propia identidad se articula y encarna en las indispensables miradas de los otros; esa articulación y encarnación, que da cuenta de su unicidad, es socialmente certificada al menos en dos instancias: en lo simbólico, por el nombre; y en lo imaginario, por el cuerpo (que parece absolutamente sólido y unificado) al que ese nombre alude. Pero como los otros son muchos y diversos, la llamada "identidad personal" se aparta de cualquier símil con la identidad matemática: mientras que en éstas el uno es homogéneo, no ocurre lo mismo en la constitución de los seres humanos¹². Justamente por identificarse en relación con la mirada de muchos otros, los entrevistados se verán permanentemente cruzados por la tensión entre ser uno y ser más de uno, en una constante construcción y deconstrucción de su unicidad en la duración. Es en esa tarea articuladora que el "yo" establece su función. ¿Cómo interpretar entonces las historias individuales de los entrevistados en el marco recién expuesto?

Las voces que vienen del pasado

En todas las formaciones sociales, sean ellas comunidades disciplinarias, comunidades de prácticas o universidades, hay principios de coherencia y regularidades que están en la base de su propia posibilidad. Si ellas no existiesen, las interacciones entre sus miembros serían simplemente imposibles. En cambio, lo que no puede afirmarse es ni su eternidad ni algún tipo de homogeneidad conquistada para siempre. Por el contrario, tales normas y representaciones, reunidas en determinados modelos mentales compartidos que son elaborados en forma más o menos conjunta y coordinada son la base, pero también el objeto de: 1) las diversas y muchas veces conflictivas prácticas de sus integrantes; 2) las relaciones de éstos con integrantes de otros sistemas y 3) las relaciones del sistema en su conjunto con otros que forman su medio ambiente (constituido por lo natural no humano y otras sociabilidades).

Dado que no conocemos las historias de los entrevistados, estos se nos han de presentar con los pocos rasgos que nos llevaron a seleccionarlo y, en todo caso, un nombre que se irá cubriendo de rasgos más precisos en el curso de la charla; que inevitablemente serán construcciones discursivas formadas a partir de convenciones usuales. En ese caso, las referencias relacionistas hacen del marco del diálogo (Bajtín, 1982) sobre temas de común interés el centro del trabajo.

Del hecho de que la identidad sea una construcción, de que no existe una esencia interior de cada persona que sea posible conocer, no se deriva la imposibilidad de que los individuos se reconozcan en unos determinados relatos identitarios, en unos significantes y significados concretos. El hecho de que el yo no sea más que una teoría cultural implica que en otros lugares o culturas existirán otras teorías, pero seguramente no existe ninguna cultura sin su propia constitución yoica.

Sin duda, dicho diálogo no habrá de recorrer los meandros de la vida de nuestro interlocutor. Como se sabe,

¹² Es tarea yoica la de confirmar psíquicamente la unicidad; usualmente tironeada y desgarrada por interpelaciones diversas y/o divergentes. Recordar esto será de fundamental importancia cuando tratemos sobre las entrevistas, su muestreo y su interpretación. Sobre el tema ver (Bleichmar, 1994). Comprenderlo es importante para dar cuenta de la complejidad de las relaciones entre las identidades y su entorno, en la compleja organización de las relaciones con los otros y con el universo en general.

una de las características de la vida social actual es la multiplicación de esferas de acción y de atención al tiempo que los medios de información pueden conducir a cada uno a mundos distantes. Pero contra los supuestos que extreman ese carácter fragmentario de las experiencias individuales, tal como parecieran sugerirlo teóricos como Irving Goffman quien llegó a considerar el yo como un producto de los roles desempeñados, sin que suponer siquiera la presencia de alguna instancia que recoja lo global y estable, fuera de los diversos personajes representados en cada momento y que aseguran su coherencia dentro de las pautas de cada tipo de interacción. No solo es posible encontrar referencias fuertes en el propio nombre, en el propio cuerpo y en los recuerdos individuales e incluso en las interacciones sociales en que las propias instituciones producen efectos de subjetivación y reunión que son justamente aquellas que han de interesarnos en la investigación. Porque cuando importa, el pasado no es lo ya sucedido sino aquello que, habiendo sucedido o no o habiendo sucedido de esa forma o de otra, es lo que, desde la constitución identitaria, pulsiona hacia cierto tipo de relaciones con el entorno y rechaza o subalterniza otros.

Las sociabilidades presentes y futuras

Pero la complejidad de nuestro objeto no se agota en la diversidad de ese pasado que se manifiesta como espesor individual; ya que las sociabilidades que organizan la vida individual no sólo se encuentran en ese pasado, sino también en su historia presente y en las imágenes que se producen en él, acerca de lo que espera, desea o teme que ocurra en su futuro, siempre en relación con cada uno de los sistemas de actividad al que antes hiciésemos referencia y en el que se sienta incluido.

Esto significa que, durante cada acto, la relación del sujeto con su medio ambiente no se da exclusivamente como una relación entre el sujeto (socialmente constituido en su pasado) con el objeto de su acción. Por el contrario, en ese proceso de conocimiento y de actuación, también operan las determinaciones provenientes de la real y/o imaginaria relación del sujeto (productor de conocimientos, acciones, opiniones, decisiones, etcétera) con las distintas referencias académicas o institucionales que pueden tener que ver, de una u otra manera, tanto con la actividad que está desarrollando en el presente, como con las que se propone desarrollar más adelante. Por lo que, al esquema anterior debemos añadirle aquellas otras sociabilidades presentes (y que éste tiene en cuenta en el proceso de constitución de sus concretos objetos de acción y/o conocimiento) y futuras (con las que el sujeto se relaciona imaginariamente y tiene en cuenta, en tanto futuras interlocutoras): y que, en el momento de hacer la investigación, forman el entorno de los sujetos; tanto de los investigadores como de aquellos que de una u otra forma enunciaron el “mensaje” contenido en las fuentes.¹³

La representación de ese nudo de relaciones es difícil aunque esquemáticamente podemos pensar en tres sistemas concéntricos que simbolizan a: 1) las sociabilidades pasadas (que constituyeron y determinan al sujeto desde dos perspectivas: sus creencias, expectativas, representaciones, etc. y las determinaciones que, desde lo social, abren o cierran posibilidades); 2) las sociabilidades futuras (imaginadas o posibles, que determinan los proyectos y sus posibilidades); 3) las sociabilidades presentes (que constituyen el entorno del sujeto). Este es el modo en que indagaremos al investigar al sujeto tal como, en un momento determinado, entra en el sistema de acción que lo caracterizan como identidad docente; y, con sus necesarias adaptaciones, será lo que guiará la reconstrucción cognitiva de las historicidades de las respectivas tipologías de identidad; o más bien, el modo en que dichas tipologías se distinguen según los marcos y modelos cognitivos mediante los cuales identifican y se relacionan con sus actividades y que conforman, al mismo tiempo, lo que

¹³ Sobre las fuentes entendidas como mensajes ver el capítulo segundo del tomo tercero de Saltalamacchia, 2005. Sobre los mensajes como sistema en un acto comunicativo ver el capítulo cuarto de Saltalamacchia 2012.

Bourdieu denominara habitus (aspecto más inconsciente de los actores) y Moscovici “representaciones” aspecto preconsciente o consciente de lo aludido por marcos y modelos.

Modelos mentales: el qué y el cómo.

Interpretando los aportes de la semántica cognitiva de Lakoff, Johnson y Rosch desde la perspectiva de la teoría de la actividad, podemos decir que los marcos son las estructuras de conocimiento, generalmente incorporadas en forma inconsciente, mediante las que pensamos y emprendemos nuestras actividades y que aprendemos en los diferentes procesos de socialización en los que hemos sido incluidos, más o menos pasiva o activamente, desde el nacimiento. No es tan estructurado como una representación social. Vincula los conceptos y nociones que tenemos acerca de las componentes específicas de un determinado mundo de actividades, articulándolos de modo que nos permite construir conceptos más amplios y complejos (George Lakoff, Johnson, & Sowa, 1999; George Lakoff, 1987; Muñoz Gutiérrez, 1999; Rosch, 1978). Por ejemplo, dicen Lakoff y Hass (2009), no podríamos conceptualizar “martes” sin poseer las nociones de “día” y “semana”; del mismo modo que no podríamos pensar que ese día tenemos “clase” en “la universidad de Tres de Febrero” sin una variedad de otros conceptos, que integran el sistema complejo de actividades que constituyen dicha idea en la forma prototípica (Rosch, 1978) en que la hemos construido en el proceso de nuestras interacciones con las actividades que la incluyen.

La categorización depende tanto de nuestra experiencia como de nuestra imaginación. Así, poseemos una inmensa variedad de modelos cognitivos que son categorías de cosas que inmediatamente traemos a la mente cuando imaginamos o pensamos acerca de nuestras actividades, sobre todo cuando nos exigimos, o se nos exige, algún tipo de decisión o esfuerzo. Desde dicha perspectiva, los marcos son un modo de referirnos a ciertos conjuntos de esos prototipos. Entendiendo que –y ésta es una de las varias aportaciones interesantes de Lakoff y Johnson– dichos prototipos podemos pensarlos recurriendo a metáforas que ayudan a relacionar pensamientos o conceptos abstractos mediante referencias a categorías referidas a objetos tangibles. Mientras que, como todos los procesos que investigaremos refieren a conjuntos complejamente reunidos de diferentes sistemas de actividad, es muy grande la diversidad de metáforas y marcos que poseemos, referidos a actividades más o menos semejantes o que pueden ser vistas como semejantes. Esta diversidad pugna siempre en el sentido de las posibles rupturas de la unidad; por lo que las tareas de los articuladores sociales, que tienen en esa diversidad buena parte de su razón de ser, es la de hacer posibles las innovaciones que traen aparejadas las rupturas con marcos o modelos sin que vida comunitaria se desintegre, mediante una constantemente reinvencción.

Dentro de las perspectivas antes indicadas y para los fines de este trabajo entenderemos a los “modelos mentales” a ciertos patrones de percepción y de respuesta que se establecen en relación con los elementos del sistema de actividad y que: 1) contienen la información mínima indispensable para producir hipótesis perceptivas¹⁴ y conductuales, 2) permiten ensayar mentalmente las acciones previstas (Palmero, Acosta, & Moreira, 2001) y producir acciones orientadas y posteriores ratificaciones o rectificaciones. Dados esos modelos, la conducta es efecto de lo que se percibió como probabilísticamente más adecuada en función del número de modelos que apoyen o contradigan cada solución, dentro de los límites de la memoria de trabajo, que obliga a que, en la conducta espontánea, la persona usa sólo algunos de sus modelos, según la facilidad con la que pueden construirse o la rapidez con que llegan a la mente, según la urgencia percibida de la respuesta necesaria. Además, entenderemos que una gran parte de las actividades (en este caso de los

¹⁴ La percepción no es pasiva, por el contrario, actúa a partir de diversas conformaciones que orientan el modo en que se pueden organizar los flujos de estímulos.

profesores), serán motivadas por el objeto de sus actividades como por sus respectivos narcisismos, ideales del yo y yo ideales y que una parte de ellas estarán guiadas por hábitos o guiones (Schank & Abelson, 1987) que permiten resolver una serie muy grande de trabajos sin esfuerzo y de un modo previsible para los otros que componen el sistema de actividad, ya que cada guion incorpora un número establecido de roles (Urrutia, 2012). Conocer esos narcisismos, ideales del yo y yo ideales, modelos, guiones y prototipos es parte del conocimiento de las identidades docentes, pues ellas se juegan en cada una de las actividades que se realizan.

Ahora bien ni los modelos mentales ni los guiones son iguales, ni están distribuidos, ni son incorporados del mismo modo por todos. Por el contrario, en el amplio espacio de las prácticas universitarias propias de nuestra tradición cultural y, dentro de ella, los campos profesionales y los de la docencia en las universidades nacionales (para citar solo dos), se conforma un subcampo específico, en el que lo institucionalizado es diverso y complejo, al mismo tiempo que interno y externo a los participantes del campo (Kaes et al., 1989). Esto nos conduce a explorar el modo en que producen sus identidades profesores de diversas formaciones profesionales y diversas carreras. Por eso prevemos encontrarnos con tipos diferenciables de identidad profesional.

Cómo investigaremos: unidad de análisis y de interrogación

Con el propósito de relacionar más concretamente el enfoque presentado con el proceso de la investigación y el objetivo de la investigación, vale recordar que siendo la unidad de análisis las identidades de los profesores, el trabajo ha de consistir en ir construyendo, mediante las entrevistas y sus análisis, modelos tipificados que, metafóricamente, podríamos entender como tipos de identidades de los profesores de la UNTREF. Por lo tanto, corresponde comenzar por mostrar cuál será el esquema categorial que orientará la entrevistas y el análisis, para luego explicitar el por qué utilizar el relato de trayectorias como técnica de trabajo de campo.

El esquema categorial

Dicho esquema fue presentado previamente, por lo que ahora corresponde indagar con modo en que se elaborará su análisis, para tener en cuenta dicho modo en la realización de las entrevistas, junto a la propia teoría sobre estas.

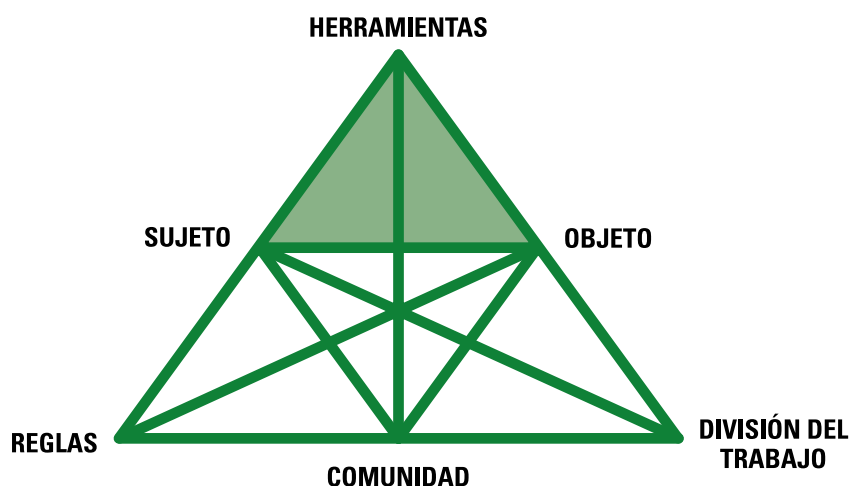
En el esquema general y particularmente en los respectivos triángulos y vértices que a su vez lo componen están representadas áreas de trabajo, real o potencial que forman el modelo cognitivo de los distintos tipos eventuales de identidad profesional. A su vez, como esas áreas son lugares de trabajo colectivo, es previsible que en ellas se produzcan oposiciones, articulaciones y resultados que forman los marcos y modelo cognitivos en las tres dimensiones que forman las identidades en su historia. Por ende, tanto en las entrevistas como en su posterior análisis se explorarán:

-Área 1: oposiciones, articulaciones y resultados de la actividad central, esto es, de la docencia; vista en las imágenes que aluden a su yo ideal (como se ve), su ideal del yo (como cree que debería ser) y cómo cree que es la actividad docente en general y en las universidades que conoce en particular.

-Área 2: oposiciones, articulaciones y resultados que se producen en las relaciones entre la formación de sus estudiantes en particular y de los estudiantes (tal como lo experimentó y/o experimenta en su historia pasada y presente) y otras actividades que han interferido favorablemente o no, originando cambios en los proyectos educativos.

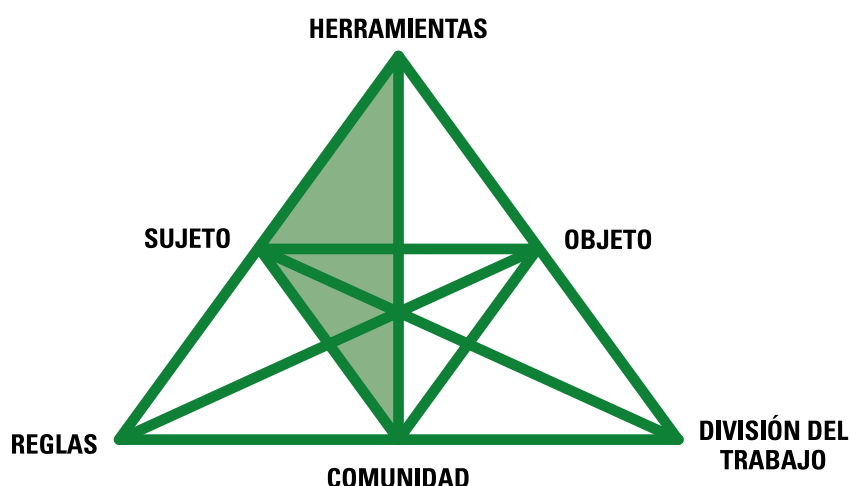
-Área 3: oposiciones y articulaciones y afectan entre otras esferas de actividad y resultados que afectan su actividad docente en particular y la de la docencia en general.

En la figura anterior, cada uno de los números refiere a una de las áreas de interrogación reseñadas; al mismo tiempo que luego nos permitirá organizar y tipificar la información obtenida. En cada una de esas áreas de observación se plantean las mismas seis preguntas principales: 1) ¿Qué *Herramientas* usan los *sujetos* para lograr su *objetivo* y cómo?; 2) ¿Qué *Reglas* afectan el modo en que los *sujetos* logran el *objetivo* y cómo?; 3) ¿Cómo influye la *división del trabajo* el modo en que los *sujetos* satisfacen su *objetivo*?; 4) ¿Cómo afectan las herramientas en uso el modo en que los *sujetos* logran el *objetivo*?; 5) ¿Qué reglas afectan el modo en que los *sujetos* logran su *objetivo* y cómo?; 6) ¿Cómo afecta la *división del trabajo* el modo en los *sujetos* logran el *objetivo*?



Lo que conduce a una categorización en la que el triángulo principal puede ser analizado del siguiente modo:

En esta primera distinción, el examen recae en la relación que se establece entre el sujeto, el objeto y las herramientas con las que se piensa que se debe o efectivamente se lleva a cabo cada una de las actividades de los docentes en la institución, cuáles son y cuáles y cómo deberían esas herramientas y como es el objeto.

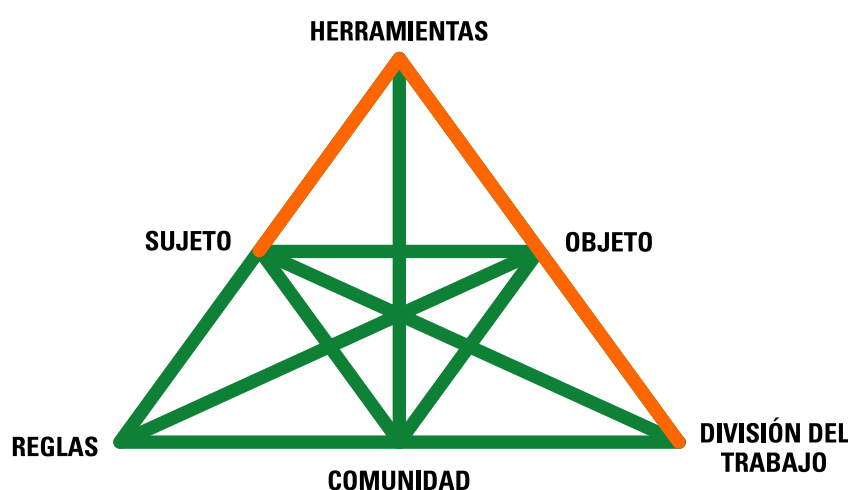


En este segundo enfoque la atención recaerá en el modo en que cada uno de los profesores (o tipos de profesores) relacionan sus actividades con ciertas herramientas y con el trabajo en y de la comunidad, cuáles son y cómo deberían ser esas herramientas y comunidades.

En esta perspectiva, la atención se ubica en el modo en que cada profesor (o tipo de profesores) entiende sus relaciones con la comunidad y con las distribución de roles que permiten, dificultan (y habría que reorganizar) para producir las actividades que se consideran deseables en la universidad y en la que, de un modo u otro, se siente comprometido; cómo o cómo son es la(s) comunidad(es) y cómo la división del trabajo dentro de esas relaciones.

En esta perspectiva, la atención ha de recaer en el modo en que los entrevistados entienden cuáles son y el modo en que se relacionan, entran en conflicto, se articulan o deben ser articuladas las reglas o normas que habrían de facilitar cada una de las actividades en la UNTREF en particular y de las universidades en general.

El modo en que los entrevistados entienden cuáles son y cómo se relacionan, entran en conflicto, se articulan o deben ser articulada/os los miembros de la comunidad de la UNTREF, de las universidades y/o del país para lograr una producción de conocimientos como la deseada, sea esta en el área de la docencia, colaborando en la producción de conocimientos en los alumnos o en las tereas de investigación o semejantes.



Por último, la atención sobre la relación que los profesores establecen entre el modo en que los entrevistados entienden cuáles son y el modo en que se relacionan, entran en conflicto, se articulan o deben ser articuladas y se produce o debería producir la división de trabajo en las tareas de producción de conocimiento, sea dentro del aula sea en actividades de investigación o semejantes.

Ahora bien, habiendo caracterizado la historicidad/presente de las identidades, el modo de obtener la información no puede ser una entrevista estructurada o semiestructurada con preguntas abiertas sino un relato en el que irán apareciendo en su espesor pasado/presente los indicios que nos permitirán reconstruir esas identidades profesoras, que constituyen nuestra unidad de análisis. Razón por la cual, y esto es importante aclararlo a los entrevistados, si bien nuestra unidad de interrogación será cada uno de los docentes entrevistados, nuestra unidad de análisis son los esquemas identitarios, relacionados con la universidad, de los docentes como categoría; ello puede permitir ir hacia una co-investigación a la manera en que será descrita en los siguientes apartados en los que mostraremos los principales supuestos en los que habremos de basar nuestro trabajo de entrevistas.

Las trayectorias o relatos orales¹⁵

Llamamos entrevistas no estructuradas o semi-estructuradas a aquellas entrevistas en las que el entrevistador parte de un plan general –en el que tiene en cuenta el tema o los temas que desea encarar durante la entrevista— pero deja que sea el entrevistado quien, durante la conversación, vaya desarrollando cada uno de los temas, con la dirección, profundidad y método que le resulte más atractivo. Dentro de ese tipo de entrevistas, el relato de trayectorias alude a una reconstrucción narrada en la que el eje es la trayectoria, por ejemplo, en este caso, la ocupacional.

Como se sabe, la técnica no es nueva:

En las sociedades tradicionales, cuando el sol enrojecía los límites del universo, la tierra se iba encendiendo con fogones siempre bordados de sombras y recuerdos. Ese era el momento en que los más ancianos recobraban su fuerza e importancia colectiva. Los ojos de los jóvenes se dirigían a sus rostros y las narraciones recomenzaban: invariablemente nuevas y eternas.

Esas historias de ancianos hilvanaban los días y las noches dando, a cada miembro de la colectividad, un saber sancionado por los siglos y la conciencia exacta de sus roles y deberes para con la comunidad. Así, mediante tales narraciones, los antiguos guerreros de la vida participaban en la lenta pero indispensable tarea de ir moldeando las identidades grupales. Tal era la trascendencia de esa tarea de recordar y contar que los más viejos basaban sus prestigios individuales tanto en el conocimiento de la historia pasada como en su habilidad para recordarla (Saltalamacchia, 1992: 12).

Pese a los inmensos cambios ocurridos en nuestras sociedades, lo narrativo sigue marcado por ese atractivo, mediante el que alguien hace saber lo que el otro ignora y en ese hacer saber reconstruye su ser, y el ser de quienes escuchan, en el presente. O, dicho de otro modo, recreamos imaginariamente escenas que fueron importantes en nuestras conformaciones personales y narrándolas transmitimos modelos afectivo/cognitivos que quienes escuchas aprecian sea porque aprenden sea porque se identifican con ellos.

Lo importante de la narración (frente a otro tipo de entrevistas con menos énfasis en ella¹⁶) es que la narración permite un proceso de asociación entretenido, mediante el cual la deriva de la evocación permite que se asocie (y por ende se recuerde) sin hacer de ello un ejercicio de laboratorio: la narración entretiene porque vivimos en un mundo en el que narramos y escuchamos o leemos y vemos narraciones que siempre nos atrapan, aunque como en las malas películas, sepamos su desenlace.

Como toda otra técnica de investigación, el relato de trayectorias es una específica forma de interacción social que se produce entre un entrevistador y un entrevistado. Fenoméricamente es así. Pero para mejor comprender las dificultades previsibles en este tipo de trabajo es necesario aclarar de entrada que esa relación, más que ser una relación entre personas de carne y hueso, que se conocen de solo mirarse, es una relación entre imágenes. Afirmación que no implica un propósito estilístico, ni de mero impacto poético. Por el contrario, decir que es imaginaria pretende enfatizar en una idea: ambos interlocutores se relacionan con las imágenes, o prejuicios, que poseen del otro y no con aquellas entidades que se irán dibujando con más claridad –eso se espera– en el curso del diálogo. Tenerlo en cuenta es importante, pues tanto la presentación como las preguntas y respuestas, diferente lo que se dice o lo que se oculta, consciente o inconscientemente, si diferentes son esas imágenes.

¹⁵ Este apartado es una reelaboración de Homero Rodolfo Saltalamacchia (1992)

¹⁶ No hay entrevista en la que no se rememore, como es obvio de solo pensarlo.

Aceptar la evidencia de lo dicho en el párrafo anterior, no supone creer en que esas imágenes se mantendrán incólumes durante toda la entrevista. Muy por el contrario, la entrevista seguramente irá produciendo una permanente redefinición de esas imágenes. Pero es tarea del entrevistador ser consciente de ese flujo de representaciones y de intentar que ellas vayan en el sentido que más ayude al espíritu de la entrevista que se está produciendo. Con una ventaja. En esta investigación, en la medida en que los entrevistados son o pueden ser co-investigadores en una materia de interés común, la colaboración puede ser mucho más explícita.

Esto también ha de ser tenido en cuenta en el modo de comenzar los relatos. Existen fundadas razones para pensar que las experiencias como alumno en los diferentes niveles de la enseñanza contribuyen a la formación de las identidades y en el contexto de peculiares determinaciones familiares o barriales puedan pesar sea en la elección de la tarea docente y en el modo en que se la desempeña. Ahora bien, no todos los entrevistados estarán dispuestos a organizar sus relatos del mismo modo ni habrán de comenzarlos de la misma manera. Una pregunta abierta del tipo, ¿qué nos puedes narrar de tus experiencias como alumno?, deja abierta la posibilidad de que el entrevistado recuerde hechos significativos, relacionados con esos antecedentes que en algunos casos se remontaran a la escuela primaria, o en otros a etapas posteriores. Ello puede dar lugar a que luego se re direcciona la entrevista hacia los temas de elección de la carrera y experiencias vividas en la universidad. En ese contexto, las preguntas tendrán ocasión para interpelar a sus recuerdos y opiniones respecto a su lugar de estudio, facultad y/o universidad, como así también a sus opiniones respecto a la organización de la enseñanza aprendizaje universitaria en general y la de la UNTREF en particular. Para ello tendremos en cuenta las siguientes reflexiones sobre la técnica.

1. EL ENTREVISTADO Y SU LUGAR.

1.1. En la reconstrucción de datos fácticos.

Una de las dificultades que presentan muchos de los temas que aborda la investigación sociológica es el desconocimiento de datos fácticos, sobre todo de los períodos de gobiernos de facto. Pero también posteriores, dado el muy corto tiempo en que la Argentina vive situaciones de normalidad institucional, particularmente en sus ámbitos académicos. El entrevistado es en esos casos una fuente indispensable.

Pero esa ventaja de conocer directamente los hechos narrados no debe desarmar nuestra vigilancia en la entrevista. Por un lado porque, pasado el tiempo, la memoria puede irse debilitando, haciendo confusos o disolviendo los principales rasgos del evento, por ejemplo, los métodos de enseñanza que experimentó cuando era estudiante. Pero también por otras dos razones que, sin demasiado rigor técnico, pueden ser incluidas en el concepto de “racionalización” y que bueno tratarlas brevemente.

El entrevistado es, casi por definición, un actor de los sucesos narrados. Vivió e interpretó esos hechos tanto desde su instrumental cognitivo como desde los intereses materiales o simbólicos que organizaron su participación. En tanto informante, el dato que nos provee debe ser evaluado a partir del conocimiento de esas circunstancias. De esos acontecimientos él conoce el desenlace y, posiblemente, sufre en alguna medida sus consecuencias; eso es así tanto si el movimiento o actividad han resultado exitosos como si han fracasado. Difícilmente alguna de esas circunstancias deje de teñir la potencia de la memoria y la presentación de los hechos y secuencias recordadas. En todos los casos, el entrevistado tenderá a organizar el discurso de su memoria desde sus actuales convicciones e instrumental cognitivo. Ello no puede ser suprimido. Si lo narrado interesa, y en la medida que el constructor del dato está frente al investigador, se puede intentar un proceso conjunto de deconstrucción-reconstrucción del dato que permita avanzar con más seguridad a la

investigación. Pero para esta investigación lo que interesa es que, dado que se recuerda desde y para hoy, lo narrado es lo que constituye el espesor histórico de la identidad actual del entrevistados.

1.2. En la reconstrucción del sentido.

Si bien importantes, los datos fácticos (recogidos tanto de fuentes secundarias como de boca del entrevistado) no son suficientes para comprender las experiencias que llevaron a la gestación de creencias y aversiones. Para ello se requiere una reconstrucción del sentido. Definimos en este momento como “sentido” el lugar que ocupan los hechos en la estructura de relevancias que organizan la percepción activa del sujeto. Esa estructura de relevancias está fundada, por supuesto, en los valores, saberes y certezas que, según se supone, el interpelado compartió, en algunos casos, con casi todos sus contemporáneos y en otros con sólo algunos de ellos. Esas estructuras le permitieron distinguir lo importante de lo que no lo es, lo repudiable de lo admirable, etcétera. El relato de trayectorias permite preguntar al entrevistado sobre ese sentido particular que para él tuvieron los actos en el momento de ocurrir. Es el momento en el que los recuerdos sobre la etapa de formación y los primeros años de la vida profesional, incluida la docencia, cobran mayor colorido y dan pistas sobre el modelo incorporado de enseñanza aprendizaje, por una parte y de práctica profesional por otra.

Lo cual no quiere decir que las opiniones de los entrevistados al respecto deban ser tomadas en forma absolutamente desprevénidas. El tiempo transcurrido —entre los hechos relatados y el momento de la entrevista— puede ser un obstáculo para reproducir ese sentido implícito en sus actuaciones e interpretaciones del mundo de años anteriores. Por un lado puede actuar el olvido. Pero además, el entrevistado muy difícilmente podrá separar claramente sus valores y conocimientos actuales de los que poseía en el pasado; correremos por ello el riesgo de tomar sus perspectivas actuales como si fueran las que él tenía en aquella época; pero como lo que ahora nos interesa es el pasado en acto, es ese recuerdo el que hemos de reconstruir. Aunque el otro peligro proviene de los sesgos que pudiésemos insertar en esos momentos con palabras o gestos direccionados. Lo que es comprensible si se recuerda que en la entrevista (como en toda relación trans-individual) la tentación es la de ubicarse en el lugar del deseo del otro, adivinándolo. En este caso, el relato se verá afectado por la imagen que el entrevistado tiene del investigador o de los posibles lectores o escuchas del informe de investigación. Según cual sea esa imagen, su tendencia será la de enfatizar uno u otro aspecto en la reconstrucción del sentido. Esto deberá ser comprendido por el entrevistador y esa comprensión debe llevarlo a ensayar formas de interrogación que permitan revisar el relato y quitar esas adherencias del presente que inhiben la comprensión del sentido en hechos pasados.

Tampoco en este caso el problema es que el entrevistado haya interpretado los acontecimientos (vividos o presenciados) desde ciertos valores e instrumentos de conocimientos que le eran propios. Más que un problema, ése es justamente el material que buscamos. De lo que se trata es de interpelar al entrevistado tornándolo consciente de los posibles peligros de la racionalización para obtener en él un aliado que permita reconstruir los sentidos dormidos en la densa humareda del pasado. Por todo esto, también aquí deberá iniciarse un proceso de deconstrucción-reconstrucción del dato en el que la colaboración del entrevistado será indispensable. Por ese medio, se tratará de revivir los hechos intentando, en lo posible, reconstruir el sentido atribuido a los mismos en el momento en que ocurrieron. Una de las grandes ventajas de la narración es su capacidad de permitir un tipo de interacción entre entrevistador y entrevistado que pueda emerger esa reconstrucción del sentido.

2. LA INTERVENCIÓN DEL ENTREVISTADOR.

El infinito y caótico mundo de lo real sólo puede ser conocido si en él se impone un orden. No porque sea necesario presuponer que ese mundo esté en sí mismo desordenado. Pero sí, en todo caso, porque ese orden de lo infinitamente grande del mundo es inasequible a la finitud de la mente humana. Conocer, entonces, es un largo proceso de selecciones y reconstrucciones. Pero si esa certeza impide caer en la ingenuidad de una realidad que se impone por su propia potencia ¿cómo evitar en cambio el solipsismo de un proceso teórico que encuentra, en lo real conformado por los propios conceptos, una confirmación tautológica de sí mismo?

Tal como ocurre en varias versiones del método hipotético deductivo, pensar el conocimiento como mera deducción lleva forzosamente por ese camino. Es para evitar esto que, al menos en sus comienzos, el proceso de investigación debe estar abierto a otras posibles definiciones de lo real. Tener presente esta condición, en el proceso de las entrevistas de historia de vida, significa: 1) aceptar rectificaciones sucesivas en la selección de la muestra y 2) aceptar un momento inicial en que la intervención del entrevistador debe reducirse a un mínimo para permitir que aparezca toda una riqueza temática e interpretativa que de otra forma, hubiese quedado oculta o reprimida. Sobre éstos temas volveremos más adelante. Pero antes señalaremos cuáles son algunos de los principales problemas surgidos en la relación entre entrevistador y entrevistado.

3. LOS PROBLEMAS DE LA RELACIÓN.

Lo que no siempre queda lo bastante presente, en la cabeza de aquellos que usan la entrevista, es que la misma siempre implica la producción de una relación social. Reconocido esto, se comprenderá que ella no puede ser identificada como el libre y desprevenido flujo de conciencia del entrevistado. El entrevistador ha preguntado y se ha quedado a la espera de respuestas, permitiendo por su sola presencia, sin hacer nada para que ello ocurra y sin poder evitarlo, que sobre su rostro y su cuerpo se encarnen imágenes y fantasías que le dan una fisonomía precisa y compleja en la cabeza del entrevistado. Y el entrevistado le habla o le narra a ese entrevistador que en parte él reconstruye. Por lo que, para comprender su discurso, es indispensable saber cuáles son los significados que el entrevistador encierra para el entrevistado. Como así también qué significa, para él, el acto mismo de la entrevista en relación a su vida actual o futura. Las respuestas hipotéticas a esas preguntas podrían ser varias. Podría hablarse del posible temor que toda entrevista ocasiona como también de la posibilidad de que sea pensada como el primer paso a una carrera hacia la popularidad o muchas otras cosas. Pero lo que aquí interesa no es la respuesta sino la pregunta. Es la presencia de esa pregunta lo que permitirá que el investigador tome conciencia de los múltiples significados que se estructuran en cada entrevista. Tal conciencia permitirá introducir esos significados como un nuevo elemento en la interpretación y balance crítico de sus resultados.

Al mismo tiempo, no se trata solamente de que el entrevistador pueda captar los significados que la entrevista adquiere para el interlocutor. Dado que la entrevista no debería ser (como suele considerársela) una forma de "recolección de datos", sino una propuesta de investigación conjunta, los propios significados de la entrevista deberían ser discutidos durante la relación. Esto confirma la idea de que, en definitiva, la mejor manera de combatir los sesgos subjetivos no es ocultando su existencia en el proceso de la investigación, sino, por el contrario, haciéndolos absolutamente presentes y conscientes en todo momento del proceso de investigación. Como antes se afirmara, es la inmunología y no la cirugía el método adecuado al tratamiento de los aspectos subjetivos de todo relato de vida.

4. LA ENTREVISTA COMO CO-INVESTIGACIÓN:

En el curso del apartado anterior hicimos referencias a un proceso al que llamáramos de deconstrucción-reconstrucción del dato. Es el momento de explicar en qué consiste. ¿Qué es, en definitiva, lo que se está afirmando al usar ambos términos en forma combinada?

Si en el análisis de cualquier evento social, nos encontramos siempre ante datos ya contruidos ¿cuál es la ventaja de los relatos de vida en relación a otras técnicas en el proceso de construcción teórica de nuestro objeto de investigación?

Lo había señalado antes. En un relato de vida nos encontramos ante una fuente muy particular. Una fuente que habla y que se relaciona con nosotros intersubjetivamente. No es pues una fuente inanimada (como en el caso, por ejemplo, de los documentos personales). Frente a este tipo de fuentes nos veríamos en la obligación de elaborar y poner en juego una serie de procedimientos “arqueológicos” capaces de reconocer los vectores que sostienen cada dato: esos vectores que lo conformaron de la forma en que se nos presenta actualmente. En el relato de vida eso no es indispensable.

El relato de vida tampoco tiene los límites de las entrevistas estructuradas; en las que el entrevistador debe cumplir estrictamente el plan previamente diseñado para la entrevista.

En la medida en que el relato de vida sea pensado como parte de un proceso de co-investigación, el dato puede tener otra manera de ser, otra presencia. Es justamente la posibilidad de interactuar los entrevistados (esos complejos mecanismos de producción de sentidos) lo que privilegia positivamente a la historia de vida.

Sobre esto es preciso ser claros. No es el carácter de “narración de acontecimientos” lo que le da a la entrevista ese rasgo especial; en cuanto narración el resultado de la entrevista no sería muy diferente al de cualquier forma de “entrevista estructurada” ni tampoco llegaría a diferenciarse de los resultados de una autobiografía. Para tomar un ejemplo aparentemente muy cercano al relato de vida: a diferencia de lo que ocurre con este último, en la autobiografía el texto se presenta como absolutamente acabado e indiscutible. Lo aceptamos o lo dejamos. Pero no podemos volver sobre los recuerdos del autor para ver cómo fueron contruidos. No podemos analizar las opciones dejadas de lado por el relator en su interpretación. No podemos discutir los criterios interpretativos buscando otras alternativas. En cambio, eso sí es posible en un relato oral.

No es que esa interacción entre entrevistador y entrevistado permita, simplemente, poner en juego controles más efectivos respecto a la confiabilidad de los datos. En esa interrelación hay algo mucho más sustancial. Como ya lo expresáramos, es insostenible toda hipótesis que piense el dato como la presencia pura de lo real rodeado de una escoria subjetiva que debe ser desechada. Todo dato es un compuesto indivisible de subjetividad y objetividad. En tanto producto simbólico, es el efecto de una realidad ya interpretada. Es por eso que, lejos de comprometernos en una tarea de desecho de los elementos subjetivos, de lo que se trata es de una tarea de reconocimiento de los criterios interpretativos que hicieron que dicho dato fuese posible. Y no sólo, en verdad, una tarea de reconocimiento de esos criterios. Ese reconocimiento, en efecto, puede situar al investigador en un grado de comprensión mucho más preciso que si tuviera simplemente que aceptar el dato que se le proporciona. Pero mediante la entrevista se puede lograr algo más. Se puede iniciar una tarea conjunta de desestructuración de las explicaciones que el entrevistado ha asumido como definitivas; se puede profundizar en ellas discutiéndolas desde distintos puntos de vistas; completándolas con informaciones adicionales y que anteriormente no habían sido tomadas en cuenta; se puede introducir hipotéticamente un alerta sobre los posibles efectos del paso del tiempo en la estructuración del recuerdo; se pueden analizar

las posibles alteraciones que provengan de las varias interferencias a las que nos refiriéramos en el apartado anterior.

Como es evidente, con esta propuesta se rechazan los cánones comúnmente aceptados para la realización de las entrevistas tradicionales. Si bien es cierto que las diferencias entre entrevistador y entrevistado se mantienen, ya no se trata de la presencia de un entrevistador que hace preguntas y escucha y de un entrevistado que contesta. Más allá de eso, se trata de una tarea de búsqueda compartida. Tarea difícil, pero de resultados mucho más eficaces, al entrevistado se le exigirá —en la medida de lo posible— una ardua tarea intelectual; en la que el entrevistador deberá actuar como estímulo, pero nunca como remplazo.

El entrevistador, como es lógico, aportará a las entrevistas sus instrumentos analíticos, su entrenamiento en el análisis de situaciones y un conocimiento quizás más global sobre el proceso; conocimiento logrado tanto mediante el previo estudio de fuentes secundarias como de otras entrevistas. Pero, una vez en la relación, ese bagaje es sólo uno de los insumos. La entrevista debe ser entendida como el marco de una elaboración teórica conjunta en la que no necesariamente surgirán acuerdos totales o aprovechamientos semejantes; pero sí interpretaciones que no existían antes de la relación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: SIGLO XXI.
- BAQUERO, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 4(9).
- BAQUERO, R. (2003). De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha. En G. FRIGERIO & G. DIKER (Eds.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Bs. As.: CEM-Novoduc.
- BARNETT, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. London: Open University Press.
- BECHER, T., & TROWLER, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories*. London: Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BLEICHMAR, S. (comp). (1994). *Temporalidad, determinación, azar (lo reversible y lo irreversible)*. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión : política y pedagogía*. Bs As: Paidós.
- ENGSTRÖM, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. doi:10.1080/13639080020028747
- EZCURRA, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidades de las instituciones universitarias. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 2.
- FERNANDEZ, L. (2013). La cuestión del análisis institucional y la intervención para generar posibilidad de análisis. En A. L. RODRIGUEZ YURIC & A. M. FICCARDI (Eds.), *Memorias de la reunión científica. El análisis de las instituciones y las prácticas sociales*. Mendoza: Uncuyo.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). Componentes constitutivos de las instituciones educativas. Definiciones: las instituciones y lo institucional. En *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- HENKEL, M. (2000). *Academic Identities. Policy Change in Higher Education*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- IL'ENKOV, E. V. (1982). *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's "Capital"*. Moscow: Progress.
- KAES, R., BLEJER, J., ENRIQUEZ, E., FORNARI, F., FUSTIER, P., ROUSILLON, R., & VIDAL, J. P. (1989). *La institución y las instituciones, estudios psicoanalíticos*. Bs. As: Paidós.
- KOGAN, M. (2000). Higher education communities and academic identity. *Higher Education Quarterly*, 54(3), 207–216.
- KOGAN, M., & TEICHLER. (2007). *Key Challenges to the Academic Profession*. Germany: International Centre for Higher Education Kassel.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press. doi:10.7208/chicago/9780226471013.001.0001
- LAKOFF, G. (2009). No pienses en un elefante. España: Editorial complutense.

- LAKOFF, G., & HASS, E. (2009). Marcos, metáforas y políticas educativas. En M. PINI (Ed.), *Discurso y Educación (herramientas para el análisis crítico)* (p. 163/174). Buenos Aires: UNSAM.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Book.
- LAPLANCHE, J., & PONTALIS, J.-B. (1993). *Diccionario de psicoanálisis*. España: Labor.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- LOURAU, R. (1979). *Análisis institucional. Socio-análisis*. México: Editorial Nueva Imagen.
- LOURAU, R. (1987). *La implicación, ¿un nuevo paradigma?* Socius, (4/5).
- MACLURE, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311–322.
- MALCOLM, J., ZUKAS, M. (2000) Becoming an educator: communities of practice in HE, in McNay, I. (ed.) *Higher Education and its Communities Buckingham*. SRHE/ Open University Press)
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995). *Cultura democracia y escuela pública: Una hipótesis de trabajo*. España.
- MERTON, R. (1968). *The Sociology of Knowledge*. Nueva York: The Free Press.
- MUÑOZ GUTIERRES, C. (1999). Philosophy in the Flesh. George Lakoff y Mark Johnson. *A Parte Rei, Revista de Filosofía*, 17(1), 169–170.
- OLIVÉ, L., & BARNES, B. (1994). *El problema del conocimiento*. México: UNAM.
- PALMERO, M. L. R., ACOSTA, J. M., & MOREIRA, M. A. (2001). La teoría de los modelos mentales de Johnson-laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del curso de orientación universitaria. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 6(3), 243–268.
- RHOADES, G., & SPORN, B. (2002). Quality assurance in Europe and the U.S.: Professional and political economic framing of higher education policy. *Higher Education*, 43(3), 355–390.
- ROVELLI, L. (2011). Expansión universitaria y movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires. *Pilquen*, 15.
- ROSCH, E. (1978). Cognition and Categorization. En E. Rosch & B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SALTALAMACCHIA, H. R. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Puerto Rico: Ediciones CIJUP.
- SALTALAMACCHIA, H. R. (2005). Las fuentes y su construcción. En *Del proyecto al análisis: aportes a la investigación cualitativa socialmente útil* (1st ed., Vol. 3, pp. 7–99). Bs. As. Argentina: El artesano.
- SALTALAMACCHIA, H. R. (2012). Sujeto, objeto y complejidad. En *Del proyecto al análisis: aportes a la investigación cualitativa socialmente útil* (Vol. 1). México DF: UAMUI-Porrúa.
- TROWLER, P. R., & KNIGHT, P. T. (2004). Coming to know in higher education: Theorizing faculty entry to new work contexts. *Higher Education Research & Development*, 19(1), 27–42.

URRUTIA, M. (2012). Script, un modelo cognitivo del lenguaje. Estudio experimental a partir de tres grupos etéreos. *Signos*, 37(55), 59–74.

VACCAREZZA, L. (2007). Heterogeneidad en la conformación de la profesión académica: una comparación entre químicos y sociólogos. *Redes*, 13(26), 17–49.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

WHITCHURCH, C. (2008). *Shifting identities, blurring boundaries: The changing roles of professional managers in higher education*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education.

LA ARTICULACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN LAS INSTANCIAS CURRICULARES DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS DE GRADO EN CIENCIAS SOCIALES.

Directora: Elisa Lucarelli

Co- directora: Gladys Calvo

LA UNIVERSIDAD Y SUS PRÁCTICAS

En el marco de la Programación Científica 2012- 2013 de la UNTREF se llevó a cabo un estudio que buscó generar conocimiento en torno a la educación universitaria, en especial acerca de la formación en investigación en las carreras de grado.

Esta se convierte en una temática de alto interés en una institución, la universidad, que ha privilegiado históricamente esa función, sin que necesariamente haya enfatizado el análisis de otros procesos que ella desarrolla para la formación de sus graduados y posgraduados en las prácticas investigativas. De allí la importancia que puede asumir esta problemática en el contexto de las nuevas tendencias que orientan la renovación de los planes de estudio en la universidad.

En efecto, los procesos de reforma curricular que se están desarrollando en estas últimas décadas, en las universidades argentinas tienen como una de sus preocupaciones centrales, encarar el diseño de propuestas que le permitan mantener su propia identidad, y a la vez responder a los problemas que conlleva la actual conformación del mundo del trabajo

En estas décadas, la Universidad, como institución, se encuentra en un cruce de redefiniciones, ya que son varios los reclamos y las presiones que recibe de diferentes sectores de la sociedad. La incertidumbre y los cuestionamientos de acerca de la eficacia, eficiencia y calidad, hacen que esta institución educativa deba plantearse nuevamente sus objetivos y su rol en la sociedad, para enfrentar los desafíos que se le presentan..

Pedro Krotsch (1993) señala en sus escritos, algunas características salientes de la pérdida de legitimidad de la universidad que deberían ser consideradas ante cualquier intento de reforma:

- El creciente número de universidades, públicas y privadas, señala el desarrollo embrionario de un mercado universitario cuyas reglas de funcionamiento no alcanzan a entenderse aún con claridad.
- La paulatina pérdida del monopolio que otrora detentara la universidad pública sobre la producción, reproducción y consagración de saberes.
- La producción científica tiende cada vez más a realizarse en estrecha subordinación respecto a las demandas de ciertos sectores o a desplazarse desde las sedes universitarias hacia los centros sujetos al control empresario.
- Las tradicionales posiciones contestatarias, habitualmente asociadas a las generaciones jóvenes que componen el grueso de la población universitaria, se han debilitado.
- Las transformaciones en la calidad y los tiempos del cambio tecnológico impactan sobre los perfiles profesionales, sometiéndolos a un acelerado proceso de resignificación.

Estos aspectos, cobran fuerza en nuestro país y se acentúan, a partir de la década de los '90 con la sanción de la Ley de Educación Superior nº 24.521, que es la primera que abarca, en su conjunto, a la educación superior universitaria y no universitaria. Los nuevos criterios de política y gestión universitaria, incluyendo, entre ellos, el de evaluación y acreditación que se instalan en la agenda de trabajo de las universidades a partir de esa década, ejercen su influencia en la definición de los planes de estudio de grado y posgrado (Fernández Lamarra, 2002).

Es dable recordar que, a nivel global, la universidad ha sido, y es, una de las instituciones más exigidas de la contemporaneidad, dado que sobre ella recaen expectativas muy intensas, que incluyen exigencias desde la formación profesional de calidad hasta la resolución de problemas sociales a través de la investigación y la extensión. Entre las demandas que acosan a las instituciones universitarias, surge con mayor fuerza la búsqueda de respuestas apropiadas, en términos curriculares, a las exigencias de un mercado laboral altamente selectivo y a la vez, empequeñecido, cambiante e indefinido. El avance tecnológico y las relaciones económicas globales, aunados a la intención de incorporar al conocimiento científico como dinamizador de esas relaciones, signan el campo del currículum universitario. Por su parte, en el contexto argentino la situación relativamente limitativa en que se desarrolla la profesión académica, en referencia, por ejemplo, a los bajas dedicaciones horarias y niveles de posgraduación de sus docentes investigadores (Fernández Lamarra, 2012, p. 76), se puede considerar como una condición que afecta el desarrollo de actividades formativas en materia de investigación.

Tal como señala Pedro Krotsch (2003, p.7) entre las notas que mejor caracterizan a la universidad está la expansión disciplinaria, la investigación y la libertad así como la autonomía de la que ha sido beneficiaria esta institución educativa.

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

La formación en investigación resulta central para dar continuidad a la producción de conocimiento científico y, a partir de ahí, afianzar el desarrollo de estrategias que permitan accionar sobre la realidad social. Guadalupe Moreno Bayardo (2000, p.1) señala que la formación para la investigación es conceptualizada como un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistemática, el acceso a los conocimientos y el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

En torno al interrogante acerca de cuál es la modalidad de la enseñanza de la investigación, frecuentemente se responde que "a investigar se aprende investigando". No obstante, al respecto, Borsotti (1989, p.56) sostiene que es necesario incluir explícitamente entre los objetivos de los planes de estudio y de todas las asignaturas (y no sólo en las materias de metodología), la capacidad de problematizar y de desarrollar problemas, la capacidad de leer crítica y reflexivamente investigaciones y de utilizar sus resultados.

Sánchez Puentes (1995, p.91) señala que la formación de investigadores es un quehacer académico que tiene por objetivo el enseñar a investigar, entendida como transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas. Desde su perspectiva, enseñar a investigar es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas, sino que implica fomentar y desarrollar habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un habitus con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma; y, fundamentalmente, transmitir el oficio de productor de conocimiento.

Al hablar del oficio de investigador, Sánchez Puentes (1987) apunta al know how del quehacer científico, entendido como ese conjunto de saberes, estrategias y habilidades básicas. En ese sentido, los saberes del arte maestro del oficio de investigador son saberes prácticos: el saber práctico no es meramente conceptual ni contemplativo, es además un saber que busca el logro de su objetivo en la acción. Así, el oficio de investigador se constituye justamente en saber organizado, mediatizado y fundando todos los quehaceres y operaciones que conforman la generación de conocimientos.

NUESTRA INVESTIGACIÓN

En la investigación en la que se fundamenta este artículo importó estudiar cómo se desarrollan estos procesos en una institución nacional universitaria creada en la Provincia de Buenos Aires. Entre los motivos que llevaron a esta elección está el hecho de que esta institución joven, explícita en los fundamentos de su creación y en su organización académica un especial interés sobre la temática. Esto se observa en que presenta una amplia variedad de programas de posgrado, con especializaciones, maestrías y doctorados para profundizar en conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos propios de un área disciplinar profesional, y para formar investigadores que puedan realizar aportes originales en esa área. En este sentido, promueve y auspicia la formación y capacitación profesional de sus investigadores, las acciones de investigación básica y aplicada, el desarrollo de la tecnología y la innovación y la aplicación de estos conocimientos al entorno social y productivo. Por su parte, el área de extensión cumple con la doble función de optimizar los conocimientos propios de cada una de las carreras que se desarrollan en la universidad y, además, buscar una formación cultural amplia y pluralista.

Tal como se señaló, en el marco de la Programación Científica 2012- 2013 de la UNTREF, se llevó a cabo el estudio que se presenta en este artículo y que pretende generar conocimiento en torno a la educación universitaria, en especial acerca de la formación en investigación en las carreras de grado. Es así que esta investigación busca aportar conocimiento original, (desde una perspectiva didáctica- curricular) en torno a cómo se forman inicialmente en investigación los alumnos en sus carreras de grado ya que esta formación primera, será la base sobre la cual se seguirán desarrollando y preparando los investigadores. A la vez se integra al conjunto de investigaciones que, en número creciente en los últimos años, hace de la universidad objeto de estudio, entre otras finalidades, en búsqueda de mayor calidad académica de sus acciones.

El objeto de estudio de este trabajo se refiere a *la articulación teoría y práctica en las instancias curriculares de formación en investigación en las carreras de grado en Ciencias Sociales* y las preguntas centrales de investigación son: ¿Cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en alguna de las carreras de grado en Ciencias Sociales? ¿De qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en esta carrera de grado facilita o inhibe la articulación teoría y práctica? ¿De qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios de formación en investigación en esta carrera de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?

De allí que este trabajo se orienta a generar conocimiento científico en torno al papel que juega la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado en Ciencias Sociales en la Universidad en estudio y las diversas modalidades en que se expresa, así como conocer su situación curricular y las características didácticas (en cuanto a contenidos, metodología) que presentan. Se focaliza el estudio en una carrera de grado del Departamento de Ciencias Sociales.

Se utiliza un diseño cualitativo con instancias participativas (Sirvent, 2006), buscándose la comprensión profunda del hecho social estudiado. Como universo de estudio se puede enunciar a los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que se cursan en esa Universidad, realizándose la selección de casos a través de un muestreo intencional. En este sentido cabe aclarar que la elección del Departamento de Ciencias Sociales se debe al interés que reviste el área en la formación universitaria en general y en esta institución en particular. Asimismo, un propósito concomitante, propio de este equipo de investigación, es considerar la posibilidad de comparar los resultados de este estudio con los obtenidos en investigaciones anteriores desarrolladas por el mismo equipo en otro contexto institucional¹.

El trabajo de campo se desarrolló durante el segundo cuatrimestre de 2012 y el primer cuatrimestre de 2013, y a través de él se buscó sumergirse en la realidad y obtener información didáctico curricular. Como se trabajó con un diseño cualitativo, la tarea consistió en realizar el seguimiento de la cursada de cada materia elegida, de manera de sumergirse en la empiria para comprender la realidad estudiada. Las técnicas de recolección de la información fueron: la recopilación del material curricular de la carrera (plan de estudio) y de las asignaturas (programa, bibliografía, cuadernillos, etc.), la observación de clases y las entrevistas a docentes, además de la inicial realizada con el Director de la carrera, quien facilitó la selección de las cátedras. Se hicieron 4 observaciones de clases a lo largo de un mes y dos entrevistas semi-estructuradas con el docente a cargo: una al inicio y otra al finalizar las observaciones, las cuales fueron desgrabadas y pasada a registros a tres columnas. Para el análisis de todo el material obtenido en terreno se utilizó el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967), el cual, a través de un interjuego constante entre teoría y empiria, permite la construcción de categorías.

El plan de estudios² tiene una estructura lineal, con un régimen explícito de correlatividades y no permite la elección de materias optativas o bien una orientación para la carrera. Además de las materias propias de la carrera, es requisito para la obtención de la licenciatura aprobar tres niveles de idioma extranjero, a elección del estudiante y dos niveles de informática. En términos generales, se advierte que es un plan de estudios cerrado dado que no permite la orientación hacia diversas áreas ni el cursado de materias optativas. Se observa que la formación sistemática en investigación se da a través de estos espacios curriculares: el Espacio Curricular de Formación en Investigación (ECFI) I, y el bloque que integran los Espacios Curriculares de Formación en Investigación II y III, los cuales se incluyeron en esta investigación

Es dable señalar que, ante el mandato social de formar en investigación a las nuevas generaciones, las instituciones universitarias se enfrentan a dos posiciones: una que sostiene que esa formación se debe dar en espacios formativos específicos (“las asignaturas de metodología de la investigación”) y otra que afirma que es necesario delegar esa responsabilidad en quienes hacen de esa práctica su *metier* cotidiano (los equipos de investigación). La tensión existente entre estas dos posiciones origina arduos debates teóricos y epistemológicos entre actores curriculares que sostienen cada una de ellas, plasmándose de forma diferenciada y particular en los planes de estudio de cada carrera. Esto se manifiesta por ejemplo, en la decisión respecto a la cantidad y modalidad de las instancias curriculares dedicadas para este fin: es decir, asignaturas obligatorias u optativas, seminarios, talleres, créditos, etc. Al respecto, Ickowicz (2004) sostiene la presencia, en el ámbito de la universidad, de por lo menos dos modelos formativos. Por un lado aquel ligado a la formación

¹ Se trata de la investigación correspondiente a la Tesis doctoral (UBA) de la Lic. Gladys Calvo (2006- 2014) dirigida por la Dra. Lucarelli sobre: “La articulación teoría - práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)”

² El plan de estudios de la carrera en estudio tiene 28 asignaturas obligatorias, a las que se agregan requisitos como: idiomas, informática y la realización de una tesis. El plan de estudios se encuentra estructurado en 3 ciclos que contienen asignaturas específicas divididas en cuatro años de estudio. Todas las materias son cuatrimestrales a excepción de una asignatura en primer año.

en el trabajo, al que llama modelo artesanal (denominación que alude al modo de los modelos medievales), por ser una formación que se realiza en el propio contexto de la producción siendo el trabajo y la experiencia en torno a él, el núcleo a partir del cual se desarrollarán los demás aprendizajes. Por otro lado, la autora denomina modelo escolar aquel que se caracteriza por definir el recorrido que realizará el aspirante, de modo previo a su ingreso e independientemente de él, con un tiempo preestablecido y un número preciso de asignaturas en las que se sistematizan y ajustan unos conocimientos determinados. Estos rasgos, constituyen el recorrido típico de la formación en las diversas carreras (Ickowicz, 2004: 14-15). En el caso de la carrera en el Área de Ciencias Sociales en estudio, la formación en investigación se encuentra presente a través de una enseñanza sistemática, estructurada a través de asignaturas obligatorias indicadas en el plan de estudios.

En 2012 se estudió el Espacio Curricular de Formación en Investigación (ECFI) I, que se encuentra en el tercer año de la carrera, espacio en el que se realiza el proyecto inicial para la elaboración de la tesis. Tal como se señaló, se realizó el seguimiento de la cursada de esta materia, como modo de sumergirse en la empiria para comprender la realidad estudiada, utilizándose las técnicas de recolección ya mencionadas. De acuerdo al programa presentado para el ciclo 2012, el objetivo del Espacio Curricular de Formación en Investigación (ECFI) I se refería a enseñar conocimientos prácticos básicos para el diseño y realización de investigaciones. Se indica que las actividades del seminario se dividen en tres momentos: un primer momento de lectura de bibliografía sobre el tema elegido para investigar y la elaboración de reseñas de libros, en segundo lugar, la redacción del estado de la cuestión y la tercer parte es la redacción del proyecto de investigación.

En función del análisis de los registros de observaciones, se puede señalar que, concordante con lo expresado en aquel objetivo, se dedica una considerable parte de la clase a transmitir a los alumnos conocimientos técnicos sobre cómo escribir y armar un informe de investigación.

En términos generales, pudo advertirse que todas las clases observadas respetan lo indicado en el programa: comienzan con un primer momento de devolución de trabajos que los alumnos han enviado por correo electrónico durante la semana, luego se pasa a un segundo momento donde el profesor expone sobre algún tema en especial vinculado a la confección práctica del informe final, en tercer lugar se da una instancia de intercambio con los alumnos y finalmente se trabaja con la lectura de bibliografía especializada que sirve como ampliación de los temas tratados en clase.

Estas dan cuenta del *enfoque metodológico e instrumental* que presenta la asignatura en cuanto a sus características didácticas (intencionalidad formativa, selección y organización del contenido, estrategias de enseñanza, recursos, etc.) y las modalidades de articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009) que se encuentran presentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje: *la ejemplificación, la ejercitación y la producción*.

Se hace necesario explicitar que el *enfoque metodológico* (Calvo, 2011) se caracteriza por centrarse en mostrar el proceso de elaboración de una investigación, incluyendo la toma de decisiones que asume el investigador mientras realiza su trabajo. Aquí se pone énfasis en situaciones didácticas que impliquen al alumno "ponerse en la piel" de un investigador; dado que en esta asignatura, el producto final esperado es el diseño de investigación que corresponde a la tesis, se impone tomar las decisiones metodológicas necesarias para llevar a cabo posteriormente la indagación prevista.

Por su parte, el enfoque instrumental, se caracteriza por centrarse en el trabajo específico con algún instrumento o técnica. Es decir, focaliza la tarea en la adquisición de alguna técnica de recolección de información o de análisis como: la observación, la encuesta, la entrevista, el análisis estadístico, etc. (Calvo, 2011). En el caso de la asignatura observada, por ejemplo, la escritura correcta de reseñas es una técnica específica que se utiliza en el trabajo con las fuentes.

En el primer cuatrimestre de 2013 para el desarrollo de la segunda etapa prevista, se decidió continuar en la misma línea y realizar el seguimiento del proceso formativo desarrollado por los estudiantes hasta entregar su tesis de licenciatura a través del estudio de los Espacios Curriculares de Formación en Investigación (ECFI) II y III. Según el programa presentado para el ciclo lectivo 2013, el ECFI II se orienta a continuar con el diseño de investigaciones ya iniciado, acentuándose el análisis de las fuentes para llegar a un primer diseño provisorio.

En cuanto a la intencionalidad formativa del ECFI III, ella se refiere a resolver problemas generados en el campo, para lo cual se acudirá al marco teórico de referencia.

Los temas son introducidos y explicados por el docente, el trabajo práctico es realizado por los alumnos clase a clase, donde deben cumplimentar cada una de las etapas del diseño. Estas últimas son expuestas en clases sucesivas y corregidas por las docentes en forma individual. Posteriormente se van realizando clase a clase diferentes actividades correspondientes a las etapas enumeradas en los módulos de los contenidos que serán presentadas en forma oral para su discusión y luego por escrito.

Se ha podido observar, en la cursada, que el docente a cargo, asume el rol de tutor y el alumno entabla una relación con el conocimiento como productor del mismo. Durante el cuatrimestre, el eje de la tarea está centrado en la producción de la tesis de licenciatura. La estrategia de enseñanza que predomina es la tutoría. Esta clase de propuesta, como plantea Davini (2009) se encuentra centrada en el protagonismo de quien aprende. A diferencia de otras formas de trabajo, se busca que los estudiantes tomen conciencia y control del propio proceso de aprender en contextos y situaciones realistas y propias de la acción, en forma razonada y dentro de contextos manejables. Requiere de la orientación activa del docente-tutor: dando información permanente, guiando la búsqueda de nueva información, apoyando la reflexión a través del diálogo, ofreciendo ayudas o pistas, favoreciendo el intercambio de ideas, promoviendo una retroalimentación permanente en relación con las tareas en forma personalizada, alentando y estimulando.

Orientado por el interés de acompañar el proceso que realizan los estudiantes en la construcción de su tesis de licenciatura, en el programa del ECFI III se prevén como objetivos analizar los avances de la investigación, establecer un plan de redacción y realizarlo. A través de la observación de clases se puede inferir que en esta instancia formativa, ya próxima a la graduación, se acompaña al alumno en el proceso de escritura de la tesis. El docente sigue teniendo un rol de *tutor* y el alumno se posiciona como productor del conocimiento. En cuanto a las formas de enseñanza, vuelven a evidenciarse rasgos fuertemente acentuados en el *enfoque metodológico* en el ECFI II y del *enfoque metodológico e instrumental* en el ECFI III. La modalidad principal en la que se manifiesta la articulación teoría y práctica es la producción.

RESULTADOS, REFLEXIONES Y CONTINUIDADES

Los resultados de esta investigación, se pueden sintetizar respondiendo a las preguntas que dieron origen a este trabajo y que se mencionaron anteriormente acerca de la manifestación que adopta la articulación teoría-práctica en estos espacios de formación en investigación, la potencialidad para facilitar o inhibir esa articulación que tienen el lugar ocupado por estos espacios en el trayecto formativo y las características didácticas asumidas.

En el caso estudiado, se ha podido observar y analizar la articulación teoría y práctica a través de dos formas: por un lado, mediante la articulación lograda entre las instancias curriculares previstas en el plan de estudio y por otro lado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje observados en cada instancia curricular. (Lucarelli, 2009)

Se puede afirmar que, en el plan de estudio correspondiente a la licenciatura en estudio, el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en todo el trayecto de formación, facilita la articulación teoría y práctica, dado que se propicia un desarrollo gradual de ese aprendizaje a lo largo de la carrera: cabe reiterar que en el total de los ocho cuatrimestres que conforman el plan de estudio, se encuentran varias instancias que específicamente se relacionan con la formación en investigación, desde el primer cuatrimestre hasta la entrega de la tesis. Esta continuidad y gradualidad se constituyen en factores significativos para lograr la formación deseada. A través de asignaturas orientadas a ese propósito, con los ECFI I, II y III, se introduce progresivamente a los alumnos en el quehacer investigativo y se pretende acompañarlos hasta la entrega final de la tesis, en los momentos de la formulación del diseño, la realización de la investigación propiamente dicha y la escritura del documento.

En cuanto a las características didácticas que asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje en esos espacios, se han identificado predominantemente la presencia de los dos enfoques didácticos ya mencionados: *el instrumental y el metodológico*. Asimismo se han encontrado tres manifestaciones específicas de articulación teoría y práctica: *la ejemplificación, la ejercitación y la producción*.

En cuanto a la articulación teoría –práctica, a medida que las clases introducen modalidades más complejas de esa articulación, como la *producción*, la relación alumno- conocimiento va tendiendo a evidenciar una posición más reflexiva, problematizadora e incluso generadora de nuevo conocimiento. De igual forma, el rol del docente como guía y tutor también favorece a esta formación. Este pasaje se podría ver como un camino de desarrollo hacia mayor interjuego y dialéctica entre teoría y práctica.

Se han observado condiciones favorables encaminadas a que el alumno pueda posicionarse como productor de conocimiento, con el objetivo central de formar a un sujeto reflexivo, pensante y crítico y orientar hacia el mismo las actividades de enseñanza. En este sentido, Litwin (2008, 84-89) plantea la importancia de la *clase reflexiva* en la universidad y destaca que en ellas se piensa en “un aula en la que se favorece un pensamiento crítico y exploratorio que busque nuevas direcciones y considere diferentes perspectivas”. En términos generales, en clases de este tipo se ha podido reconocer, entre otras características: la preocupación por generar ese clima reflexivo y crítico, por reconocer las prácticas inherentes al oficio, por distinguir posiciones teóricas diferentes respecto de los distintos temas, por orientar a los alumnos en el proceso de aprender, por una comunicación didáctica que enseña a pensar y por las reflexiones teóricas y los análisis que se producen en el marco de las clases.

Sin dudas, este tipo de clases y de vínculos favorecen otro tipo de relación entre el alumno y el conocimiento. Pero también implican asumir un lugar diferente por parte del docente en la clase, otro posicionamiento en la orientación de la enseñanza. Sobre este punto, Davini (2009, 77) plantea que los métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo (inductivos, de instrucción y de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual) abarcan las dos orientaciones generales de la enseñanza: la *instrucción* (centrada en la coordinación de quien enseña) y la *guía del aprendizaje* (centrada en la actividad de quienes aprenden, orientada por el profesor). Este pasaje de los roles del docente y del alumno en la clase también se observa en los diferentes enfoques y en las maneras de articular teoría y práctica que predomina en cada uno.

Como síntesis, se puede coincidir con Coiçaud (2008,116) cuando señala la necesidad de “*pensar las clases de investigación con suficiente creatividad como para generar en los alumnos una actitud positiva respecto de la producción de conocimientos, intentando desde un primer momento meterlos de lleno en los vericuetos de la actividad*”.

Todos estos aspectos son líneas de análisis que pretenden desarrollar una mayor comprensión del proceso de formación en investigación a nivel didáctico curricular a lo largo de una carrera universitaria de grado, de manera de derivar en propuestas apropiadas en la perspectiva fundamentada crítica de la Didáctica universitaria.

Asimismo, abren nuevos interrogantes en torno a pensar similitudes y diferencias en carreras de grado correspondientes a otros campos disciplinarios (como las ciencias humanas, las ciencias de la salud, las ciencias exactas, etc.) y a otros contextos universitarios (universidades privadas, universidades de otras regiones del país o de otros países).

Además estos estudios sobre las carreras de grado también interpelan sobre las líneas de continuidad y de ruptura entre el grado y el posgrado en la formación en investigación dentro de la universidad. Estas posibles líneas de indagación, muestran la relevancia de estudios que aborden este tema de manera tal que puedan brindar nuevos conocimientos que ayuden a reflexionar sobre la situación curricular en las instituciones universitarias.

Como se ha señalado en el estudio realizado resultó de interés abordar algunos aspectos sobre la formación en investigación en el grado, concedores de la relevancia social y académica que presenta este tema, poco explorado. A la vez el proceso implementado permitió el desarrollo de instancias de formación de posgrado ya que brindó oportunidad la inclusión, en calidad de pasantes, de futuros magísteres en el campo de la educación. Esta situación nos permite abordar la construcción de nuestro objeto de estudio desde múltiples miradas: articulando prácticas, la investigación y la formación; relacionando niveles, la formación en investigación en el grado y en el posgrado, y también, reflexionando sobre la coexistencia de los dos modelos formativos en investigación, el artesanal y el sistemático (o escolar en términos de Ickowitz) a través de las cuales se concreta esa formación en un posgrado en educación.

Consideramos que la investigación realizada nos permite reflexionar en torno a diferentes aspectos de las prácticas en la universidad, como son los relativos la formación en investigación en las carreras de grado de las universidades, a través los resultados obtenidos en esta investigación en una carrera de grado en Ciencias Sociales, y los referentes a la formación en investigación en los posgrados de las universidades, interpelándonos sobre las continuidades y rupturas entre el grado y el posgrado. A la vez lleva a cuestionarnos acerca del desempeño del investigador integrante de un proyecto, como formador en investigación de un área sustantiva (como es la Didáctica de Nivel Superior) y respecto a esto, analizar cuáles son las estrategias didácticas que se ponen en juego en este proceso formativo.

Entendemos a este tema como inquietante y sobre el cual resta mucho por saber. Su abordaje a través de las distintas prácticas de los actores universitarios, aportará mayores conocimientos en torno a una de las actividades centrales de la institución, contribuyendo a la conformación del campo científico de la Didáctica Universitaria. A la vez, en el terreno de los posgrados en educación superior, consideramos que acciones como las que animaron este proyecto, entrelazando investigación y formación, pueden contribuir al desarrollo y análisis de estrategias conducentes a posibilitar al estudiante un camino adecuado para la producción de sus tesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORSOTTI, C. (1989). El aprendizaje de la investigación en el currículo universitario de grado. *RAE – AGCE*, 14, (56).
- CALVO, G. (2011). La formación en investigación en la universidad. La situación en en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En: CASTORINA, J. A. y ORCE. V. (comp.). *Investigadores/as en formación: discusiones y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. (pp.229-240). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA.
- COIÇAUD, S. (2008). *El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DAVINI, M. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2002). *La Educación Superior Argentina*. IESALC / UNESCO
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2012). La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas. En: FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (comp.). *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes*. Sáenz Peña: UNTREF.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- ICKOWICZ, M. (2004). La formación de profesores en la Universidad. *Revista IICE*, 22, (14).
- KROTSCH, P. (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Revista Sociedad*, 3, (21).
- KROTSCH, P. (2003). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- LITWIN, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LUCARELLI, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MORENO BAYARDO, G. (2000). *Una conceptualización sobre la formación para la investigación*. Recuperado desde www.educacion.jalisco.gob.mx
- SÁNCHEZ PUENTES, R. (1987). El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH. *Cuadernos del CESU* 6.
- SÁNCHEZ PUENTES, R. (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*. México: Cesu-Anuies.
- SIRVENT, M. (2006). *El Proceso de Investigación*. Cuadernillo de la cátedra Investigación y Estadística I. Buenos Aires: OPFyL, FFyL/UBA.

CALIDAD DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS CARRERAS DE HISTORIA.

Estudio, desarrollo y aplicación de estrategias de mejoramiento.

Elisa Lucarelli - Patricia Del Regno

LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA, UN CAMPO DISCIPLINAR PARA COMPRENDER LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

En el contexto de nuestras investigaciones, se define a la Didáctica Universitaria como un ámbito disciplinar y de prácticas relativos al estudio y la intervención en los procesos de enseñar y aprender que se dan en el aula del nivel; conceptualización esta que al reconocer de manera más precisa su campo de acción, posibilita profundizar en la comprensión de la complejidad de las prácticas a través de las cuales construye su objeto de estudio. Al ser una disciplina específica dentro del campo didáctico, en el sentido de su preocupación por el reconocimiento de regiones particulares del mundo de la enseñanza (Camilloni, 2007: 23), su objeto refiere al análisis de lo que sucede en el aula del nivel; desde este plano estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 2001).

Concebida de esta manera, es recién a partir de mediados del siglo pasado, que surge como campo de producción científica, evidenciando en las últimas décadas un creciente desarrollo teórico conceptual entramado con prácticas. Dada la fuerza que tiene en la tradición universitaria la representación de la enseñanza centrada exclusivamente en la importancia del contenido, los sujetos que tienen a éste como su campo de acción, además de resolver los desafíos que implica el proceso de conformación disciplinar de esta Didáctica específica, tienen que enfrentar las polémicas que se generan acerca de la necesidad de su existencia. Junto a hechos concretos y cotidianos que aluden a la negación de una mirada didáctica en estos ámbitos, coexiste la demanda de actividades especializadas que se orienten a contribuir al mejoramiento de la calidad de la oferta educativa del nivel (Lucarelli, 2007).

En este campo complejo signado por tensiones propias de culturas académicas diversas, con valoraciones y reconocimientos diferenciales acerca de la enseñanza y la investigación, conviene precisar los procesos de estructuración del campo que permiten identificar algunos de los problemas en los que se centra su interés. A nuestro entender este campo se va estructurando a partir de la concreción de un conjunto de prácticas cuya reflexión sistemática genera conocimiento sobre el aula del nivel.

En efecto, la Didáctica de nivel superior, y más particularmente la Didáctica Universitaria, como área temática de interés y como disciplina científica, ha ido planteando sus bases y primeros hitos a partir de la década de 1950 en Europa, Estados Unidos y en Latinoamérica. En los años '70, Ricardo Nassif (1974) planteaba desde una dimensión teórica el lugar de la Pedagogía Universitaria y su valor para la construcción de una Universidad de cara a su transformación, dando lugar a producción científica sobre la enseñanza universitaria (Lucarelli, 2007), lo que fue configurando el campo de la Pedagogía Universitaria y la Didáctica Universitarias.

En las décadas siguientes, en varios contextos internacionales, el desarrollo de investigaciones y acciones institucionales relacionados con esta área temática ha ido creciendo, así como la preocupación por la calidad de la educación superior, por el desarrollo de experiencias educativas innovadoras y la formación pedagógica del profesorado que se desempeña en dicho nivel.

Sin embargo, es necesario reconocer a la Didáctica de nivel superior su relativa novedad, lo que hace a los desafíos que implica su construcción disciplinar. A diferencia de otras Didácticas de niveles, que tienen más años de desarrollo, presentan avances significativos en su objeto de estudio e incluso están más reconocidas socialmente y en la formación docente; la Didáctica de nivel superior tiene una trayectoria más reciente. No obstante, se han dado significativos avances en la producción y en el reconocimiento de dicha disciplina durante los últimos años. En efecto, el estudio de los problemas que configuran el campo específico de la Didáctica de nivel superior ha ido ocupando un espacio cada vez más importante dentro del interés científico educativo (Del Regno, 2009); tal como se evidencia en eventos académicos realizados a nivel internacional y nacional, así como en la producción bibliográfica de las últimas décadas.

En dicho campo ha venido creciendo –por ejemplo- la construcción de didácticas específicas o especiales propuestas para cada área de conocimiento (científico, tecnológico, artístico). En pos del mejoramiento didáctico de la enseñanza en el nivel superior también se han venido estudiando (en la investigación y en la gestión institucional concreta) la incidencia del aporte de asesorías pedagógicas en las instituciones universitarias y de programas de formación docente (para “profesores noveles” o de perfeccionamiento permanente de los profesores más experimentados). Dichas acciones –no siempre fáciles de concretar ante ciertas dificultades administrativas y resistencias “culturales/tradicionales” en las instituciones superiores se han propuesto la búsqueda del mejoramiento pedagógico de la función docente, además de la indiscutible necesidad de solvencia disciplinar/profesional en las formaciones científicas, tecnológicas o artísticas de base de dichos profesores.

Ligados especialmente a las cuestiones planteadas en el párrafo anterior, se han venido realizando también estudios acerca del rol docente en el nivel superior, en aspectos tales como: representaciones del profesor, estrategias didácticas, estudios sobre innovación en el aula universitaria, estudios sobre formación/perfeccionamiento y profesionalización docente en dicho nivel, entre otros.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O TEMA OBJETO DE ESTUDIO

El problema planteado en esta investigación, “Estrategias de enseñanza del profesor en el aula universitaria. Análisis de casos en carreras de grado en el área de Ciencias Sociales”, se puede expresar y desagregar en los siguientes interrogantes que intentaron guiar el estudio: ¿Qué estrategias didácticas de enseñanza desarrolla habitualmente el profesor de nivel superior?

¿Cómo dicho profesor selecciona, fundamenta y desarrolla esas estrategias para la presentación de contenidos y actividades didácticas en la enseñanza?

¿Qué representaciones acerca de “lo que es una buena enseñanza” guían al docente para la selección y justificación práctica de sus estrategias didácticas?

¿Qué estrategias de enseñanza se aprecian como cualitativamente mejores (más significativas y/o eficaces) desde la visión de los docentes y alumnos en pos de los objetivos de formación?

En función de abordar estos interrogantes, en la investigación se sostienen las siguientes *hipótesis y supuestos*: El profesor universitario orienta la selección, justificación y desarrollo de sus estrategias de enseñanza en el aula, en base a sus representaciones acerca de qué considera “una buena enseñanza”. Habría estrategias didácticas encaradas por dicho docente que se revelarían como mejores que otras en cuanto a su calidad didáctica (significatividad, pertinencia y eficacia) en pos de los objetivos de formación profesional

que se brinda en dicho nivel educativo. Los profesores y estudiantes universitarios sustentarían representaciones acerca de qué tipo de estrategias de enseñanza contribuyen a una mejor calidad didáctica en la formación. Se parte del supuesto de que una adecuada formación didáctica del profesorado universitario redundaría en mejoras significativas de la calidad de la enseñanza en la Universidad.

Consecuente con estos planteamientos la investigación ha tenido los siguientes *objetivos*:

Identificar, conocer y caracterizar las diversas estrategias de enseñanza que desarrolla el profesor en el aula universitaria. Explorar las representaciones de los docentes universitarios acerca de “qué es una buena enseñanza” y las razones por las cuales selecciona y fundamenta las estrategias de enseñanza que desarrolla cotidianamente. Conocer y analizar la opinión de los estudiantes universitarios acerca de qué estrategias de enseñanza consideran mejores en su calidad didáctica en pos de la formación profesional que reciben. Posibilitar la reflexión y elaboración de alternativas de acción en torno a la Didáctica Universitaria. Dar fundamentos para promover acciones de formación permanente de los docentes universitarios y su profesionalización creciente en pos del mejoramiento de la calidad didáctica en el nivel.

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Tal como se anticipó, esta investigación se enmarca en una Didáctica Universitaria, desde la perspectiva didáctica crítico- fundamentada que define y asume –de manera contextualizada- las dimensiones técnica, humana y política del proceso de enseñanza y aprendizaje; como tal está contrapuesta a una Didáctica tecnicista exclusivamente instrumental (Candau, 1995).

Según Lucarelli (2001) esta Didáctica Especial está fuertemente condicionada por la especificidad del currículum del nivel. Es decir que la cuestión del “contenido disciplinar” y de “profesión” son estructurantes básicos de la Didáctica Universitaria. La relación teoría-práctica es una de las claves que pueden incidir en el mejoramiento de la calidad educativa, dado que dicha articulación en la enseñanza y en el currículum constituye un camino hacia la innovación -como ruptura al status quo- orientada, como acción creadora, a producir un progreso sensible, mensurable, deliberado y duradero de la situación vigente.

La construcción de esta Didáctica Universitaria implica la participación de los investigadores académicos y los profesores de dicho nivel, con sus respectivos aportes, experiencias y conocimientos. Es importante que esta construcción científica se arraigue y se dirija fuertemente a la práctica y a una revisión crítica de la misma. Como sostiene Carr (1993), la investigación educativa crítica debe centrarse en la realidad, en los profesores, en cuanto actores principales del hecho educativo en la práctica.

Otro de los conceptos principales en estos trabajos de investigación es el de “estrategias de enseñanza”. Dichas estrategias, como plan de acción que desarrolla el docente, se sustentan en los objetivos y contenidos curriculares de la enseñanza y se efectivizan en determinadas maneras de actuar, formas de seleccionar y presentar los contenidos, así como en modos de plantear determinadas metodologías didácticas, recursos y determinadas propuestas de actividades para los alumnos, dentro de un contexto específico (institucional, áulico, social). Las investigaciones referidas se proponen caracterizar diferentes estrategias didácticas (de la Torre, Barrios y otros, 2002) utilizadas por docentes de nivel superior, que pueden ir desde la tradicional clase magistral expositiva, pasando por estrategias más dialogadas de exposición y discusión (Eggen y Kauchak, 1999; Finkelstein, 2007) hasta formas más innovadoras de relación teoría-práctica para la enseñanza como ser: el análisis de casos, los grupos de reflexión, la resolución de situaciones problemáticas, etc. (Davini, 1995; Finkelstein, 2009).

El currículum de nivel superior exige al profesor la organización de estrategias de enseñanza y de evaluación que permitan la articulación en las clases de momentos teóricos y prácticos; la recuperación de la posible experiencia laboral que posean los alumnos, así como introducirlos en el campo de la futura práctica profesional (Lucarelli, 2001). Asimismo se requiere la introducción en la enseñanza de nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la vinculación de las actividades en el salón de clases con la investigación, incorporando nuevos conocimientos científicos y el aprendizaje de habilidades de metodología de investigación.

Por otra parte, es importante indagar acerca de las representaciones que guían las decisiones del profesor en la enseñanza. Los estudios sobre las prácticas docentes, sostienen que los profesores reproducen las prácticas pedagógicas en las que ellos se han socializado profesionalmente e incluso en la propia biografía educativa (Davini, 1995; Liston y Zeichner, 2003); esta tiende a influir fuertemente en sus prácticas cotidianas más allá de la formación docente formal. Por ende, cuando la reflexión se sitúa al interior de una comunidad profesional como práctica habitual, rompiendo el trabajo aislado de los docentes, pueden mejorar los procesos de enseñanza.

Cuando estas investigaciones aluden al interés en indagar en las “representaciones del docente” acerca de lo que considera una “buena enseñanza”, se hace desde dos conceptualizaciones referenciales. En principio, el concepto “representaciones” refiere a las representaciones sociales, que la Psicología Social estudió y enunció como aquellos contenidos o construcciones mentales, en parte individuales y también compartidas en colectivos sociales, grupales, enmarcadas en determinadas tradiciones culturales, institucionales e históricas (Jodelet, 1985). En relación con esto, Fernández Pérez destaca la cuestión de considerar e investigar las percepciones, los presupuestos de los profesores: “que pueden explicitarse cuando se les invita, por ejemplo, a fundamentar lo que hacen” (2004: 887).

El concepto “buena enseñanza”, por otra parte, se toma de Festernmacher (1989) y alude a un tipo de enseñanza que orienta y guía de manera eficaz a los estudiantes en las tareas de su propio aprendizaje y que ofrece un saber valioso, actualizado, con sentido, que se orienta a la comprensión de los significados de los contenidos. En una buena enseñanza el docente es consciente de los objetivos de la misma, en una situación concreta y asume que su enseñanza debe contribuir a la vida de los alumnos. Por tal motivo, en esta investigación se relacionan los conceptos de “buena enseñanza” y “profesionalización docente”. En tal sentido, se concibe que “cada nueva experiencia de reflexión en la acción enriquece el repertorio de recursos del arte del profesional práctico” (Schön, 1992: 280) y da lugar a una creciente profesionalización docente, al requerirle la puesta en acción de nuevas estrategias, creativas; dadas las complejas situaciones áulicas. La noción de “profesionalización docente” (Fernández Pérez, 2003) alude a la búsqueda de una mejora de su función, de los docentes comprometidos con la “buena enseñanza”.

DISEÑO Y METODOLOGÍA

Esta investigación se ha planteado desde un enfoque cualitativo, de estudio de pocos casos, pero en profundidad. Se realizaron observaciones de clases de las asignaturas seleccionadas y se elaboraron los registros narrativos de observación, que se analizaron de acuerdo a los interrogantes planteados por la investigación. Además se realizaron entrevistas con los profesores a cargo de dichas clases. Las entrevistas fueron semiestructuradas, reflexivas y en profundidad y orientadas a que los docentes observados puedan definir su visión acerca de algunos aspectos clave indagados.

Asimismo se recopiló y analizó material documental curricular: como el programa de las asignaturas consideradas, el plan de estudios de la carrera seleccionada, la página web de dicha carrera, etc. También se incluyó –dentro de este enfoque cualitativo de estrategia general de investigación- en un momento del diseño, un instrumento de encuesta a los alumnos, en pos de aportar una ponderación cuantitativa básica. Los cuestionarios para estudiantes fueron de estructura mixta: con preguntas cerradas y semiestructuradas. La información se analizó desde los interrogantes planteados en esta investigación.

Dado este enfoque cualitativo, se consideró una muestra acotada de casos de estudio. Se consideraron dos casos de estudio de una carrera dentro del área de Ciencias Sociales, comunes a la Licenciatura y al Profesorado, de la Universidad Nacional seleccionada:

La asignatura “Civilizaciones antiguas I” del primer año.

El “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II” del último año.

Cabe señalar que la elección de una muestra acotada como la considerada para esta investigación, puede ser viable dentro de un enfoque de investigación de tipo cualitativo, ya que el investigador puede centrarse en pocos casos de estudio, pero tratando de realizar una descripción lo más detallada y completa que le sea posible, para tratar de comprenderlos en profundidad.

En tal sentido, Geertz (1987) ha planteado que el papel de los investigadores es intentar interpretar los símbolos clave de cada cultura, de cada contexto, a través de una metodología de “descripción densa”. Por su parte, Gibaja (2001) reconoce la importancia del enfoque alternativo de estudios de carácter cualitativo -de reconocida tradición en las ciencias sociales- en las investigaciones educativas, sosteniendo que los estudios cualitativos están dirigidos a comprender situaciones singulares y material simbólico también singular.

RESULTADOS Y/O DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En cuanto a los resultados alcanzados, nos interesa enmarcarlos en la caracterización curricular de los casos estudiados. El primero de ellos, la asignatura “Civilizaciones antiguas I” -materia cuatrimestral del primer año- propone una recorrida por los principales legados culturales de la humanidad en función de las grandes civilizaciones de la Edad Antigua (como Egipto, Grecia, Roma, Hebreos, etc.), hasta llegar a los legados culturales de civilizaciones de la Edad Media. Dicha asignatura tiene organizadas dos comisiones, que se desarrollan en dos días diferenciados, dado el número relativamente alto de estudiantes ya que comienzan a cursarla. La cursada se desarrolla según la modalidad convencional de estructuración horaria de prácticos y teóricos: cada sesión semanal se inicia con una clase de trabajos prácticos, a cargo de una docente auxiliar y se continúa con la clase teórica a cargo del profesor titular. Esta estructura horaria diferencia propósitos y estrategias de enseñanza, tal como pudo detectarse a través de las observaciones, entrevistas a los profesores y cuestionarios realizados a los estudiantes.

Dada la considerable cantidad de contenidos del programa de la materia (si bien el profesor titular expresó en la entrevista que se intentan resumir priorizando legados clave de las culturas abordadas) y el propósito de la asignatura de brindar una base general de las problemáticas (y niveladora para los heterogéneos alumnos de primer año), se nota un énfasis en los contenidos conceptuales, en las estrategias de enseñanza basadas en la exposición docente y en la lectura bibliográfica por parte de los alumnos.

Se ha podido identificar a través de las observaciones de las clases teóricas, la entrevista con el profesor

titular y las encuestas realizadas a los alumnos de una comisión, que la estrategia más utilizada es la exposición oral. En tal sentido, el material empírico relevado da cuenta de la importancia asignada a las “cualidades discursivas” del profesor titular: gran acervo de conocimientos artísticos, culturales, históricos, así como claridad expositiva, atractiva oratoria, con una expresión fluida y con “toques de humor” e interesantes anécdotas históricas y relatos literarios. En algunas ocasiones, la exposición es matizada por instancias de diálogo, de preguntas y respuestas con el alumnado, virando hacia un formato de “exposición dialogada” (Davini, 1995), con variantes de “exposición y discusión” (Eggen y Kauchak, 1999), estrategia que permite la presentación y discusión de cuerpos organizados de conocimiento (Del Regno, 2009).

Las clases de trabajos prácticos, por su parte, se orientan a preparar a los alumnos iniciantes en las habilidades propias de la lectura comprensiva y el abordaje de textos académicos. De manera consecuente, las estrategias de enseñanza se concretan en trabajos en pequeños grupos de forma tal que desarrollen la lectura comprensiva de determinados textos bibliográficos asignados previamente por la cátedra y, posteriormente, a la elaboración de resúmenes realizados en forma colaborativa. Según lo expresado por la docente, esta modalidad estratégica de encarar las clases se fundamenta en la caracterización de las dificultades diagnosticadas por la Universidad en los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora de textos académicos, y por ende en la necesidad de desarrollar actividades que tiendan a su mejoramiento.

En este sentido la institución universitaria y la cátedra en particular, se hacen eco de las políticas de formación orientadas hacia la retención de los estudiantes universitarios ingresantes, a través de la enseñanza de competencias de comunicación escritas. Tal como señalan Villa y Poblete no puede darse por supuesto que los estudiantes lleguen a la Universidad con suficiente dominio de la ortografía y la sintaxis, en una población por lo general muy heterogénea, razón por la cual se requiere trabajar para mejorar esas competencias: “el estudiante requiere instrucciones claras sobre cómo redactar, incluyendo cómo organizar y presentar un documento. Esta información básica debería proporcionársele independientemente de cuál sea el tipo de los estudios que esté cursando” (2007: 192).

La modalidad de evaluación de esta asignatura es coherente con los propósitos y desarrollo estratégico realizado ya que consiste en la entrega y corrección de breves reseñas sobre los textos abordados en trabajos prácticos, la realización de dos exámenes parciales sobre los contenidos abordados durante el cuatrimestre y de un examen final.

Puede considerarse que en esta cátedra se manifiesta una representación de lo teórico y lo práctico que se corresponde con una estructura programática y una enseñanza que diferencia contenidos conceptuales y procedimentales; esta visión deriva en las estrategias utilizadas. La enseñanza de contenidos conceptuales hace de la exposición del profesor su forma estratégica predominante, mientras que los contenidos procedimentales posibilitan el desempeño docente de prácticos con un rol más cercano al tutorial, a través del uso de estrategias orientadas hacia la actividad del estudiante, tal como son el trabajo en grupo y la lectura asignada.

El reconocimiento de la elección de la modalidad estratégica también se expresa de diversa manera en los docentes: mientras que el profesor titular no manifestó en la entrevista una formalización didáctica sino referencias a acciones más intuitivas y experienciales, la docente auxiliar hizo mención explícita a la relación que percibía entre la estrategia seleccionada para sus clases y los propósitos institucionales ligados a las necesidades del ingresante.

Los estudiantes, a través de sus respuestas a los cuestionarios, expresan una valoración positiva hacia ambos tipos de metodologías empleadas por los docentes, señalando que el trabajo en grupos para la lectura

comprensiva y resumen de textos académicos y la estrategia expositiva, contribuían a una mejor comprensión de los contenidos. Sin embargo, a la vez, indican que les hubiera resultado interesante que se trabajara con análisis de videos, documentales y análisis de fuentes, incorporando para ello también las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

El segundo caso, correspondiente al “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II” que se cursa en el último año de ambas carreras, profesorado y licenciatura, tiene menor cantidad de cursantes y la cursada se lleva a cabo en una sola comisión, a cargo de un profesor. El programa de contenidos aborda un recorrido por diversos ejes sobre aspectos económicos y sociales en Argentina, desde 1860 hasta 1930, incluyendo temáticas como: la cuestión monetaria y financiera, la cuestión agrícola-ganadera, las modalidades de propiedad y de arrendamiento de la tierra, los adelantos técnicos de cada época (como el arado, el tractor, etc.) y la influencia que todas estas cuestiones han tenido en la situación general del país

El análisis del material empírico recabado en las distintas fuentes (documentos curriculares, entrevistas a docentes y observación de clases) permitió identificar que la estrategia didáctica se corresponde con el espacio curricular asignado, esto es: el “seminario”. Aquí la propuesta metodológica se concreta en la lectura, análisis y discusión conjunta de textos bibliográficos especialmente asignados. En tal sentido, el profesor le asigna a sus alumnos – a través de su correo electrónico- diversos textos bibliográficos del programa que deberán trabajar para exponer en común cada semana. En las clases observadas, se pudo apreciar que -luego de una breve exposición de presentación de cada autor de los textos asignados, contextualización del período histórico y de las temáticas abordadas en cada texto - el docente invita a cada uno de los alumnos a presentar los textos correspondientes. Las clases son altamente participativas por parte de los estudiantes, quienes exponen sobre el texto leído, expresando sus interpretaciones e inquietudes, desarrollándose diálogos, debates y análisis conjuntos entre alumnos y el profesor.

Las modalidades de evaluación implementadas por la cátedra que culminan con la presentación de un trabajo escrito final y un coloquio, son coherentes con el proceso de enseñanza desarrollado. Estas estrategias metodológicas son consideradas por el profesor un medio adecuado para el logro de los objetivos inmediatos asociados a la realización de sus tesis de graduación, y a la vez, orientadas a la formación en las competencias profesionales de un investigador.

En función de estos desarrollos estratégicos, se pudo apreciar en las clases un alto grado de participación de los estudiantes: presentaban oralmente las líneas principales de los textos bibliográficos asignados y daban a conocer sus interpretaciones e inquietudes. Se evidenciaba la presencia de diálogos, debates y análisis conjuntos entre los alumnos y el profesor, con un clima donde predominaba la horizontalidad y la fluidez.

La entrevista realizada permitió observar que el docente es consciente de los fundamentos que orientan la decisión metodológica adoptada. En tal sentido, manifestó que el seminario posibilita orientarse a objetivos tales como impulsar la participación y el compromiso de los estudiantes avanzados de la carrera, en pos de analizar y debatir las cuestiones problemáticas abordadas. También señaló que éste era un medio para la preparación profesional en las prácticas investigativas: se trata de posibilitar actividades propicias para la elección y desarrollo de temáticas relacionadas su tesis de licenciatura. En tal sentido, el profesor ha manifestado en la entrevista que la modalidad de evaluación propuesta, también apunta a desarrollar la autonomía de los alumnos en el análisis y reseña bibliográfica: en lugar de plantear exámenes parciales, durante la cursada- solicita a los alumnos la entrega periódica de reseñas escritas de textos bibliográficos asignados y de informes de bibliografía o fuentes documentales; esos temas son elegidos por los alumnos con su asesoría, dentro de los ejes programáticos del seminario, de manera de culminar en la realización de

un trabajo final escrito. Este trabajo se defiende formalmente en un coloquio a realizarse en el espacio del turno de exámenes finales de la facultad.

Luego de la caracterización general realizada de ambos casos, se destacarán sintéticamente a continuación los principales resultados del estudio realizado, en modo comparativo y en función de los interrogantes que motivaron esta investigación: *¿Qué estrategias didácticas de enseñanza desarrolla habitualmente el profesor de nivel superior (universitario y no universitario)?* En la asignatura “Civilizaciones antiguas I” se pudo observar por una parte- una estrategia colaborativa de trabajo en pequeños grupos en pos de la lectura comprensiva, discusión y resumen de textos bibliográficos especialmente asignados en el espacio de trabajos prácticos a cargo de la profesora auxiliar. Por otra parte, en el espacio de clases teóricas, se pudo observar una estrategia metodológica centrada en el profesor titular y en su exposición (en su habilidad discursiva y amplios conocimientos). El “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II” está a cargo de un solo docente. Se observó que este espacio curricular cumple con la estrategia de “seminario”, ya que las actividades programadas implican lectura, análisis y discusión de textos bibliográficos asignados. El profesor le indica a sus alumnos –a través de su correo electrónico- diversos textos del programa, para que previo a las sesiones presenciales puedan preparar la lectura y análisis, que les posibilitarán la exposición y puesta en común en cada semana. Se pudo apreciar que –luego de una breve presentación de cada autor y breve contextualización del período abordado y las temáticas trabajadas en cada texto- el docente invita a los estudiantes a presentar el análisis realizado, lo cual generaba en clase un alto grado participación.

¿Cómo dicho profesor selecciona, fundamenta y desarrolla esas estrategias para la presentación de contenidos y actividades didácticas en la enseñanza? En el caso de “Civilizaciones antiguas I”, los objetivos formativos son de introducción académica al área disciplinar y de presentación de un marco general y nivelador para la diversidad de conocimientos previos de los alumnos según sus diversas trayectorias educativas, buscando así motivar el interés por la materia. Las decisiones en torno a las estrategias de enseñanza, quedan a cargo del profesor titular y de la profesora ayudante. Para justificar sus estrategias el profesor ha expresado referencias intuitivas y basadas en la experiencia docente de muchos años. La profesora auxiliar señaló que su modalidad de trabajo colaborativo de lectura comprensiva, se fundamenta en las características de un estudiantado con alto grado de heterogeneidad en la formación previa y las dificultades de comprensión con que ingresan, tal como fue detectado por estudios diagnósticos de la Universidad y por el asesoramiento psicopedagógico con que cuenta la Carrera; la docente trata así de responder a esta necesidad de los estudiantes de los primeros años e implementa esa estrategia para que puedan mejorar su comprensión lectora de textos académicos. En el caso del “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II”, el docente expresó los fundamentos que orientan su decisión metodológica: impulsar la participación, el análisis, debate y el compromiso de los estudiantes, considerando que éste era un medio para la preparación profesional en las prácticas investigativas; se trataba de propiciar actividades para la elección y desarrollo de temáticas relacionadas con sus tesis de licenciatura. Así se perciben ejes articuladores entre teoría y práctica que faciliten también la preparación en las competencias profesionales de un investigador.

¿Qué representaciones acerca de “lo que es una buena enseñanza” guían al docente para la selección y justificación práctica de sus estrategias didácticas? En el caso de “Civilizaciones antiguas I”, el estilo del profesor a cargo de las clases teóricas y sus representaciones acerca de lo que es ser “un buen docente” o “brindar una buena enseñanza” parecen aludir a un rol “expositor”, “dador de conocimientos”. La representación de “buen profesor” que porta dicho docente es la de un “profesor culto, muy formado”, con un gran acervo de conocimientos históricos y culturales generales, que tiene una gran –y elegante- capacidad oratoria, como los prestigiosos catedráticos que él mismo recuerda y valora en su formación universitaria de hace varias décadas y que han dejado una huella formativa en él y en su representación del “buen docente”.

En el caso del “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II”, el profesor señala rasgos apreciados de buena enseñanza de: autonomía y responsabilidad del alumno en delinear su trabajo de tesis, perfil investigador, estudio independiente, debate e indagación intelectual con otros estudiantes, profesores, análisis de autores de la bibliografía relevada, círculos de estudio, etc.; experiencias que también dicho profesor señala que ha podido tener en su formación de grado y postgrado (Doctorado) con “buenos docentes que ha tenido”, especialmente algunos referentes en su carrera académica.

¿Qué estrategias de enseñanza se aprecian como cualitativamente mejores (más significativas y/o eficaces) desde la visión de los docentes y alumnos en pos de los objetivos de formación? En “Civilizaciones antiguas I”, alumnos y docentes apreciaron el trabajo en grupos para la lectura comprensiva y resumen de textos académicos, así como la estrategia expositiva docente. Sin embargo, los alumnos manifestaron que les resultaría interesante que se pudiera trabajar con análisis de videos y documentales, así como con fuentes e incorporando nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En el “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II”, los estudiantes apreciaron: el análisis bibliográfico, la variedad de textos, enfoques teóricos y de fuentes documentales, el asesoramiento del docente en la lectura y realización de reseñas bibliográficas, como preparatorios a su futura práctica profesional; cuestión que también apreció y señaló el profesor. Los alumnos también valoraron el vínculo comunicativo personalizado con el docente, tanto en el aula, como a través de las comunicaciones por el e-mail particular para la asignación de lecturas y para consultas académicas. Sin embargo, también señalaron que les gustaría que se incorporaran en la cursada, más herramientas tecnológicas y material audiovisual.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.

Una mirada comparativa entre los dos casos estudiados en esta investigación permite advertir estilos docentes diferentes. Por un lado, en la asignatura “Civilizaciones antiguas I”, aparece un estilo docente más expositivo en el profesor titular, en el cual prevalece una visión epistemológica de diferenciación entre lo teórico y lo práctico y de diferenciación entre funciones docentes que determina las actividades en la cátedra y, por ende, la estrategia metodológica adoptada. Por otro lado, en el caso del “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II”, aparece en el profesor otro estilo docente, en el cual predomina una concepción epistemológica dinámica, en la que la articulación dialéctica entre teoría y práctica, da lugar a un entramado entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; a la vez que pone en acción estrategias didácticas favorecedoras del aprendizaje constructivista y de autonomía en el estudiante. Así, el rol docente adquiere características tutoriales, con fuerte presencia de competencias ligadas a la práctica profesional de un investigador. De este modo pueden advertirse ejes articuladores entre teoría y práctica, orientados hacia el logro de aprendizajes significativos, que, a la vez, faciliten la preparación en las competencias profesionales de un investigador (Lucarelli, 2009).

Cabe reflexionar acerca de la tensión que se advierte, desde esta mirada comparativa, entre dos culturas académicas presentes en la institución universitaria. Por un lado una cultura académica de la tradición universitaria que privilegia la erudición y la oratoria como valores pregnantes de la docencia y que deriva para los tramos finales de la formación su acercamiento a la práctica profesional, cuestión que puede percibirse en el caso de la asignatura de primer año.

Por otro lado, en el segundo caso analizado, se puede apreciar una visión ligada a una cultura académica alternativa a la habitualmente presente en las aulas universitarias: la asunción de un rol tutorial por parte del

docente, dando lugar a formas didácticas innovadoras para el aula universitaria. En efecto, una perspectiva emergente que pone el acento sobre formas de operar en el aula en las que la investigación forma parte de la estrategia docente, al favorecer el cuestionamiento, la reflexión y la producción por parte del estudiantes (Da Cunha, 2007) y que puede apreciarse en el caso del seminario. En tal sentido, consideramos que seguir investigando sobre las formas de expresión de estas dos culturas académicas se constituye en empresa ineludible para la Didáctica Universitaria en la actualidad.

Por otra parte, a partir de los casos estudiados, se podrían plantear algunos desafíos didácticos para la enseñanza. En principio, se podría profundizar la relación teoría-práctica en la enseñanza, como un dinamizador clave de las prácticas y aprendizajes, así como favorecer la innovación pedagógica (Lucarelli, 2009). En tal sentido, para la enseñanza universitaria, el desafío es poder avanzar en una mayor relación e integración teoría-práctica, entre contenidos conceptuales y procedimentales; así como poder anticipar la preparación a la futura práctica profesional de los alumnos, ya desde el primer año de la carrera de grado.

Además se pueden potenciar estrategias de enseñanza que se aprecian como valiosas en la formación de los alumnos como el trabajo colaborativo, la tutoría docente, los debates, etc. Asimismo, se podrían utilizar recursos didácticos alternativos para la enseñanza como: videos, documentales, fuentes diversas, nuevas tecnologías digitales; en la medida de las posibilidades de docentes y alumnos y de los recursos institucionales. Finalmente, resultaría útil impulsar instancias de encuentro institucional entre docentes universitarios, que permitan una reflexión sobre la práctica entre equipos de colegas docentes, una discusión de problemáticas que contribuyan al esclarecimiento de juicios y criterios de enseñanza en el nivel superior.

Por último, nos permitimos plantear aquí algunas consideraciones acerca de otros logros que apreciamos de esta experiencia de investigación realizada en el bienio 2012-2013 en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y su prospectiva. En tal sentido valoramos haber podido integrar en varias reuniones de equipo de investigación, a las pasantes, participantes de posgrado; de esta manera pudimos en conjunto analizar el proceso seguido, los logros y dificultades, considerar los intercambios de material empírico procesado, así como los aprendizajes logrados.

Asimismo, cabe señalar que, como cierre del proceso de investigación realizado, se ha planteado la realización de un encuentro de retroalimentación para analizar y compartir las conclusiones de nuestro estudio, con los profesores involucrados en el mismo. Consideramos que esta es una oportunidad de revisar nuestros hallazgos con los sujetos de la investigación y a la vez tener la posibilidad de brindarles un aporte didáctico, en función de la reflexión de sus propias prácticas de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada.
- CAMILLONI, A. et al. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CANDAU, V. (1995). *Rumbo a una nueva didáctica*. Petrópolis: Voces.
- DA CUNHA, M. I. (org.). (2007). *Reflexões e práticas em Pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (coords). (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- DEL REGNO, P. (2009). Didáctica del nivel superior y estrategias de enseñanza del profesor. En CASTORINA, A. y ORCE, V. (coords.), *Anuario 2008 de Investigaciones del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL-UBA). [CD].
- EGGEN, P., KAUCHAK, D. (1999). *Estrategias docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FESTERNMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En WIT-TROCK, M. *La investigación en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2003). *La profesionalización del Docente*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- FINKELSTEIN, C. (2007). *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL-UBA).
- FINKELSTEIN, C. (2009). *Estrategias de Enseñanza Basadas en la Problematización: "ABP" y "Método de Estudio de Casos"*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL-UBA).
- GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- GIBAJA, R. (2001). La 'descripción densa': Una alternativa en la investigación educacional. *Revista Electrónica Contextos de Educación*, (5). Recuperado el 2 de Febrero de 2010 de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm>
- JODELET, D. (1985). *La Representación Social: Concepto y Teoría*. En MOSCOVICI, S., *Psicología Social*. Tomo II. Barcelona: Paidós.
- LISTON, D y ZEICHNER, K. (2003). *La formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- LUCARELLI, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL-UBA).
- LUCARELLI, E. (2007). Pedagogía Universitaria e Inovação. En DA CUNHA, M. I. (org.) *Reflexões e praticas em Pedagogia Universitária* (pp. 75-93). Campinas: Papirus.
- LUCARELLI, E. (2009). *Teoría y Práctica en la Universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

NASSIF, R. (1974). Pedagogía Universitaria y construcción de la Universidad. *Revista de la Universidad Nacional de La Plata*, N° 25.

SCHÖN, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*, Barcelona: Paidós.

VILLA, A. y POBLETE, M. (dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Vicerrectorado de Innovación y Calidad con la Colaboración del ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao: Ediciones Mensajero.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR EN EL AULA UNIVERSITARIA. INVESTIGACIÓN, REFLEXIONES Y DESAFÍOS.

Valeria Mabel Loffi - Marta Mercedes Poggi - Bernardino Pacciani

INTRODUCCIÓN

Alcanzar la excelencia en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje es una prioridad para el equipo docente de las carreras de grado de Historia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Un profundo trabajo sobre el perfeccionamiento de las prácticas docentes dio lugar al Proyecto sobre el “Desarrollo y evaluación de nuevas herramientas pedagógicas para resolver los problemas de comprensión de textos didácticos en Historia”¹. La iniciativa surgió de las tareas de autoevaluación cuyos resultados detectaron problemáticas que afectan directamente al aprendizaje (principalmente la comprensión y la expresión), provocando de manera secundaria la prolongación de la carrera o, inclusive, la deserción.

Los resultados del proceso auto evaluativo desencadenaron acciones como la modificación de los planes de estudio, la incorporación de la asignatura Comprensión de la Información Cualitativa en el curso de ingreso, la inclusión de auxiliares docentes y la planificación de trabajos específicos con alumnos sobre la comprensión de textos. Los docentes del área impulsaron también la creación de un equipo interdisciplinario² para dar respuesta a las dificultades relevadas. En los inicios de esta investigación³, radicada entonces como proyecto interno en la UNTREF emprendimos en el área de Historia una actualización teórico-metodológica sobre estrategias para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, las experiencias y resultados acumulados desde aquel período de la investigación hasta hoy, nos permitieron delinear una primera serie de materiales didácticos destinados a crear una herramienta de apoyo para docentes y alumnos.

Los procedimientos llevados a cabo comenzaron con una serie exhaustiva de evaluaciones diagnósticas de las dificultades de la comprensión de texto y de la expresión escrita de los alumnos, así como de otras habilidades transversales a la formación universitaria. Las debilidades detectadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje nos llevaron a enfocar los esfuerzos en el acompañamiento del alumno ingresante, en la evaluación de los logros y dificultades persistentes en todos los niveles y en el apoyo teórico-didáctico a docentes sobre técnicas de ayuda a la comprensión y la redacción. En las materias iniciales se trabajó específicamente con estrategias y competencia cognitivas.

La consolidación del equipo de trabajo y el afianzamiento de las prácticas de lectura comprensiva, iniciadas y desarrolladas en proyectos anteriores, han posibilitado la concreción de nuevos pasos visibles en la etapa

¹ Los docentes investigadores del área de Historia integrantes del proyecto, bajo la dirección del Doctor Samuel Amaral, son la Profesora y Magíster Amalia Casas, el Profesor y Licenciado Horacio Collazo, la Profesora y Magíster Nora Corona, la Licenciada y Magíster Valeria Loffi de Ranalletti, el Profesor y Licenciado Bernardino Pacciani, la Profesora y Magíster Marta Mercedes Poggi y la Profesora y Magíster Elena Salerno.

² Integrado por profesionales docentes e investigadores provenientes de las áreas de la Historia, la Didáctica, la Psicología cognitiva y la Lingüística.

³ Durante el bienio 2009-2010, en el marco de un proyecto interno (UNTREF) prorrogado hasta 2011, incursionamos en la investigación sobre el desarrollo de nuevas herramientas didácticas para resolver problemáticas de la comprensión en el trabajo con fuentes y textos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

del proyecto que aquí describimos. Las tareas conjuntas realizadas por algunos integrantes del proyecto han permitido consolidar un espacio específico que si bien se originó en la problemática de la comprensión lectora se encaminó hacia un campo más amplio que involucra procesos integrales de la formación docente. El eje principal del trabajo es el mejoramiento de la comprensión de textos, acompañado ineludiblemente por un trabajo complementario sobre la comprensión de consignas y la redacción, atravesados ambos por un factor fundamental como el desarrollo de estrategias cognitivas, y entre ellas la meta cognición.

Hemos abordado para su análisis los principales factores que intervienen en la comprensión de texto. Sobre sus mismas bases conceptuales y procedimentales se fundamentan las propuestas teóricas y aplicativas que ayudan a mejorar la comprensión de texto. Las técnicas que se manejaron para este trabajo fueron extraídas de estudios empíricos donde se aplican acciones determinadas antes, durante y después de la lectura. Estas acciones pueden modificar el texto, las consignas o las estrategias del lector y pueden intervenir, según su naturaleza, en diferentes momentos del proceso de comprensión.

MARCO TEÓRICO

Las actividades llevadas a cabo en nuestro trabajo se fundamentan en una perspectiva teórica que analiza los procesos cognitivos que intervienen en la lectura comprensiva y que plantea la importancia de la construcción de sentido en el proceso de comprensión de textos didácticos⁴, entre ellos los de Historia. El proceso de comprender involucra múltiples procesamientos mentales que concluyen en la construcción del significado global de los argumentos del texto en la mente de quien lee. Esta construcción o representación mental, incluye relaciones causales entre los hechos, personajes, sus intenciones, entre otros aspectos (Legros, 1988). Los recursos responsables de la formación de tal representación, provienen de la memoria⁵ del lector y de la información derivada del texto (Aguilar y Denhière, 2001). En la memoria del sujeto lector se activan los conocimientos lingüísticos y del mundo en general y los esquemas de conocimientos necesarios para la generación de inferencias⁶ (Campion y Rossi, 1999; Graesser, Trabasso y Singer, 1994). Al utilizar los conocimientos previos durante la lectura, el lector genera inferencias capaces de completar las lagunas de información del texto, con el objetivo de asegurar la coherencia entre sus argumentos (en la oración, el párrafo y el texto) (Millis y Graesser, 1994). La construcción de la representación del texto o “modelo de situación”⁷ (Johnson-Laird, 1983), facilita el recuerdo de lo leído (Loffi y Martins, 2005).

Los modelos teóricos que interpretan el proceso de comprensión de texto, tienen propuestas de tipo “construccionista”, por un lado, y de tipo “minimalista”, por otro lado. Los autores construccionistas (Kintsch y van Dijk, 1978) sostienen que el lector genera activa y deliberadamente, una representación cognitiva con el objetivo de acceder al sentido del texto (“*search for meaning*”). Al combinar estrategias para el procesamiento de la información textual con los conocimientos previos, el sujeto va estructurando en su mente la información durante la lectura (Johnson-Laird, 1980). En sus fundamentos, la teoría construccionista propone como factores determinantes para la comprensión: los objetivos del lector, la coherencia del texto y la búsqueda

⁴ Los mecanismos y procesos implicados en la comprensión de textos narrativos en diversas poblaciones de lectores han sido largamente estudiados durante las últimas cuatro décadas.

⁵ Hablamos de memoria en términos globales, sin desatender a los diferentes sistemas o tipos de memoria implicados en los procesos cognitivos que aquí describimos.

⁶ Llamamos inferencias a las representaciones mentales que genera el lector durante y después de la lectura durante el proceso de comprensión, agregando, integrando, sustituyendo, suprimiendo información del texto con informaciones recuperadas de sus conocimientos previos (León, 2003).

⁷ El “modelo de situación” et conceptualizado también como “modelo mental” por van Dijk y Kintsch (1983).

activa del sentido. Sin embargo, los autores minimalistas (McKoon y Ratcliff, 1995) sostienen que el lector sólo completa, de manera automática (o inconsciente, por oposición a una acción deliberada) mediante procesos inferenciales, las relaciones lógico-lingüísticas implícitas en el texto. Ambas posiciones confluyen en que las inferencias intervienen en la formación de una representación coherente del texto, aunque los constructivistas resaltando el rol de las inferencias estratégicas (o elaboraciones opcionales) y de la búsqueda de sentido, y los minimalistas, priorizan la economía de los recursos cognitivos en dicho proceso.

Dentro de la perspectiva constructivista, el modelo de “construcción e integración” (Kintsch, 1988) plantea que el sentido del texto se construye en la memoria sobre la base de tres niveles interdependientes de representación:

a) El nivel superficial. El 1^{er} nivel alberga la representación de la estructura grafémica de las palabras, activando su significación durante la lectura.

b) El nivel proposicional. A este nivel se asocian el sentido y la estructura de palabras y oraciones, formando proposiciones con sentido propio y estableciendo la coherencia entre los argumentos del texto.

c) El nivel del modelo de situación. En este nivel de procesamiento los conocimientos previos se asocian con las representaciones semánticas y proposicionales del texto, formando una idea coherente, gracias al proceso inferencial.

Como resultado del proceso de construcción de sentido y de integración de las informaciones textuales e inferidas, el lector forma en su memoria una representación resumida de los contenidos del texto, que podrá evocar posteriormente (proceso implicado en el aprendizaje).

De acuerdo con el enfoque de búsqueda de construcción de sentido como medio para arribar a la comprensión de texto, ciertos investigadores abordaron la problemática de las dificultades de la comprensión de textos didácticos, proponiendo una serie de ayudas o técnicas cognitivas para mejorar la comprensión de textos didácticos. Estas ayudas provienen de experiencias empíricas en las que se testea metodológicamente la eficacia de acciones sobre el texto, sobre las consignas de comprensión, sobre las estrategias del lector, según el nivel del proceso de comprensión en el que cada una interviene. Es importante aquí destacar que podemos clasificar los tipos de ayuda a la comprensión de texto de acuerdo con los niveles de construcción de la significación del texto en la mente del lector, según el modelo de Kintsch (1998).

La lectura comprensiva en la formación de grado, como en otras instancias de la educación, es uno de los pilares fundamentales de los aprendizajes sobre la disciplina y de los procesos de razonamiento analítico que llevarán al alumno a construir conocimiento. En Historia en particular, este factor nos es sensible y su abordaje resulta necesario. Es por ello que prestamos especial atención a las competencias de comprensión y expresión que los ingresantes y alumnos de nuestras carreras deben manejar y a las estrategias que los docentes pueden aportar para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

ESTADO DEL ARTE

Hasta el presente, son pocos los trabajos que han dado a conocer propuestas teóricas y empíricas significativas que presenten herramientas innovadoras para mejorar la calidad de los dispositivos de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito universitario en relación a la comprensión de texto. En la literatura sobre Educación y Psicología, se han explorado principalmente, las problemáticas pedagógicas que afectan a los alumnos de

enseñanza media y primaria, tanto en el área de Historia, como en otras disciplinas de la formación básica. Por otra parte, las fuentes y las herramientas pedagógicas que se pueden consultar para la resolución de problemas de comprensión y de producción de textos didácticos en la formación de docentes y alumnos universitarios son menos frecuentes en la literatura.

Algunos estudios realizados con alumnos de nivel medio, en los que se utilizaron textos sobre Historia (Beck, McKeown, Sinatra y Loxterman, 1991)⁸, los investigadores modificaron la presentación de la información del texto, aplicaron técnicas de interrogación y de auto respuesta, con el objetivo de facilitar las inferencias. Los resultados mostraron que, en esas condiciones, los alumnos respondían más y mejor al momento de una evaluación posterior. Otra serie de estudios de la misma índole (Britton y Gülgöz, 1991; Britton, Dusen, Glynn y Hemphill, 1990)⁹ modificaban la redacción de ciertas informaciones en textos de historia para un grupo, y otro grupo leía el texto original sin modificar. En ellos obtuvieron como resultado un mejor nivel de comprensión del texto en el grupo que había leído la versión reescrita. En conclusión, ciertas técnicas de presentación de las informaciones del texto y de consignas de lectura ayudan a mejorar la comprensión de los textos de Historia, sobre todo para los lectores inexpertos en el tema y frente a textos percibidos como complejos por el lector.

Una serie de estudios empíricos realizados para validar técnicas basadas en la presentación de consignas (Davey y McBride, 1986; Pressley, Symons, McDaniel, Snyder y Turnure, 1988), propone ayudas a los lectores para mejorar la representación mental de los textos. Trabajaron en dichas investigaciones con diferentes grupos de lectores sobre textos de historia, presentando tareas alternativas de lectura. Los resultados mostraron que los lectores comprenden mejor el texto cuando las consignas de comprensión forman parte integrada a la tarea de lectura. Por otra parte, destacaremos un estudio realizado con alumnos universitarios (Escoriza, 2005) que mostró que los sujetos evaluados tenían dificultades importantes para elaborar y declarar y utilizar estrategias metacognitivas en situaciones de aprendizaje que implicaban tareas de comprensión de texto y de redacción.

En suma, en el área que desarrollamos, nos hemos topado con más de un desafío, entre ellos el de crear un nuevo dispositivo pedagógico adaptado a nuestro medio y objetivos pedagógicos. En la literatura hispanoamericana, los estudios sobre las estrategias de comprensión de textos de Historia, apuntan casi exclusivamente a un público infantil o adolescente (Díaz Barriaga, 1998; Carretero, 1993, 1994, 2004, entre otros), diferente en sus características y necesidades a las del estudiante joven o adulto que se forma como futuro docente e investigador en la universidad. Por otro lado, existen actualmente estudios, dispositivos y estrategias de ayuda a los alumnos universitarios, centradas en acciones que desarrollan propuestas diferentes, aunque complementarias a las nuestras: como lo son las tutorías de pares, las sesiones participativas, los grupos de estudio, etc. (Durán y Costaguta, 2007, entre otros).

METODOLOGÍA

Las evaluaciones de la comprensión de texto que aplicamos en diferentes materias tanto en el primer como en el segundo cuatrimestre de cada período, siguieron los criterios y normas previstos en el protocolo del proyecto. Las habilidades evaluadas se refieren especialmente a las competencias del alumno para inferir, explicitar y explicar situaciones y relaciones descritas en el texto, identificar las ideas principales y emplear

⁸ Utilizaron textos sobre la temática de la Revolución norteamericana.

⁹ Emplearon textos que trataban sobre la Guerra de Vietnam.

un vocabulario apropiado. Estudiamos también las dificultades y fortalezas para interpretar consignas en relación con la tarea de comprensión, la calidad de la redacción y sus debilidades. Por otra parte hemos observado las características de cada grupo de alumnos.

Las consignas y el texto designado para cada evaluación guardan estrecha relación con la temática de cada materia¹⁰ y su elección está a cargo del docente y del especialista evaluador. La evaluación transcurre durante una clase de trabajos prácticos y su duración es de aproximadamente 20 minutos. Consta generalmente de tres preguntas o consignas a las que el alumno debe responder por escrito luego de la lectura del texto blanco. Los protocolos de respuesta (trabajos de los alumnos) son luego analizados por los evaluadores. Pese a la diversidad de textos y de consignas, los criterios (y las variables independientes) son los mismos para todas las comisiones que participan en la evaluación en un mismo período. En cada cuatrimestre participan en promedio 115 alumnos de las materias iniciales.

RESULTADOS

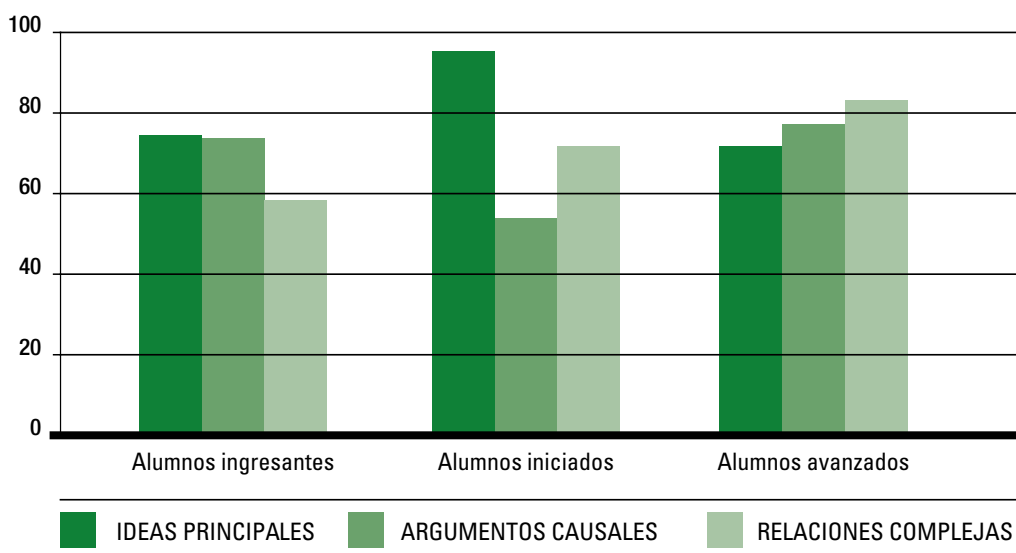
Describiremos y analizaremos los resultados obtenidos durante la etapa del proceso de investigación que aquí presentamos desde cuatro perspectivas: las habilidades para la comprensión de los alumnos, la calidad de su redacción en las respuestas, la confección de materiales de apoyo, y el avance en el estudio de los textos escolares -su relación con la actualización disciplinar y la formación de docentes-.

Las evaluaciones instrumentadas durante el proyecto fueron analizadas a la luz de parámetros cuantitativos y cualitativos. Los avances y dificultades persistentes fueron relevados y se ponderaron los resultados significativos y aquellos que denotan la necesidad de un trabajo más profundo y específico sobre algunas estrategias. En las evaluaciones y actividades del proyecto realizadas en las cátedras (en el ámbito de los TP) se lograron avances entre los alumnos noveles en la comprensión y la argumentación de las ideas principales del texto, de las relaciones de causa y consecuencia, de las relaciones y dimensiones complejas del texto como reconocer y argumentar contradicciones y ambigüedades, entre otras. Se avanzó, aunque sin logros significativos, en la calidad de la expresión escrita. Entre los alumnos más avanzados se consiguieron mejoras en la lectura analítica y en la calidad de la redacción.

En el Gráfico Nro. 1 volcamos de manera ilustrativa los datos de una de las evaluaciones realizadas al inicio del proyecto (2012). En este ejemplo observamos los diferentes rendimientos que obtienen los grupos de alumnos, según sea el nivel de la formación en la que se encuentran (que llamaremos ingresantes, iniciados y avanzados), de acuerdo a los tres tipos de competencias evaluadas: la comprensión de las ideas principales del texto, la argumentación de causas y consecuencias de los hechos descritos en el texto y la inferencia de relaciones de tipo complejas, como contradicción o paradoja.

¹⁰ Las evaluaciones de la comprensión de texto aplicadas durante el proyecto anterior respondían a protocolos estandarizados, idénticos para todas las materias. Esta modalidad de procedimiento condujo a algunas resistencias entre los estudiantes. Por tal motivo y con el fin de preservar el principio ecológico de las evaluaciones (condiciones "naturales" de lectura) adaptamos las evaluaciones subsiguientes al contexto de cada materia.

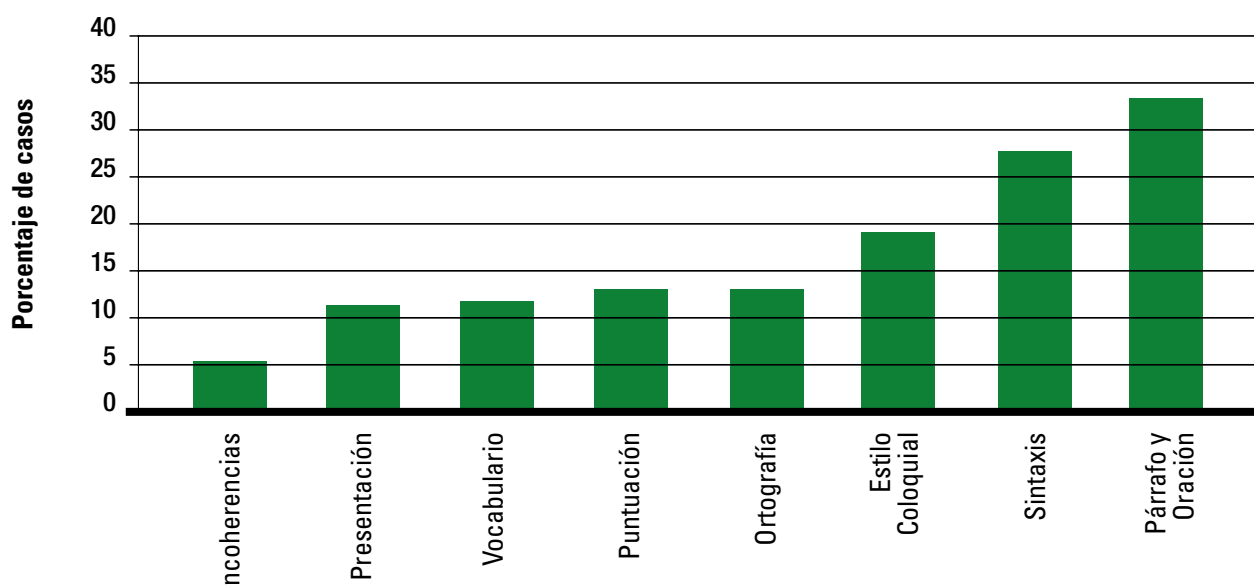
Gráfico Nro. 1 / Competencias de comprensión según el grupo de alumnos



Los alumnos más avanzados en las carreras alcanzan un buen rendimiento en las tareas de comprensión, con un alto promedio de respuestas satisfactorias para las tres tipos de respuesta esperada y con resultados casi homogéneos entre ellas. Los alumnos “iniciados” (con un promedio de 8 a 9 materias cursadas en la carrera) obtuvieron un rendimiento dispar entre las tres habilidades de comprensión. Resuelven sin dificultad operaciones que requieren menos esfuerzo cognitivo (hallar las ideas principales) o de menor complejidad; sin embargo, argumentar relaciones causales o conflictos resultaron tareas más arduas para este grupo. Los ingresantes por su parte, muestran una mayor dificultad para representarse situaciones complejas sugeridas en el texto que para la elaboración de inferencias de causa-consecuencia o extraer los temas esenciales del texto. En suma, el Gráfico Nro. 1 muestra que los alumnos avanzados se desenvuelven mejor en tareas complejas de comprensión, al contrario de los alumnos noveles, que evidencian algunas dificultades en este aspecto. Por su parte los iniciados poseen recursos para extraer del texto los trazos más relevantes.

En el Gráfico Nro. 2 describimos, también a modo de ejemplo, los elementos que surgen del análisis cualitativo de la calidad de la redacción de los alumnos. Presentamos aquí algunos indicadores de dificultad y los índices correspondientes obtenidos en una de las últimas evaluaciones del período (2013).

Gráfico Nro. 2 / Dificultades en la redacción de respuestas argumentales



Observamos en el 2^{do} gráfico¹¹ que, menos de un tercio de los alumnos, en promedio, presenta fallos de consideración en la calidad de la redacción, entre ellos la mayor dificultad relevada reside en la estructuración de la oración y la del párrafo; este aspecto se relaciona íntimamente con las fallas en la sintaxis y la puntuación. En menor medida el estilo informal de la redacción y cierta imprecisión o ausencia de vocabulario específico (sobre el tema del texto) interfieren en la calidad de las respuestas elaboradas por los alumnos. Propondremos a los docentes de las materias subsiguientes al ingreso, unos materiales que propicien el desarrollo de estrategias sobre la redacción académica, a fin de anticipar ciertas dificultades relevadas en alumnos avanzados. Otros análisis complementarios como la comprensión de consignas, la comparación con grupos de control (alumnos de otras carreras) y el testeo de ayudas cognitivas, fueron abordados en publicaciones anteriores (Loffi y Poggi, 2008; Loffi, 2011).

Como desenlace de los sucesivos análisis realizados a lo largo del proyecto, confeccionamos una serie de guías de objetivos y estrategias para mejorar la comprensión de textos. Las tres primeras guías elaboradas en etapas anteriores del proyecto son complementarias entre sí y con la cuarta guía creada durante la investigación que aquí describimos. La 4^{ta} guía¹² presenta estrategias cognitivas pertinentes para el trabajo con alumnos avanzados en las carpetas de Historia, tomando en cuenta su nivel de conocimientos adquiridos y de formación alcanzada, los temas y textos abordados y especialmente las dificultades persistentes que se pretenden subsanar.

En el Cuadro Nro. 1 describimos un conjunto (resumen no exhaustivo) de estrategias empleadas en la 4^{ta} guía para mejorar la comprensión de textos, la reflexión y argumentación crítica en base a los textos, la redacción en forma de respuesta, síntesis o resumen, la elaboración de esquemas y fichas, entre otros. Incluimos también algunos ejemplos extraídos de las guías 1 a 3 y sobre actividades de aplicación de estrategias en clase. Las diferentes estrategias, aunque son complementarias, están relativamente organizadas por su nivel creciente de complejidad y son presentadas de este modo en los cuatro cuadernillos elaborados para cuatro grupos diferentes de materias.

En la primera serie de materiales sobre las estrategias para mejorar la comprensión de textos, como se puede apreciar en el Cuadro Nro. 1, abordamos los diferentes tipos de consigna y su comprensión, estrategias para comparar textos, elaborar síntesis, integrar dimensiones del contexto, la redacción, la evaluación y la autoevaluación, entre otros temas. De manera progresiva se incorporaron objetivos que apuntan a mejorar la interpretación de consignas complejas, comprender argumentos en su contexto temporal, argumentar antecedentes causales y consecuencias, elaborar evaluaciones, y finalmente las estrategias que profundizan las mejoras sobre análisis crítico de los textos, la calidad de la redacción y las estrategias auto evaluativas. Las estrategias desarrolladas prioritariamente en la 4^{ta} Guía se centran en: la comprensión de las dimensiones semántica y estructural del texto, la elaboración de mapas conceptuales, la comprensión y producción de textos argumentales, el desarrollo de una lectura crítica de los textos, diferentes tipos y ejemplos de evaluación.

El conjunto de materiales elaborados a lo largo del proyecto se encuentra en proceso de evaluación: la utilidad y el grado de significación del aporte de los materiales son valorados mediante un sondeo entre el cuerpo docente. Las posibles modificaciones y mejoras a realizarse surgirán de dicho proceso. Se elaboraron además, respecto de los resultados obtenidos, informes detallados sobre todas las habilidades evaluadas y las estrategias aplicadas, destinados a docentes y coordinadores del área. Confeccionamos también, mate-

¹¹ Nos referimos por “incoherencias” a la falta de conexión de sentido entre las proposiciones de una frase o entre las oraciones de un párrafo.

¹² Todos los materiales mencionados en el presente trabajo se encuentran a disposición de los docentes para su empleo didáctico.

riales de difusión interna sobre algunas técnicas de ayuda cognitiva para mejorar la comprensión de textos didácticos y la expresión escrita de trabajos académicos.

Cuadro N° 1 / Cuadro no exhaustivo de ejemplos de estrategias y actividades de aplicación.

	ESTRATEGIAS	ACCIONES Y TRABAJO SOBRE
MATERIAS AVANZADAS 4TA GUÍA	Comprensión de las dimensiones semántica y estructural del texto	Clasificar y jerarquizar conceptos, construir esquemas, interpretar contenido de esquemas y gráficos, explicitando informaciones y relaciones.
	Elaborar mapas conceptuales	Trabajo con palabras clave, núcleos temáticos y relaciones.
	Comprender y producir textos argumentales	Articulación de conceptos, coherencia, síntesis de información, punto de vista del lector, reglas del registro escrito del lenguaje, relectura.
	Lectura crítica	Objetivos de lectura, conocimientos previos, detectar incoherencias y lagunas, contextualizar, realizar anotaciones, relectura.
MATERIAS AVANZADAS 3RA GUÍA	ESTRATEGIAS	ACCIONES Y TRABAJO SOBRE
	Producir textos propios	Contextualización, síntesis, autosuficiencia del texto.
	Lectura profunda	Ritmo de lectura, relectura, uso de conocimientos previos, inferencias de coherencia, objetivo de lectura.
	Enriquecer el vocabulario	Contextualizar, emplear conocimientos previos, formular definiciones, reutilizar términos.
Comprensión de consignas	Inferir objetivos, planificar las acciones, autoevaluación.	
MATERIAS POST INICIALES 2DA GUÍA	ESTRATEGIAS	ACCIONES Y TRABAJO SOBRE
	Comprender los conceptos fundamentales a través de un organizador introductorio	Resumen introductorio, lista de temas, cuadro sinóptico, vocabulario, contexto histórico.
	Trabajar con distintas fuentes y formatos de información	Describir estructura y contenido de la información, explicitar la información de imágenes y mapas. Establecer correspondencias, comparar, analizar y explicar las relaciones.
Lectura consciente y redacción coherente	Realizar fichas de lectura, resúmenes, reseñas, sumarios para presentaciones orales, relectura, autoevaluación.	
MATERIAS INICIALES 1RA GUÍA	ESTRATEGIAS	ACCIONES Y TRABAJO SOBRE
	Asegurar la coherencia de textos complejos o descriptivos.	Completar y repetir información implícita, inferir anáforas, conectores, personajes, relaciones, instrumentos.
	Introducir los argumentos de textos difíciles y con temática desconocida.	Resumen introductorio, señalización de informaciones, encabezar párrafos, resumen, reutilizar vocabulario.
Evocar los conocimientos previos sobre un tema.	Establecer relaciones, comparaciones, verosimilitudes. Consignas explícitas y dirigidas.	

Los resultados hasta ahora descritos se suman a los obtenidos mediante el trabajo de articulación entre el

análisis de los textos escolares de historia, la actualización disciplinar y la formación docente. Estos resultados y los avances obtenidos se concretaron en trabajos que vinculan la práctica docente y la investigación al poner en juego el análisis de los libros escolares en una perspectiva histórico-didáctica. De esta manera se abre un espacio de indagación en torno a una cuestión que está siendo abordada en los ámbitos de encuentros académicos internacionales. Es indudable que en el proceso de formación de los futuros docentes, el trabajo con libros escolares resulta uno de los aspectos más enriquecedores al permitir estudiar aspectos disímiles que abarcan tanto la comprensión lectora de los estudiantes de profesorado en su doble rol (de alumnos / profesores) como la actualización permanente, la identificación historiográfica y su importancia en la planificación como ayuda para la selección y secuenciación de contenidos. Este acercamiento prevé abrir también espacios de reflexión en relación a la enseñanza de la historia en dos aspectos diferentes. Uno, vinculado a las problemáticas que implica el uso áulico y extra-áulico de las nuevas tecnologías, y otro ligado, substancialmente, con los aportes de la historiografía en general, y específicamente para la enseñanza de la historia reciente, y en la formación de docentes-investigadores.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Los avances del presente trabajo de investigación, delinearon herramientas para desarrollar habilidades para comprender textos de historia a través de la incorporación de estrategias cognitivas en la formación universitaria. Esta perspectiva nos permitió interactuar con otros docentes del área y establecer relaciones de intercambio y afinidad temática con colegas de otros centros educativos del país y del exterior. Las discusiones, enriquecedoras para el avance del proyecto, aportaron elementos conceptuales y propuestas metodológicas, otras miradas y actualizaciones sobre los recursos empleados y las estrategias didácticas puestas en práctica. En el transcurso del proyecto los diversos eventos académicos en los que intervinimos fueron de interés capital para el intercambio con docentes e investigadores de diferentes áreas del conocimiento, como historia, educación, geografía, psicología, sociología, didáctica; en los que abordamos temas de docencia e investigación en Historia, aportando reflexiones desde la práctica profesional y la investigación académica.

Nuestra propuesta retoma parte de los debates actuales sobre temas centrados en la formación del profesorado considerando que ésta articula el conocimiento de la historia, la formación didáctica específica y la actualización permanente. Dando cuenta del avance de las investigaciones realizadas en torno a esta problemática. Las acciones desarrolladas por el equipo (reuniones, diseño y aplicación de evaluaciones, elaboración de informes y ponencias, entre otros) permitieron consolidar un espacio de trabajo conjunto y de carácter multidisciplinar. Paralelamente, permitió confirmar la producción en investigación aplicada a la docencia desde el área de Historia, en el marco de las políticas de UNTREF en distintas áreas, y que, como hemos podido constatar, se encuentra en un nivel de paridad con otras casas de altos estudios (publicaciones, participación en congresos y eventos académicos, invitación de profesores, investigadores y conferencistas internacionales) en relación con actividades de los integrantes del proyecto. El equipo participó y organizó otras actividades de transferencia, como seminarios, conferencias, paneles, formación de recursos humanos, evaluación de proyectos.

La consolidación del equipo de trabajo y el afianzamiento de las prácticas de lectura comprensiva, iniciadas y desarrolladas durante el proyecto y en etapas anteriores, han posibilitado la concreción de nuevos pasos visibles en el balance final. Las tareas conjuntas realizadas por algunos integrantes del proyecto han permitido consolidar un espacio específico que si bien se originó en la problemática de la comprensión lectora se encaminó hacia un campo más amplio que involucra procesos integrales de la formación docente. La

continuidad del proyecto prevé abrir también espacios de reflexión acerca de la enseñanza de la historia en dos aspectos diferentes. Uno, vinculado a las problemáticas que implica el uso áulico y extra-áulico de las nuevas tecnologías, y otro ligado, substancialmente, con los aportes de la historiografía en general, y específicamente para la enseñanza de la historia reciente, y en la formación de docentes-investigadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, N., DENHIÈRE, G. (2001). La production des inférences sur la conséquence probable des actions et des événements. *L'année Psychologique*, 2, 42-68.

BECK, I., MCKEOWN, M., SINATRA, G., LOXTERMAN, J. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 26, 251-271.

BRITTON, B., DUSEN, L., GLYNN, S., HEMPHILL, D. (1990). The impact of inferences to instructional text. En GRAESSER, A., BOWER, G. (Eds.). *Inferences and text comprehension. The Psychology of learning and motivation*, 25 (pp. 53-70). San Diego: Academic Press.

BRITTON, B., GÜLGÖZ, S. (1991). Using Kintsch's computational model to instructional text: Effects of repairing inferences calls o recall and cognitive structure. *Journal of Educational Psychology*, 3, 329-345.

CAMPION, N., ROSSI, J.-P. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'Année Psychologique*, 99, 493-527.

CARRETERO, M., VOSS, J.F. (eds.). (1994). *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

CARRETERO, M., JACOTT, L., LOPEZ-MANJON, A. (1993). Perspectivas actuales en la comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. El caso del descubrimiento de América. En BELTRÁN, J.A., PRIETO, M.D., VENCE, D. (Eds.). (1993). *Intervención psicopedagógica* (pp. 260-275). Madrid: Pirámide.

CARRETERO, M., VOSS, J. (Comp.). (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

DAVEY, B., MCBRIDE, S. (1986). Effects of question-generation training on reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 78, 256-262.

DÍAZ BARRIAGA, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 82. Recuperado de <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/82-html/Frm.htm>.

DURÁN, E., COSTAGUTA, R. (2007). Minería de datos para descubrir estilos de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(2), 2-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1674Duran.pdf>.

ESCORIZA NIETO, J. (2005). Enseñanza de las Estrategias de Comprensión del Lenguaje Escrito: Selección y secuenciación de objetivos y contenidos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3 (2), 1-32. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new>.

GRAESSER, A. C., TRABASSO, T. y SINGER, M. (1994). Constructing inference during narrative text comprensión. *Psychological Review*, 101, 371-395.

JOHNSON-LAIRD, P. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive science*, 4(7), 2-115.

JOHNSON-LAIRD, P. (1983). *Mental models*. Cambridge: Harvard University Press.

- KINTSCH, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., VAN DIJK, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- LEGROS, D. (1988). Rôle d'un procédé de dramatisation sur la mémorisation d'un récit. *L'Année Psychologique*, 88, 196-214.
- LEÓN, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso: Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- LOFFI, V., MARTINS, D. (2005). Influence de différents niveaux de causalité sur le traitement y la mémorisation de phrases. En *Congrès national de la Société Française de Psychologie*, (pp.197-198). Nancy: Presse Universitaire de Grenoble.
- LOFFI, V., POGGI, M. (2008). Experiencia interdisciplinaria en la formación inicial y continua de docentes de historia. Herramientas didácticas y estrategias cognitivas para la formación-evaluación en el dispositivo de enseñanza-aprendizaje. Trabajo presentado en el *Congreso Metropolitano de Formación Docente*. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires.[CD-Rom].
- LOFFI, V. (2011). Un abordaje para la problemática de la comprensión de texto en la formación de profesores de historia. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 15, 117-133.
- MCKOON, G., RATCLIFF, R. (1995). The minimalist hypothesis: Directions for research. En WEAVER, MANNES, FLETCHER (Eds.). *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*. (pp. 97-116). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- MILLIS, K. y GRAESSER, A.C. (1994). The time-course of constructing knowledge-based inferences for scientific text. *Journal of Memory and Language*, 33, 583-599.
- PRESSLEY, M., SYMONS, S., MCDANIEL, M., SNYDER, B., TURNURE, J. (1988). Encouraging mindful use for prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning. *Educational Psychologist*, 27, 91-109.
- VAN DIJK, T. A., KINTSCH, W. (1983). *Strategies in discourse comprehension*. N.Y.: New York Academic Press.

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN EL MODELO 1 A 1 EN ARGENTINA

Graciela Esnaola Horacek y Equipo de Tecnología Educativa UNTREF
Eduardo García - Eda Artola - María Beatriz De Ansó

INTRODUCCIÓN

Situando la problemática

Los programas de inclusión digital basados en el *Modelo 1 a 1* que se están implementando en el país y en la región demandan un análisis reflexivo desde el modelo educativo que conllevan. La reconfiguración del escenario educativo desde el lanzamiento del programa del MIT (Massachusetts Institute of Technology) *One Laptop per Child* en 2005 hasta la implementación del *Modelo 1 a 1* en el 2010 en nuestro país, se ha constituido en un nuevo campo de indagación para aportar conocimiento científicamente validado a las prácticas de enseñanza. (Esnaola Horacek y Acevedo Ruiz, 2013)

La implementación del *Modelo 1 a 1* en Argentina ha impactado sobre diversos ámbitos de producción y ha generado múltiples desafíos de orden tecnológico, operativo, logístico y pedagógico. La dimensión estrictamente tecnológica reúne categorías de análisis vinculadas a la operatividad de la infraestructura, al diseño de las redes interescolares e intraescolares, los niveles de conectividad, la generación de software educativo accesible, entre otras. Una segunda dimensión refiere al ámbito educativo, esto es, un **sistema tecnológico aplicado a la educación**, que impacta no solamente en las instituciones sino también en la familia y la comunidad en diversos grados (San Martín Alonso y Peirats Chacón, 2011). Desde nuestra investigación nos hemos focalizado en el estudio de las variables intervinientes en el desempeño del rol docente respecto de la inclusión de tecnologías en las aulas y la innovación en las prácticas pedagógicas.

FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES TEÓRICOS

Reconocemos que las Tecnologías (TIC) instalan transformaciones sociales y culturales que condicionan la gestión de acciones educativas porque derivan de una aceleración en los avances científico-técnicos y porque, paradójicamente, provocan cambios en las estructuras sociales, económicas, laborales e individuales. Esta situación crea nuevos entornos de comunicación, tanto humanos como artificiales, que establecen nuevas formas de interrelación de los usuarios con las máquinas. Asimismo, el acceso y tratamiento de la información sin barreras espacio-temporales trae aparejado un nuevo concepto de *mediación educativa* que afecta la relación entre el individuo y la cultura. Para que las *Tecnologías de la Información* se apliquen como *tecnologías en la educación* es necesario contar con una adecuada fundamentación en modelos antropológicos, culturales y educativos que favorezcan una intervención didáctica apropiada, además de la formación de los profesores y otros especialistas de la educación.

A fin de responder a los nuevos retos del sistema educativo es necesaria una mirada crítica hacia los *entornos educativos* (materiales y simbólicos) para pasar de un modelo unidireccional de formación, donde los saberes recaen en el profesor o en su sustituto el libro de texto, a modelos más abiertos y flexibles, donde

la información situada en grandes bases de datos, tiende a ser compartida entre diversos alumnos. Precisamente, las tecnologías generan alternativas tendientes a modificar el aula como conjunto arquitectónico y cultural donde el alumno puede interactuar con otros compañeros y profesores situados en otro contexto espacial.

Esta perspectiva espacio-temporal exige nuevas estructuras organizativas de las escuelas que determinen los materiales que se integran en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las funciones que se le atribuyen y los espacios que se le concede; además del tipo de información transmitida, los valores y la filosofía subyacente al hecho educativo.

Desde una vigilancia epistemológica en el diseño, producción y desarrollo de intervenciones pedagógicas tecnológicamente mediadas es que proponemos la construcción de un *modelo de generación del conocimiento* orientado a la formación de una sociedad de la información más integradora y crítica de la mercadotecnia preponderante. Nuestros desarrollos van avanzando en temáticas vinculadas a la gestión educativa de los centros y a la inclusión de tecnologías en las aulas.

¿Qué innovación educativa es necesaria?

Proponer un diseño integral de innovación educativa de excelencia demanda intervenir en las múltiples dimensiones institucionales que exceden a la simple incorporación de dispositivos tecnológicos en las aulas. Implica implementar un proceso de *formación profesional de competencias* específicamente vinculadas al concepto de aprendizaje activo en función de problemas didácticos situados en la comunidad educativa. Para desarrollar en las instituciones una propuesta innovadora y vincularla a la investigación sobre la práctica, los docentes deberían involucrarse en el diseño, producción y desarrollo de materiales educativos innovadores que propicie un ambiente de aprendizaje colaborativo, de modo tal que se interrelacionen las estrategias de abordaje didáctico y la investigación sobre las prácticas al mismo tiempo. La potencialidad de una propuesta formativa innovadora depende de factores que hacen a la intervención pedagógica y responden a cuestiones, tales como: El modo en que los educadores representan y comunican los saberes; la forma en que el destinatario se acerca al conocimiento; la búsqueda de nuevas alternativas de acceso, prácticas y transferencias de los saberes; la gestión institucional que promueva y oriente a la innovación.

Sabemos que los medios pueden ser múltiples y variados, pero son siempre un componente más de una construcción metodológica que se refleja con relación a otros elementos de una situación de enseñanza. Desde esta perspectiva el diseño metodológico de una propuesta didáctica implica un desafío de intervención para la construcción de un camino curricular. Así, entendemos el proceso de mediación/mediatización de los aprendizajes como una *construcción metodológica relativa, singular y con finalidad explícita*. Con la llegada de las nuevas tecnologías y el despliegue de las plataformas de *e-learning* es necesario analizar el lugar de la mediación pedagógica en los entornos tecnológicos. En la actualidad, la dicotomía se centra en *e-learning/blended learning* para evaluar los beneficios de cada propuesta. En analogía a los sistemas multimediales, las plataformas de *e-learning* ofrecen una integración de medios a partir de la posibilidad de las herramientas informáticas (foros, chat, buscadores, vinculaciones a páginas, etc.) en un espacio virtual. Esta combinación no excluye el medio presencial. Sin embargo, el valor del *blended learning* radica en incorporar dinámicas presenciales y mediatizaciones diversas, apelar a distintos lenguajes, discursos, saberes, estrategias como un intento de síntesis epistémica para el logro de los aprendizajes.

El paradigma pedagógico de la modernidad no responde a los nuevos saberes y desarrollos científico-tecnológicos ya que los niños que acceden a las escuelas del siglo XXI poseen nuevas capacidades porque han

sido socializados en ambientes digitalizados. La era de las pantallas ha modificado los juegos, los aprendizajes, los contextos y la comunicación. Intentamos atravesar los muros de la escuela y reformular las prácticas docentes para incorporar las nuevas tecnologías y redefinir la educación del siglo XXI. La apuesta es digitalizar la educación, la pregunta es acerca de la estrategia: ¿cómo? ¿para qué?

Algunas cuestiones metodológicas y el estudio de programas de saturación tecnológica.

En nuestras indagaciones de campo en 2011 hemos constatado que la saturación de tecnologías en las aulas no implica necesariamente un cambio de paradigma en la gestión del conocimiento que garantice una mejora en los aprendizajes. Esta afirmación la corroboramos en las observaciones de clases en la zona de impacto de UNTREF (Programa Conectar Igualdad), como asimismo en las aulas de Comodoro Rivadavia (Programa Pioneros), CABA (Plan Sarmiento), Uruguay (Plan Ceibal) y España (Escuela 2.0, actualmente desactivado). Para este relevamiento hemos contado con los aportes de colegas españoles que realizaron una estancia de investigación en el marco de un Programa de Cooperación Internacional sobre el Modelo 1 a 1 entre las Universidades de Valencia (U.V), Extremadura (UNEX) y la UNTREF.¹

Hemos analizado las diferentes dimensiones intervinientes en el impacto educativo vinculando los argumentos socio políticos de las políticas *1 a 1* y referenciándolos a las múltiples brechas que se despliegan en un modelo de saturación tecnológica como los que hemos observado. En particular, y articulando con las observaciones en torno al uso prioritario que los jóvenes les otorgan a las tecnologías hemos desarrollado un corpus teórico acerca de las posibilidades educativas que actualmente ofrecen los entornos lúdicos en la *Web 2.0*. Destacamos una definición propia de *videojuego* aplicando determinadas categorías de análisis a las propuestas lúdicas potenciadas en las redes sociales.

Nuestra línea de investigación se ubica en los entrecruzamientos que la comunicación humana, la mediación tecnológica y los entornos lúdicos ofrecen para instalar prácticas educativas innovadoras. Desde este conocimiento pedagógico abordamos un caso institucional para aplicar las categorías analizadas en un contexto escolar de baja saturación tecnológica.

Corroboramos nuestra **hipótesis inicial**: *la innovación en la gestión del conocimiento escolar requiere de la incorporación de tecnología facilitadora de la producción colaborativa en las aulas a través de la conjunción sistémica de variables técnicas, pedagógicas y epistemológicas*. Los datos de campo demuestran que la innovación tecnológica en la cultura escolar requiere procesos, herramientas y competencias pedagógicas en el profesorado que incorporen explícitamente prácticas colaborativas para la gestión de los aprendizajes. Observamos que *la inclusión de determinados entornos tecnológicos en la enseñanza son recursos educativos facilitadores de entornos colaborativos de aprendizaje* (Esnaola Horacek y Revuelta Dominguez, 2012).

Hemos analizado la gestión colaborativa y los recursos que ofrece la web 2.0 como componentes que deben ser incluidos en las prácticas de enseñanza para evitar la reducción de la innovación al modelo tecnocrático y a paradigmas educativos residuales. Las redes pueden ser mecanismos particularmente efectivos para aprovechar el potencial de las TICs para una educación de calidad y con equidad. Sean redes de conocimiento, colaboración o proyectos, son parte de la estructura organizativa de la Sociedad de la Información en su tránsito hacia la Sociedad del Conocimiento. El trabajo colaborativo de equipos de docentes investi-

¹ Los investigadores que participaron fueron: Dr José Peirats Chacón, Dr Francesc Sanchez i Peris y la Dra Concepción Ros Ros (Universidad de Valencia); y la Dra Rocío Yuste Tosina (Universidad de Extremadura). El registro de la "Investigación Internacional en Innovación Educativa, tecnología y cultura de la colaboración: casos en España y Argentina" se encuentra en <https://sites.google.com/site/actividad-julioagosto2011>

gadores constituye una forma innovadora de construcción de las prácticas educativas que interviene en el fortalecimiento de la identidad profesional docente.

Este estudio se ha realizado utilizando métodos cualitativos (aproximaciones hermenéuticas con el concurso de instrumentos como la observación, la entrevista y el análisis de encuestas), complementados con metodologías cuantitativas para el análisis de los datos recabados. El método de investigación ha sido estrictamente descriptivo.

Asimismo indagamos en profundidad la posibilidad que brindan los videojuegos en redes sociales para facilitar la gestión colaborativa del conocimiento. Específicamente, hemos realizado un relevamiento a estudiantes de escuelas argentinas recibiendo información desde la mirada del usuario de cómo incluir a los videojuegos en redes sociales en los programas formativos desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo. La indagación se llevó a cabo en 2012/2013. La población estudiada correspondió a 545 casos, estudiantes de nivel primario y secundario, de 7 a 17 años, de los cuales el 48% eran de sexo femenino y 52% de sexo masculino. La distribución etaria y por nivel educativo ha mostrado la heterogeneidad de edades, a saber: en el nivel secundario 30% cursaban 1° y 2° año, 11% cursaban 3° y 4° año y 9% cursaban 5° y 6° año del nivel secundario superior. En el nivel primario 10% cursaban el primer ciclo, el 31% el segundo y el 10% el tercer ciclo. La muestra fue tomada en distintas escuelas de la ciudad de Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense. Los datos que hemos obtenido en el curso de la investigación corroboran informes de usabilidad y dan cuenta del grado de inmersión de los jóvenes en la cultura video-lúdica.

La correlación de los datos obtenidos en esta indagación comparados con la información de alcance nacional (Sistema de Información Nacional de Consumos Culturales) ha manifestado la consistencia de los datos obtenidos. Queda demostrado el potencial de inmersión participativa y colaboración que generan los entornos lúdicos. Estas prácticas de usuario, en tiempos vitales extendidos producirían un excedente cognitivo que configura estilos de aprendizaje escolar alternativos al modelo cognitivo de la cultura del libro.

En tercer lugar, a través de la organización anual de jornadas de análisis focalizado en experiencias innovadoras hemos identificado competencias apropiadas para empoderar a los actores educativos en la construcción de modelos colaborativos de enseñanza.

Como hipótesis derivada se ha examinado a lo largo de la investigación que *los perfiles funcionales de redes que priorizan la colaboración entre sus miembros producen mejores resultados que aquellas donde su unidad central realiza la mayoría de las actividades de la red donde convergen varios sistemas de comunicación*. La investigación ha podido detectar los factores de reticulación que facilitan o dificultan la implantación de una cultura colaborativa en esta red de docentes innovadores-voluntarios en la zona de impacto de UNTREF: redes de cultura docente, redes de conocimiento didáctico, redes de gestión institucional y redes de innovación tecnológica.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL SIGLO XXI

¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? Porque enseñar significa: dejar aprender. Gestionar una institución que promueva el “aprender a aprender” es mucho más complejo aún. Es por ello que la investigación adquiere un carácter transdisciplinar. El trabajo llevado a cabo en una comunidad educativa nos permitió indagar en la construcción simbólica de una inteligencia colectiva que da cuenta acerca de la cooperación y reunión de múltiples matices en torno a determinados intereses comunes. El concepto de inteligencia colectiva se relaciona íntimamente con el de conocimiento distribuido que consideramos indispensable en las instituciones educativas modernas, y apuesta al conocimiento sobre la práctica social.

Una de las experiencias institucionales que describiremos es la que se ha desarrollado desde 2012 en el nivel secundario del Colegio T. Jefferson de Moreno, Argentina, con el objetivo de registrar las variables que efectivamente impactan en la gestión educativa innovadora. Hemos propuesto un Proyecto de Inmersión en Nuevas Tecnologías mediante un diseño integral de excelencia que demanda intervenir en las múltiples dimensiones institucionales que exceden a la incorporación de dispositivos tecnológicos en las aulas. El objetivo a evaluar en esta investigación de campo ha sido apuntar al logro de productos educativos innovadores a corto y mediano plazo. Como la institución no es beneficiaria de los Programas Nacionales propusimos un proyecto de capacitación intensivo a los docentes para que se involucren en el uso y apropiación de materiales digitales en la enseñanza. Siguiendo ese objetivo hemos diseñado 154 aulas virtuales en Plataforma Moodle para que todos los docentes tengan un espacio virtual, para configurar el concepto de *Aulas Expandidas*, siendo uno de los ejes de intervención pedagógica la inclusión de videojuegos a la enseñanza. El trabajo de investigación-acción que se llevó a cabo en la institución consistió en diseñar aulas para cada asignatura, aula de capacitación continua, aula de biblioteca virtual a disposición de los padres y comunidad y aula de Escuela para Padres. El objetivo del componente de formación (capacitación técnica intensiva) fue el de ofrecer a la comunidad educativa del nivel una formación teórica-práctica que se oriente a la apropiación de las nuevas tecnologías educativas para optimizar los procesos de aprendizaje.

Este componente de intervención giró en torno a las capacitaciones de todo el personal docente con más de 80 horas presenciales desde 2011 hasta 2013. Se organizó una conferencia de intercambio internacional con la Dra. Rosa Fernández de la Universidad de Extremadura quien compartió su tesis doctoral sobre Evaluación de las Prácticas Docentes en Nuevas Tecnologías.

Otro de los puntos de apoyo a la innovación consistió en acompañar a la institución en la participación en eventos educativos, ya que aprender a mostrar la calidad de su producto innovador era la clave. Se invitó a los directivos y docentes a participar en el Concurso Internacional de Microsoft, elaborando un video que los representara siguiendo la estructura de un videojuego Otra instancia de participación externa al clima cotidiano fue la presentación en la 2º Jornada de Videojuegos "GameTALK 2012", realizada en Universidad de Palermo y también en el IIPE de UNESCO en un foro sobre evaluación de políticas TIC a nivel macro y micro. La gestión organizó también su participación en el Congreso Nacional de Educación Secundaria organizado por la Universidad Nacional de Moreno, con la elaboración de *Micropíldoras Virtuales* en castellano y en inglés, actividad en la que participaron activamente los alumnos. Otro componente de cambio en las prácticas institucionales fue la virtualización de la comunicación institucional en un 100% implementando el sistema de Gestión Escolar Virtual.

LA INNOVACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: VIDEOJUEGOS EN LAS AULAS

La experiencia se desarrolló en tres momentos diferentes, mayo 2012, octubre 2012 y abril 2013. Los grupos seleccionados fueron elegidos por dos motivos; alta motivación en el uso de nuevas tecnologías y la profesora a cargo que se había mostrado altamente motivada en la aplicabilidad de los videojuegos en las aulas. La escuela no proveyó de equipos a sus alumnos ya que la misma no se encontraba afectada al programa Conectar Igualdad, en cambio se acondicionaron las aulas con lockers y medidas de seguridad para que los alumnos puedan traer sus propias netbooks. Se seleccionaron videojuegos con anterioridad y se solicitó autorización a los padres para la instalación de los videos en sus computadoras.

EXPERIENCIAS CON VIDEO JUEGOS

La Prof. Lucía Zaninotto utilizó los videojuegos de dos maneras diferentes, en el primer caso el video juego estaba utilizado como recurso didáctico y en el segundo como objeto cultural, como objeto de conocimiento a ser analizado desde una mirada ética. Ambas experiencias se desarrollaron con estudiantes de primer año de Secundaria (11-12 años) en las materias Prácticas del Lenguaje y Construcción de Ciudadanía. Una de las experiencias que se ha registrado se ha denominado: “Aprendiendo mitología con videojuegos” y se realizó en mayo de 2012. Los alumnos tenían que jugar el videojuego God of War, pasar por lo menos dos niveles y luego elaborar una reseña de la narrativa del Videojuego. La profesora estructuró diferentes elementos técnicos para evaluar los saberes mitológicos.

La segunda experiencia se desarrolló en octubre 2012 y fue denominada: “La Ética en los video juegos”, siendo el objetivo de la clase un análisis crítico del videojuego desde una perspectiva ética: el videojuego como construcción sociocultural vs. actividad nociva para el usuario. Los alumnos se organizaron en pequeños grupos, eligieron un videojuego y lo analizaron de acuerdo con la grilla publicada por la Dra. Rocío Yuste (Esnaola Horacek, Revuelta Dominguez, 2012). Esta iniciativa se está trabajando como eje transversal en la materia Construcción de Ciudadanía (1°-2°-3°) y Política y Ciudadanía en el Ciclo Superior.

La tercer experiencia se desarrolló con alumnos de 1° año Secundaria Básica, en esta ocasión debían resolver el primer caso del videojuego “Criminal Case”, escribir la historia cumpliendo y aplicando la superestructura de la narración, respetando las características del cuento policial e incluyendo todos los elementos paratextuales intervinientes. El producto que derivó de estas clases fue el diseño de un pequeño libro policial en formato tradicional, en mayo 2013.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA:

El juego, el espacio de lo lúdico, se utiliza en forma asidua en los niveles Inicial y primario pero en el nivel secundario el juego queda desplazado o permitido únicamente para motivar e inducir, en actividades especiales en el campo de la educación física o de las artes. Pero pensar en la incorporación del juego, en prácticas del lenguaje significó un desafío. La profesora, cruzó dos fronteras, una fue incorporar el juego y la otra incorporar las nuevas tecnologías aplicadas. El desafío fue probar que los alumnos podían utilizar el videojuego como una herramienta o recurso didáctico para aprender y transformarlo en herramienta de producción de conocimiento. Esto nos permitió observar una marcada tendencia a la cooperación, mejorando las relaciones interpersonales docente-alumnos/alumnos-alumnos. Confirmamos que el videojuego como recurso didáctico favorece el aprendizaje de contenidos conceptuales en prácticas del lenguaje, estimula la narrativa, se incrementa la capacidad creativo-lúdica que impacta en producciones de mayor valor literario, favorece la estructuración de climas áulicos armónicos y una mayor optimización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Pero encontramos dificultades a la hora de evaluar los aprendizajes obtenidos con los dispositivos tradicionales que no lograron registrar los saberes y competencias logrados.

Con respecto a la investigación realizada en torno al videojuego como objeto de estudio cultural observamos una tendencia marcada a desmentir la producción de conductas agresivas en niños y adolescentes. La interconectividad mediada por instrumentos tecnológicos se manifiesta “ineludiblemente”, aún cuando el docente intente reducirla, y ello es evidente cuando al percibir que la actividad con ordenadores llegaba a su fin, los alumnos enviaban mensajes con datos a través de sus celulares.

Otro aspecto a considerar ha sido la disposición de los estudiantes en el espacio físico del aula bajo el supuesto que el espacio modifica hábitos de estudio, interacción e interrelación. Los alumnos de 1° año estuvieron dispuestos en forma de cuadrado, se comunicaban de manera continua en un núcleo de estudio descentrado que sin embargo mantenía el orden en el trabajo colaborativo. Todos podían verse y comunicarse.

El objetivo general transversal a todas estas experiencias fue medir los niveles de reticulación cognitiva logrados a partir de la utilización de videojuegos en entornos didáctico-pedagógicos. El modelo pedagógico de inclusión digital estuvo monitoreado por el equipo de investigación TIC de UNTREF evaluando la pertinencia y oportunidad de las decisiones en la gestión.

MODIFICACIONES DE ENTORNOS Y DE INTERCONECTIVIDAD

Nuestras experiencias se realizaron con el fin de conocer las características y el nivel de reticulación e interconectividad de los videojuegos como recurso didáctico. Medir el nivel de interconectividad implica analizar la cualidad de las relaciones interpersonales y la intermediación tecnológica en un entorno de prácticas didáctico-pedagógicas innovadoras.

Por ello es preciso diferenciar el modo en el que acaecen las relaciones interpersonales dentro de una estructura jerárquica moderna (formato educativo analógico) y las alteraciones producidas por la intermediación tecnológica en un esquema educativo reticular (formato educativo reformado). Los elementos estructurantes de este análisis, han de sostenerse en una matriz de datos que permita reunir e indexar, en sí misma, las resultantes propias del proceso enseñanza-aprendizaje "normal" y "digital-innovador".

Se han registrado experiencias de utilización de videojuegos para favorecer determinados aprendizajes, tales como el aprendizaje de otras lenguas, la adquisición de conocimientos científicos, resolución de problemas en ciencias sociales, enseñanza de matemáticas, con un enfoque estrictamente curricular, entre otros registros didácticos. Sin embargo, el ámbito educativo todavía permanece al margen de esta realidad, y no todo el profesorado ha descubierto las oportunidades que ofrecen los videojuegos tanto por su alto nivel de motivación vinculado a su condición lúdica, como por la implicación activa de los jugadores en las aventuras o retos que presentan potenciando distintas competencias. Hernán Moraldo (2005), expresa que los videojuegos son *simuladores interactivos que representan modelos de conocimiento perfecto de nuestra realidad*. Desde esta perspectiva los videojuegos pueden considerarse como potenciales modelos de nuestra sociedad, de nuestra economía. Modelos flexibles que permiten una manipulación prácticamente ilimitada. Si entendemos que los juegos son metáforas de nuestra vida, podríamos pensar en mundos paralelos que proyectan nuestras vidas. Existen avatares que controlan personajes en un mundo virtual hasta que el juego termina y se logra la disociación entre los avatares y los personajes que podríamos interpretar como una forma de muerte y de desconexión. Si los juegos pueden pensarse así, ¿qué nos puede enseñar este pensamiento sobre nuestras propias vidas? Esta conexión entre dos islas del conocimiento humano esconde un potencial que no debe pasarse por alto cuando se piensa en juegos.

Los videojuegos son sistemas cuyo funcionamiento está ligado íntimamente al de nuestra cognición. De esta manera, el juego representa sólo una llave, o la punta del iceberg del aspecto visible de un juego más grande (Esnaola Horacek, 2011).

La realidad virtual e hipermedial trae aparejada la creación de nuevos entornos de comunicación tanto humanos como artificiales no conocidos hasta la actualidad. Para desarrollar una propuesta innovadora y vincular la investigación sobre la práctica, los docentes se involucran en el diseño, producción y desarrollo de

materiales educativos en un ambiente de aprendizaje colaborativo. Hemos propuesto entonces, una estrategia didáctica de docencia y de investigación al mismo tiempo, convencidos que si se adopta un **enfoque institucional esto implica poner a toda la institución en marcha respetando los tiempos individuales.**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESNAOLA HORACEK, G y ACEVEDO RUIZ, M. (2013). Tecnologías educativas en las aulas y los Modelos 1 a 1 en Latinoamérica y el Caribe. En AAVV, *Estudios de política y administración de la educación*. NIFEDE. EDUNTREF. <http://es.scribd.com/doc/18ç0107782/Estudios-de-Politica-y-Administracion-de-la-Educacion-2013>

ESNAOLA HORACEK, G. y REVUELTA DOMINGUEZ F. (2012). *Videojuegos en redes sociales. Nuevas perspectivas en edutainment*. Barcelona: Edit Laertes.

ESNAOLA HORACEK, G. (2011). Hacia una pedagogía lúdica incidental. En SAN MARTIN, A. y PEIRATS CHACON, J. *Didáctica de los contenidos digitales 2.0*. Pearson.

MORALDO, H. (2005). *Los videojuegos también sirven para pensar*. Recuperado .de: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD27/datos/videosjuegos_sirven_para_pensar.html

PEIRATS CHACON, J. Y SAN MARTIN ALONSO, A. (2011). *Tecnologías educativas 2.0. Didáctica de los contenidos digitales*. Valencia : Ed. Pearson.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Sistema de Información Nacional de Consumos Culturales <http://sinca.cultura.gob.ar/>

One Laptop per Child www.one.laptop.org

Video institucional elaborado para le Concurso Internacional de Microsoft, siguiendo la estructura de un videojuego. (<http://www.youtube.com/watch?v=oDP4ZC8fIkU>)

Registro de experiencia en la clase de Literatura <http://www.youtube.com/watch?v=BhIVjK7QhWc>

DOCENTES Y ALUMNOS, SUS MIRADAS SOBRE LOS CONFLICTOS. ALGUNAS IDEAS PARA PROMOVER CAMBIOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA. PARTE II

Florencia Brandoni - Alicia Ruiz Egresada - Silvina Carlini - Isabel Robalo

Las investigaciones de las que daremos cuenta surgen en el marco de la carrera de Resolución de conflictos y Mediación de UNTREF, con las inquietudes y cuestionamientos que comparten tanto docentes como alumnos acerca de la viabilidad de la mediación en el ámbito escolar. Estas han sido: "Perspectivas de docentes y alumnos para la mediación escolar" (2010-2011) y "Perspectivas de docentes y alumnos para la mediación escolar: desarrollo de programas" (2012/2013).

Partiendo del análisis de los programas vigentes de mediación escolar, observamos que éstos no incluyen las representaciones sociales de los adultos de la escuela respecto de los conflictos, su resolución, la violencia, ni acerca de sus alumnos, la adolescencia y juventud de hoy. Consideramos la representación social según la definición de Jodelet (1986) para quien esta designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social¹. Entendemos de trascendental importancia la revisión de estas representaciones sociales y la adhesión personal al paradigma cooperativo, sin las cuales no podría instalarse la modalidad cooperativa de abordar los conflictos, porque la eficacia de las representaciones es mayor que cualquier programa de mediación escolar. Incluir estas representaciones permitiría conmovérlas, con miras a una transformación en el modo de gestionar los conflictos. De igual forma, las representaciones de los alumnos referidas a los temas mencionados, así como la percepción que tienen de sí mismos en cuanto a su relación con los conflictos y la violencia, son importantes como punto de partida de una eficaz capacitación en mediación, que permita que se apropien de la propuesta, como modo de gestión de la vida social.

Las investigaciones se desarrollaron, entonces, a partir de tres hipótesis:

- la falta, y consecuente necesidad de inclusión, de las representaciones de los docentes y alumnos sobre las formas de resolución de los conflictos en los planes y programas de mediación escolar;
- la negociación como forma de resolución colaborativa y pacífica de los conflictos amplía el repertorio de respuestas no violentas;
- la necesidad de formar y/o capacitar a los docentes tanto en su formación inicial como en la capacitación continua, para enriquecer el ejercicio de su función.

¹ Para ampliar el concepto: "Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica." Jodelet, (1986: 474.)

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Existe un discurso hegemónico actual acerca de los alumnos, adolescentes y jóvenes, asociados a la violencia en general y en particular a la violencia escolar como nueva categoría de problema social, que afecta tanto a adultos como a jóvenes. La violencia escolar se ha vuelto un problema social. Martín-Criado (2005) explica que un problema se vuelve “problema social” debido a un trabajo político de construcción y selección de un ámbito de la realidad en detrimento de otros que quedarían opacados. Su institucionalización le confiere realidad social en los esquemas con los que percibimos el mundo.

En este sentido, los medios de comunicación exponen hechos de violencia de una gravedad extrema en las escuelas, presentándolos como habituales. R. Reguillo (2007) se ha preguntado si la insistencia pública y mediática sobre la violencia escolar, al igual que otras retóricas sobre la violencia juvenil que apelan al miedo y a la inseguridad, ayudan a instalar en el imaginario social la demonización de los jóvenes y simplifica de forma extrema las razones de esa violencia.

Los medios buscan el origen de la violencia en el contexto social y el ámbito familiar, atribuyéndola a la falta de recursos económicos, culturales, sociales o a la desintegración familiar, relacionada especialmente con las familias de bajos recursos. Esta causalidad joven – violencia - hogar pobre – familia desestructurada, lejos de funcionar como una interpretación que permita políticas de acción opera como una explicación totalizante: siempre que hay un joven pobre se espera de él que sea violento, o siempre que hay un joven violento se le atribuye pobreza o una familia desestructurada, o ambas cosas simultáneamente.

Así, se omite el análisis crítico respecto al contexto y entramado social en que los jóvenes conforman sus subjetividades, lo que podría ofrecer algunas claves de interpretación. Esta mirada refuerza la unidad significativa jóvenes-violencia, quienes curiosamente no aparecen en su doble carácter de víctimas y victimarios, sino especialmente en esta última categoría, profundizando los prejuicios hacia los jóvenes.

En este contexto los programas de mediación escolar y resolución de conflictos se presentan como una opción para disminuir la conflictividad en las relaciones interpersonales y la violencia dentro del ámbito escolar. El riesgo que presentan es que contribuyan a consolidar el estereotipo de los jóvenes violentos, ya que estudios recientes sostienen que las propuestas preventivas parten del estigma que intenta combatir, por lo cual se refuerza lo que busca evitar. Es decir, aquello que se concibe y se ofrece para prevenir, se sustenta en miradas estereotipadas y discriminatorias (Kantor, 2008). Por ello, en la medida en que los docentes vean a sus alumnos como sujetos violentos, cualquier programa preventivo confirmará esa representación como un estigma.

Los docentes son protagonistas estelares de estos programas porque son un pilar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que están involucrados de modo personal y particular en la transmisión de conocimientos y valores (pues éstos se transmiten por irradiación). En esta relación asimétrica también se enseña a través de las acciones, la forma de vincularse con el semejante, con las autoridades y las normas.

La resolución de conflictos tiene como tema central la convivencia (Ianni y Pérez, 1998), cuya concepción es inescindible de la idea de conflicto, que pueden tener un carácter destructivo o constructivo. Los primeros son aquellos que llevan al ejercicio fáctico de la resolución del conflicto en acciones de dominación, imposición y sometimiento del otro, mientras que los conflictos constructivos son administrados simbólicamente y permiten el crecimiento de los actores sociales en pugna.

El clima que se gesta en un grupo, las interacciones entre sus miembros y las relaciones de y con la autoridad

generan condiciones favorables o desfavorables para el aprendizaje. Convivencia y aprendizaje: cada uno es condición del otro.

La convivencia se “aprende” a partir de la experiencia. Ésta construye subjetividades, en tanto promueve formas de actuar y percibir el mundo y desalienta otras, y de ese modo transmite valores. Esta transmisión se hace a través de las acciones planificadas, que el docente encara en el aula y también por sus actitudes frente al grupo, de donde surgen aprendizajes. Estos tienen tanta fuerza formadora como el currículo explícito, y no podemos obviarlos.

Por resolución cooperativa de conflictos y mediación en la escuela entendemos una forma de abordaje del conflicto, que implique la remoción de una visión negativa del mismo, promueva un tratamiento constructivo, el uso de la negociación y la mediación como herramientas de gestión institucional, la actitud *mediativa* de los docentes (Corbo Zabatel, 1999), el dispositivo de la mediación entre pares, la inclusión de los contenidos conceptuales y empleo de modalidades cooperativas como estrategias didácticas. Un cambio del paradigma de la confrontación al de la cooperación (Villa, 2014), es una cultura institucional que dé lugar a:

- la escucha atenta, en lugar de la confrontación; al hablar en lugar de actuar;
- al conflicto como una instancia de crecimiento;
- el reconocimiento del otro con razones tan valiosas como las propias;
- la convicción de que todos los sujetos son capaces de conversar sobre sus diferencias y encontrar soluciones creativas;
- categorías de pensamiento complejo que permitan realizar una lectura no lineal de las situaciones de conflicto;
- la autocrítica sobre las prácticas tradicionales de resolución de conflictos;
- espacios y modos adecuados de diálogo;
- el aprovechamiento de pequeños espacios institucionales para prácticas concretas de participación.

El Programa Nacional de Mediación Escolar del Ministerio de Educación de la Nación, creado en el año 2003, integra el Programa para la Inclusión Democrática en la Escuela desde el año 2008, entre cuyos objetivos está la articulación de las experiencias orientadas a la prevención de la violencia y el mejoramiento de la convivencia escolar. Éste centra su mirada en los alumnos principalmente y elige promover la mediación entre pares, como así también brinda asistencia técnica para la intervención de los adultos en los conflictos de los alumnos, que según las investigaciones recientes, es muy valiosa para atemperar los niveles de conflictividad. El marco legal de este programa es aportado por la Ley Nacional de Educación.

Por todo lo dicho, esta investigación se propuso cambiar la definición del problema al que viene a dar respuesta la mediación escolar, así también la intencionalidad y la posición del operador de los programas. Formulamos el problema de la siguiente manera: vivimos en una sociedad violenta, que excluye a una gran parte de sus miembros ejerciendo violencia sobre ellos, y en ese contexto los niños y los jóvenes son los más vulnerables y vulnerados. Es preciso enseñar la resolución cooperativa de conflictos a ellos, no porque los jóvenes son el problema, sino porque son la esperanza y son el futuro.

DEL RELEVAMIENTO DE INVESTIGACIONES

Trabajos recientes abordan algunas características de la conflictividad escolar, y que nuestro estudio de campo corroboró.

Noel (2008) sostiene que en la regulación de los conflictos hay un estado de negociación permanente. Si ésta no puede resolverse con el recurso a una autoridad tenida por legítima, los conflictos escalarán hasta que una de las partes esté en condiciones de imponer su voluntad sobre la otra. Afirma que la cotidianeidad escolar se percibe como crecientemente conflictiva.

Asimismo, los estudios concluyen que el hostigamiento y las manifestaciones de violencia propiamente dicha son dos expresiones de las dificultades que tienen los adolescentes para resolver y encaminar sus conflictos de forma pacífica y para aceptar sus diferencias en base al reconocimiento del otro. -

Las investigaciones de Míguez (2008), Adasko y Kornblit (2008) y UNICEF (2011) demuestran que las formas más recurrentes y menos graves de violencia se distribuyen de manera pareja en todos los estratos sociales. Constatación contraria a la adhesión de sentido entre pobreza y violencia, tan expandida en nuestros días.

La mayor parte de la violencia se presenta como formas leves de conflictos cotidianos y pone de manifiesto un estado permanente de conflictividad que revela la dilución de las regulaciones institucionales. Las formas de violencia extrema son esporádicas y afectan a porcentajes pequeños de alumnos. En general estos alumnos son también quienes se encuentran más aislados o excluidos de los grupos de pares, y en ocasiones quienes padecen mayor vulnerabilidad social.

Entonces, pobreza y violencia se enlazan sólo en su forma más aguda: mayor nivel de vulnerabilidad social con mayor nivel de victimización.

En cuanto al clima escolar y su relación con la violencia, se puso a prueba la hipótesis de que los climas escolares favorables contribuyen a disminuir los episodios de hostigamiento y de violencia mientras que lo inverso sucede a medida que los climas escolares se tornan más adversos. Los climas favorables en los que se propicia el diálogo, se abren canales de comunicación, se valora el esfuerzo, se minimizan las prácticas autoritarias y desarrollan prácticas pedagógicas, disminuyen considerablemente la frecuencia de situaciones violentas, tanto en lo que respecta al hostigamiento como a las manifestaciones de violencia propiamente dicha (Adasko y Kornblit, 2008).

Por lo tanto, las escuelas no son impotentes frente a las manifestaciones de violencia y el clima escolar favorable influye en la gestión y resolución de los conflictos por vías no violentas. De este resultado empírico se confirma la trascendencia del papel de los docentes en el abordaje de la conflictividad cotidiana de la escuela. De allí la importancia que otorgamos a la capacitación de los docentes.

METODOLOGÍA

Las investigaciones realizadas pueden encuadrarse en el marco general de las indagaciones de las representaciones sociales de docentes y alumnos de escuelas secundarias con respecto al conflicto y la violencia en escuela.

Se circunscribió al área de influencia de la UNTREF, seleccionándose dos zonas con perfiles bien definidos: Villa Bosch y Pablo Podestá del partido de Tres de Febrero. La primera localidad se caracteriza por ser su

población de clase media y clase media baja urbana, que envía a sus hijos a instituciones privadas, dentro o fuera de la localidad. Las escuelas estatales reciben alumnos de zonas aledañas desfavorecidas. La segunda localidad está ubicada en los confines del Partido y su población es de clase media baja y baja, cuyos hijos asisten a las escuelas estatales locales. Al trabajo de recolección y análisis de material bibliográfico se sumó la construcción de instrumentos de indagación - cuestionarios para alumnos de escuelas secundarias y para docentes- pensados para su autoadministración. Se diseñó un trabajo de indagación y sensibilización con formato de taller para docentes y directivos. Dado el breve alcance de la indagación, sus conclusiones no son generalizables, no obstante se encontraron coincidencias importantes con resultados de investigaciones de alcance nacional.

ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO

La experiencia de campo nos confrontó con la dificultad de remover algunos prejuicios, en particular los que asocian pobreza con violencia y la naturalización de las descalificaciones que los docentes hacen de sus alumnos, sobre todo si ellos provienen de hogares desfavorecidos, a la vez que nos permitieron confirmar las hipótesis de la investigación.

Las encuestas reflejan que los conflictos son definidos por los docentes con un carácter problemático, disruptivo e indeseable, aunque ante la pregunta de si encuentran algún conflicto positivo, una amplia mayoría lo afirma. Sólo 13% considera al conflicto como un suceso previsible dentro de la vida escolar, en cuyos casos la valoración es neutra.

Una de las hipótesis de la investigación fue que la negociación colaborativa es un recurso para el abordaje de conflictos que otorga habilidades que tienden a reducir el uso de la violencia. En relación a ello, podemos apreciar que entre las múltiples causas de conflictos, los docentes identifican la falta de procedimientos para llegar a acuerdos, las percepciones diferentes y los problemas de comunicación como los más frecuentes. La misma idea se reitera en relación a cómo los jóvenes abordan sus conflictos. En síntesis, aproximadamente el 80% de los encuestados tiene una percepción negativa acerca de la gestión de conflictos de sus alumnos, y ello refleja una imagen igualmente negativa de los jóvenes. Para el 50% de los docentes entrevistados existe una relación entre los alumnos y la violencia definida como estrecha, constante, cotidiana y naturalizada. Esta mirada se confirmó en los encuentros con los docentes en los talleres realizados en las escuelas.

Los alumnos, expresan en las encuestas que los comportamientos más frecuentes que emplean ante los conflictos son: evitarlos (70.7%), olvidarlos (44.9%), competir con el otro (41.4%), soportar la decisión del otro, dialogar y hacer acuerdos (37.9%)² Recién en cuarto lugar aparece la opción de dialogar y hacer acuerdos, casi exclusivamente entre las alumnas mujeres. El recurso a la violencia se revela prístino cuando hablan acerca de cómo los varones gestionan sus conflictos: mencionan la violencia física de forma abrumadora y significativamente no aparece ninguna alusión a diálogo, consenso o negociación.

Otra línea que daría cuenta de la necesidad de capacitación de los alumnos es la necesidad de variar el modo de intervención ante la violencia. La mayor cantidad de alumnos optan por buscar culpables, justifican la violencia y buscan conocer el origen. Los tres comportamientos se retroalimentan y se enmarcan en un paradigma punitivo.

² Los porcentajes refieren al total de las respuestas dadas, siendo que cada entrevistado podía elegir hasta cinco comportamientos.

En cuanto a los modos deseables de intervenir ante la violencia en los jóvenes prevalece el deseo de detenerla, de emplear el diálogo y la participación de los adultos en sus conflictos.

Para la gran mayoría de los docentes y de alumnos, la frecuencia con que surge violencia en los conflictos interpersonales es muy alta entre los alumnos. También para ambos grupos la frecuencia es media entre alumnos y docentes, entre alumnos y autoridades aparece con frecuencia baja, al igual que entre docentes. Y, para todos, la violencia surge con una frecuencia media entre los docentes y las familias.

Entonces, la falta de conocimientos sobre procedimientos para llegar a acuerdos, el escaso empleo del diálogo de los alumnos y la alta frecuencia con que surge la violencia para todos los entrevistados reflejan el reconocimiento de una carencia y una necesidad, que bien podría subsanarse con capacitación en negociación colaborativa y mediación.

La segunda hipótesis de la investigación fue que la capacitación de los docentes para abordar colaborativamente los conflictos podría incidir de manera positiva disminuyendo la conflictividad en las relaciones interpersonales, en tanto ellos gestionen cooperativamente sus conflictos y enseñen a hacerlo desde esta modalidad.

En cuanto a los conflictos que se suscitan por causas ubicadas en el ámbito escolar, las respuestas de los docentes revelan abrumadoramente la percepción de una crisis de autoridad y de pérdida de eficacia simbólica de la misma. Mencionan el incumplimiento de normas, la falta de límites claros, la falta de autoridad. Esta se refleja también en que se atribuye la mayor eficacia de los mecanismos formales utilizados, como la notificación a la familia, y en segundo término a la convocatoria a la familia. Mientras que las sanciones y la convocatoria al consejo de convivencia presentan una percepción de eficacia aceptable o media. Nos interroga el lugar simbólico que conserva la familia, dado que su apelación produce la más alta eficacia en la resolución de los conflictos, a pesar de que los docentes destacan su ausencia, abandono, permisividad y falta de valores.

En lo atinente a los métodos para abordar conflictos, el 64% de los docentes manifiesta emplear el diálogo y otro 10% mediarlos, pero la eficacia que atribuyen a los mismos es relativamente baja. De lo cual se desprende la necesidad de mejorar las habilidades de los docentes en la gestión de los conflictos.

La percepción sobre la autoridad cuestionada se refleja, asimismo, en las quejas de los docentes respecto de sus alumnos. El 70% de las quejas son por faltas de respeto, negatividad a las propuestas de clase y faltas de normas y límites.

La mayoría de los alumnos encuestados entiende que es alta la frecuencia en que surge la violencia entre sus compañeros y creen que abordan y resuelven sus propios conflictos ejerciendo violencia, mediante agresiones insultos, gritos, peleas, piñas; sin diálogo. El 8,3% sostiene que no resuelven los conflictos y el 5,5% dice que no saben cómo hacerlo.

En ambas escuelas los docentes consideran que los conflictos entre los alumnos se dan por (en orden decreciente): discriminación; burlas, cargadas y miradas despectivas; falta diálogo y comunicación; celos; liderazgo; por cualquier motivo; agresiones verbales; insultos naturalizados; competencia y rivalidad por múltiples motivos como barrios, familias, poderes, belleza entre chicas, capacidad deportiva; abuso de poder; falta de aceptación, falta de tolerancia; peleas por novios y otros.

Tanto en las encuestas como en los talleres, encontramos que los docentes, consideran que alumnos reproducen la violencia que viven. La atribuyen en primer lugar a lo social, luego a las familias, a la ausencia de

los adultos en la vida de los jóvenes, a sus entornos de pobreza, a la violencia de los barrios con presencia de armas de fuego, a la marginalidad de los alumnos.

Con relación a la violencia, los docentes respondieron que las reacciones de los adultos ante ésta han sido: sancionan, derivan, buscan culpables. Estas conductas ponen el foco en el pasado, y van en sentido contrario a la promoción de soluciones a futuro. Asimismo, describen como actos violentos a todas las manifestaciones negativas en que se expresa un conflicto, desde burlas o cargadas hasta golpes de puño, incluyendo la discriminación.

En ocasión de describir a los alumnos, hemos advertido que los docentes los califican de forma negativa, descalificadora e indicando carencias. Algunas de las características enunciadas han sido: desconcentrados, desmotivados, sin límites, con carencias afectivas, con marginación social. Dichas cualidades contrastan con las del alumno que "esperan": solidarios, abiertos al conocimiento, receptivos, creativos, originales, expresivos, respetuosos, participativos, atentos. Los jóvenes actuales son la contracara del alumno ideal.

Para mejorar la gestión de los conflictos tanto alumnos como docentes coinciden en la necesidad de incorporar nuevos conocimientos a la escuela. No obstante, ambos grupos le otorgan a la institución escuela pocas posibilidades de desarrollo y transmisión de estos contenidos.

El 50% de los entrevistados de ambas escuelas considera que sus alumnos tienen ninguna o pocas posibilidades de mejorar la resolución de sus conflictos. Sólo un 16% cree que tienen muchas posibilidades de mejorar en este aspecto. Independientemente de si la respuesta ha sido ninguna, pocas o muchas posibilidades, la mitad de ellas condiciona el futuro de los jóvenes en esta materia a cambios de los adultos, de la escuela y de las pautas institucionales. Aquí encontramos docentes con bajas expectativas de cambios positivos de adolescentes y jóvenes, y la percepción generalizada de que sus alumnos podrían desenvolverse mejor según sea el compromiso y la responsabilidad de los docentes y autoridades.

Finalmente, se interroga los docentes sobre las posibilidades que creen poseer para incidir o influir en sus alumnos y qué conocimientos podrían aportarles. Estos creen que es posible incidir en sus alumnos, aunque en baja medida. Plantean la necesidad de mayor apoyo de las autoridades y la familia a las acciones que emprenden en las escuelas. Consideran que a través del diálogo pueden acceder a los jóvenes, junto a otras herramientas como el psicodrama, la teatralización, el debate. Señalan la importancia de educar en valores.

En cuanto a los conocimientos que la escuela puede aportar a los alumnos en relación a la resolución de conflictos, los docentes estiman trascendentes el conocimiento de las normas y derechos de cada uno por parte de los alumnos y padres. Para ello proponen talleres de resolución de conflictos y mediación, generar espacios de diálogo, jornadas con especialistas, cine debate. Asimismo, surge el deseo de que el Ministerio de Educación baje normas, en una búsqueda de soluciones sin contemplar sus propios recursos, altamente valorables.

En síntesis, a pesar del aumento de los conflictos sociales -por cierto- en las escuelas y del reclamo de éstas de contar con técnicas y procedimientos eficaces para resolver los conflictos de un modo pacífico, advertimos que los programas de formación docente y las capacitaciones carecen de asignaturas relacionadas con la mediación o la resolución pacífica de conflictos.

Si bien se ha conformado el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas³, que ofrece herramientas teóricas y prácticas para los actores que intervienen en prácticas comunitarias, así como lo hace la Dirección

³ Creado por el Ministerio de Educación de la Nación junto a la Universidad de San Martín.

General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires a través de su página ABC, su baja difusión hace que los docentes que lo necesitan no accedan a la información por desconocimiento de su existencia.

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que se hace necesaria la incorporación de la resolución de conflictos en los programas de formación docentes y capacitación posterior.

El trabajo de Manuela Villa (2014) tesinando de la Licenciatura en Resolución de Conflictos y Mediación(UN-TREF), que indaga la forma en que los equipos de conducción de las escuelas primarias enfrentan, abordan y gestionan los conflictos entre adultos de la comunidad educativa, es coincidente con la necesidad recién planteada. Entiende que deberían diseñarse dispositivos de capacitación y perfeccionamiento en servicio, de carácter general para los equipos de conducción y otros de acompañamiento en cada institución educativa.

En esa investigación se aplicó un cuestionario y entrevistas en profundidad a los integrantes de los Equipos de Conducción del distrito escolar de Hurlingham. De estos instrumentos surgió que si bien algunos miembros del equipos de conducción verbalizan que el conflicto es inherente a la vida humana o que existe allí donde hay agrupación de personas, los resultados demuestran que en las escuelas existe, al igual que en la sociedad (Jares, 2001), una concepción tradicional positivista sobre el conflicto, que le adjudica una connotación negativa, una idea de disfuncionalidad.

Se advirtió como práctica de intervención la reunión de las partes en conflicto acompañadas de un superior jerárquico para conversar. En estos espacios el superior jerárquico interviniente, desde una relación asimétrica, en general lee la norma, llama a la reflexión y asesora. Estas formas utilizadas se enfocan en resolver por la vía del derecho o el poder, más que por conciliar intereses “y probablemente no logran satisfacer plenamente a todos los implicados, pero son suficientemente aceptables para que las partes puedan estar de acuerdo” (Thomas, 1976).

Se observó que en la bibliografía y en los temas que se les presentan por disposiciones y/o resoluciones a los aspirantes en las pruebas de selección o concursos de oposición para cargos jerárquicos, según sean de carácter provisional o titular⁴, no se exigen contenidos vinculados a la resolución de conflictos. Además cada docente que aspire al rol, o está en ejercicio en un equipo de conducción institucional, puede o no, optar por ofertas de capacitación o perfeccionamiento.

CONCLUSIONES:

Al cabo de la labor, hemos confirmado la hipótesis de la necesidad de dirigir la capacitación a docentes y alumnos y desestabilizar prejuicios para acercar y amigar a los adultos con los adolescentes y jóvenes que tienen en sus aulas, dado que las representaciones actuales poseen una gravitación tal, que afecta las relaciones y las prácticas que se dan en la escuela.

Los docentes participantes ven a sus alumnos como extraños, extranjeros en su mismo lugar de origen y convivencia. La otredad no se presenta como reconocimiento del alumno sino como la descalificación de éste y su entorno de origen. Sin embargo, se advierte una conciencia de las posibilidades y responsabilidades de su rol social y una necesidad de tener espacios y tiempos para abordar temas que les preocupan y que afirman

⁴ Los docentes acceden a los cargos de Secretario, Vicedirector o Director mediante pruebas de selección en carácter de provisionales o por Concurso de Antecedentes y Oposición, en carácter de Titular. Las condiciones de los aspirantes (antigüedad, calificaciones), la conformación de los Jurados, el tipo de pruebas y la bibliografía base, se pautan en las Disposiciones o Resoluciones correspondientes que se desprenden de lo normado por el Estatuto del Docente, Ley 10579/87, en sus Art. 175 y 176.

no saber cómo manejar.

Además, teniendo en cuenta la baja percepción de eficacia que los docentes poseen de sus intervenciones, la orientación punitiva de las mismas, la alta percepción de violencia en las relaciones interpersonales al interior de la escuela y la conciencia de la importancia de la capacidad pedagógica de sus propias conductas concluimos que los contenidos vinculados a la resolución colaborativa de los conflictos en la formación docente resultan de trascendencia, en tanto la escuela sigue siendo el lugar de encuentro por excelencia y sus miembros le otorgan una importancia vital a lo que sucede allí.

En cuanto a los alumnos, si bien reconocen la presencia de la violencia como forma de resolver los conflictos, también identifican al diálogo como forma alternativa para encontrar soluciones. Afirman que en la escuela no se abordan pacíficamente las situaciones conflictivas, pero consideran que son los docentes quienes pueden orientarlos en la búsqueda de encuentros. Contrariamente a la consideración de los docentes, los jóvenes ven en ellos a quienes pueden aportarles saberes que los ayuden a evitar los encuentros violentos.

En síntesis, los alumnos reflejaron comportamientos ante el conflicto y alta frecuencia en el surgimiento de violencia, que podrían paliarse con conocimientos sobre negociación. Conocimientos que deben poseer los docentes para poder ponerlos en práctica desde su rol en la escuela y transmitirlos a los alumnos a través de las diversas maneras que la cotidianeidad escolar se los permita.

La instalación de prácticas de negociación directa o asistida por un tercero en la vida escolar no es una tarea sencilla ni sus resultados son inmediatos, es una posibilidad concreta de iniciar cambios que faciliten encuentros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADASKO, A. y KORNBLIT, L. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En: MIGUEZ, D (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

BRANDONI, F. y ROBALO, I. (2013). Perspectivas de docentes y alumnos para la mediación escolar: desarrollo de programas. Nuevos aportes para la mediación escolar. En FERNANDEZ LAMARRA, N (compilador) (2013) Estudios de Política y administración de la Educación. *NUEVO PENSAMIENTO Y SOCIEDAD, APORTES DE POSGRADOS*. Segundo número. EDUNTREF.

CORBO ZABATEL, E (1999). Mediación: ¿Cambio social o más de la mismo? En Brandoni, F: *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, Buenos Aires, Paidós.

D'ANGELO, L y FERNÁNDEZ, D (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Bs. As: UNICEF /FLACSO.

IANNI, N. y PÉREZ, E. (1998): *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Buenos Aires: Paidós.

JARES, X. (2001). *Educación y Conflicto. Guía de Educación para la Convivencia*. Madrid: Ed. Popular.

JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: MOSCOVICI, S. (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós. P.474.

KANTOR, D. (2008). El mandato de la prevención en discusión. En: *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.

- MARTÍN-CRIADO, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles *Revista Nómadas*, 23.
- MIGUEZ, D. (comp.) (2008). *La violencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- NOEL, G. (2008). La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En: MIGUEZ, D. (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- REGUILLO, R. (2007). La mara: Contingencia y afiliación con el exceso (re-pensando los límites). En: VALENZUELA ARCE, J., NATERAS DOMÍNGUEZ, A. y REGUILLO CRUZ, R. (coord.). *Las Maras. Identidades juveniles al límite*. México: UNAM.
- VILLA, M. (2014). *Los conflictos en los Equipos de Conducción escolar. El caso particular de la escuela primaria*. (Tesis de investigación inédita), UNTREF, Tres de Febrero, Argentina.
- THOMAS, K. (1976). Conflict and Conflict management. En: BALLART, X. *Teoría de la Organización*. Palo Alto: INAP.

CONDICIONES PARA EL CAMBIO CULTURAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN TEMPRANA. UN ESTUDIO COMPARATIVO.

Claudia Gerstenhaber - Mariela Kalik

“El cuidado y la educación de niños pequeños no puede desvincularse de una práctica social basada en relaciones entre sujetos capaces de crear vínculos de miramiento e interés amoroso que provean reaseguros de buen trato y de ternura, entendida como instancia fundadora de la condición humana”

(Ulloa, 1995).

PRESENTACIÓN

Este trabajo presenta los principales resultados del Proyecto de Investigación: “Cambio cultural en instituciones de educación temprana. Estudio de casos”¹. El estudio aborda, desde enfoques psicosociales e institucionales, la problemática de las instituciones educativas dedicadas a la atención de niños menores de 3 años procurando analizar las condiciones en las cuales es posible operar un cambio en la cultura institucional produciendo una mejora sostenida en el tiempo en la organización del trabajo y en la calidad de los cuidados emocionales.

Es una investigación cualitativa exploratoria a partir del análisis de casos, tomando como tales experiencias de cambio cultural realizadas en instituciones dedicadas a la educación temprana en nuestro país y en el extranjero.

El propósito responde a un interés teórico acerca de las condiciones necesarias para la permanencia de cambios culturales y su difusión institucional en los sistemas escolares.

LA PROBLEMÁTICA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN TEMPRANA

El ingreso de niños pequeños y su permanencia prolongada en las instituciones educativas se inscribe en un momento socio histórico signado por consensos sociales que lo legitiman y le dan sentido. Se promueve la delegación de la crianza mientras se elude el debate acerca la vulnerabilidad emocional del niño y las condiciones necesarias para un adecuado proceso de constitución subjetiva en el marco de las organizaciones dedicadas a los cuidados no parentales.

Esta investigación surge frente al supuesto de que existe una omisión en el campo de las instituciones que atienden niños de 0 a 3 años de teorías e investigaciones sobre los modos de organización que previenen el sufrimiento psíquico de los niños y sus familias (Fernández, Gerstenhaber; 2012). En base a esta omisión se

¹ Llevado a cabo en el marco de la Programación Científica 2012/13 de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, por: Lidia M. Fernández (Directora), Claudia E. Gerstenhaber (Co-directora), Lynn Barnett del Instituto Tavistock de Londres (Consultora externa) y Mariela Kalik (Investigadora Invitada).

difunden discursos que sostienen los beneficios de una experiencia institucional temprana y se organiza el trabajo en torno a un modelo escolar convencional que a menudo no logra adaptarse a la especificidad del niño pequeño y su familia.

DISEÑO DE TRABAJO. ASPECTOS METODOLÓGICOS.

En la investigación se seleccionaron para su análisis experiencias de intervención que dieron cuenta de cambios producidos en alguno de los niveles de la organización realizadas en instituciones de nuestro país y del extranjero. El caso seleccionado en nuestro país es el de un cambio de organización, que involucró cambios en la cultura institucional, en un Jardín Maternal de la Ciudad de Buenos Aires en los años 2002 a 2011. Este proyecto de cambio elaborado por un grupo de maestras, surgió a partir de una propuesta de formación docente realizada en el marco del Proyecto de Apoyo Institucional de la Dirección del Área de Educación Inicial (DAEI) (2001/2006), realizada a demanda de la Supervisión del Distrito Escolar de aquel momento, y sirvió de base a un cambio en un aspecto crucial en la organización de la atención: el de la relación con las familias en la vida cotidiana. El cambio se concretó, entre otros puntos, en modificaciones en la organización del trabajo, el tiempo, los espacios y las propuestas durante el proceso de ingreso de los niños, la posibilidad de entrada y permanencia de los padres, la participación directa y el compromiso de las familias con la tarea.

En el extranjero se indagó una experiencia realizada en un Jardín de Infantes tradicional de la ciudad de Exeter, tomado como caso. Se trata de una ciudad Universitaria perteneciente a una zona rural de Inglaterra. La intervención consistió en un proceso de investigación-acción con la participación de Lynn Barnett del Instituto Tavistock de Londres a pedido del Departamento de Salud y Servicios Sociales y Educativos, al cabo del cual este establecimiento tradicional se transformó en un Centro de Familia (1986 -2008).

Esta experiencia realizada en Inglaterra se difundió a través de publicaciones y material fílmico que fue trabajado en el espacio de formación con el grupo de docentes del Jardín Maternal (caso Buenos Aires) durante el Proyecto de Apoyo Institucional coordinado por C. Gerstenhaber. Esta vinculación es relevante en tanto, en ambos casos estudiados (Centro de Familia Devon y Jardín Maternal de Buenos Aires), los protagonistas compartieron tanto fundamentos teóricos como concepciones ideológicas acerca de las prácticas institucionales de educación temprana, que sirvieron de base para promover un cambio cultural en la dinámica institucional.

Las actividades de inicio de esta investigación abrieron dos líneas de trabajo: la elaboración de un estado del conocimiento acerca de las investigaciones de interés sobre el tema y la preparación y desarrollo del estudio comparativo de ambos casos: Caso Buenos Aires y Caso Devon. El proyecto de investigación procuró analizar las condiciones en las cuales es posible intervenir para provocar un cambio en la cultura institucional que genere un quiebre en las prácticas cotidianas y los funcionamientos defensivos, produciendo una mejora sostenida en el tiempo en la organización del trabajo y en la calidad de los cuidados emocionales.

Para el Caso Buenos Aires, en una primera etapa se abordó la reconstrucción histórica de la experiencia, para lo cual se planteó el siguiente esquema de trabajo:

- Reconstrucción histórica de la experiencia a partir del testimonio de sus protagonistas.
- Reconstrucción de la experiencia realizada por la formadora.
- Reconstrucción de la experiencia realizada por los agentes institucionales: docentes, equipo de conducción, supervisora distrital, directora del área (DAEI) y familias.

- Análisis de documentos: proyecto escrito, publicaciones, registros filmicos, fotografías.

En una segunda etapa se avanzó sobre el análisis de la situación actual del establecimiento institucional. Para ello, se realizaron entrevistas y análisis de documentos con el objeto de indagar sobre las prácticas actuales y la organización institucional. Se realizaron:

- Entrevistas a docentes, al equipo de conducción, supervisora, directora del área (DAEI).
- Análisis de documentos: escritos, publicaciones, registros filmicos, fotografías.

Para el estudio de la experiencia realizada en una institución de la ciudad de Exeter, Condado de Devon (Caso Devon, Inglaterra), el trabajo de campo se realizó en Exeter durante el mes de mayo 2013 a cargo de la co-directora del Proyecto supervisada por la investigadora externa Lynn Barnett. A partir de los primeros contactos se tuvo noticias de que el establecimiento (Centro de Familia) había cerrado en el año 2006 y que a pocas cuadras de allí, se había creado un nuevo Centro Infantil. No se sabía con exactitud si existía una vinculación entre ambas instituciones. Ante esta situación se tomó la decisión de realizar un estudio de reconstrucción histórica de la experiencia hasta el momento de su cierre y por otra parte, una indagación de la situación actual a partir de visitas y entrevistas al personal de la nueva Institución Centro Infantil.

Para ello, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad:

- Entrevistas a la investigadora que participó de la primera transformación de la institución (1980-1986), Lynn Barnett,
- Entrevistas a la directora a cargo en el momento del cierre (2006),
- Entrevista a una madre y una empleada administrativa del Centro de Familia.
- Entrevistas grupales a docentes del Centro.

Se ahondó en sus juicios y opiniones acerca de facilitadores, obstáculos y resultados inmediatos, a mediano y largo plazo. Para la indagación a docentes a cargo de los niños y docentes que realizaban las tareas de apoyo familiar (family support workers)² se utilizó como herramienta un diseño de entrevista grupal. Este material permitió elaborar un breve Informe de devolución que se presentó al conjunto de las consultadas permitiendo el intercambio acerca de su grado de validez.

El objeto de estudio desde la mirada de los investigadores

Tanto los resultados obtenidos en nuestro estudio como las investigaciones que conforman el estado de la cuestión y los documentos consultados que regulan las prácticas actuales, dan cuenta de la coexistencia de formas organizacionales de cuidados “no parentales” que se podrían caracterizar como modelos de culturas enfrentadas.

Proponemos denominar estas culturas como “Modelo A” y “Modelo B” aclarando se trata de una conceptualización teórica con un propósito metodológico y que de ninguna manera se encuentran en la práctica en estado puro.

Encontramos instituciones dedicadas a niños de 0 a 3 años que organizan la tarea centradas en la convicción de que la experiencia institucional temprana es una oportunidad educativa que beneficia a los niños peque-

² Por tratarse de un Centro de Familia las educadoras tenían una formación específica para el trabajo con las familias. Las acciones consistían en una diversidad de dispositivos acorde a las necesidades de cada caso: entrevistas diagnósticas, derivaciones, orientación, visitas domiciliarias, etc.

ños y a sus familias. En este modelo, que llamaremos **“Modelo A”** se planifica la tarea acorde al paradigma escolar convencional con el propósito de ofrecer una propuesta pedagógica a cargo de expertos, capaz de compensar las desigualdades sociales y contribuir al mejoramiento de oportunidades y de estimulación para los niños. Se sostiene el derecho del niño a asistir tempranamente (desde los 45 días) a una experiencia grupal a cargo de personal especializado y se enuncian razones pedagógicas que consideran a los niños de 0 a 3 años bajo las mismas premisas que se tienen en cuenta para los niños mayores (3 a 5 años). Se explicita que estas experiencias institucionales surgen a partir de la inclusión de la mujer-madre en el ámbito laboral y que este diseño organizacional resulta adecuado para ofrecer una cobertura que responda a las demandas sociales actuales de delegación de la crianza temprana.

Este abordaje que hegemoniza las prácticas actuales, encuentra su fundamento además, en el supuesto de que una experiencia institucional temprana ofrece mejores oportunidades para un desempeño escolar futuro.

El modelo se caracteriza por una participación de las familias pautada por el establecimiento. Al momento del ingreso, se alienta el retiro de los padres en los tiempos establecidos por la institución para estimular la independencia del niño. La organización presenta en el uso de espacios y el manejo de los tiempos una programación que responde a un modelo escolar convencional tanto en lo referente a los horarios de entrada y salida de los niños, así como en la implementación de cronogramas externos que regulan el proceso de adaptación y las actividades grupales. Se observan interrupciones de los vínculos de apego de los niños o bebés con los adultos a partir de un esquema de cuidados múltiples y pasajes de sala anuales con cambios de maestra.

Con el objeto de diferenciarse de la educación familiar, esta organización se caracteriza por una evitación de un vínculo íntimo y personalizado de apego con los niños. Esta evitación puede tomar diferentes formas o bien se priorizan los cuidados físicos o se enfatiza la intencionalidad pedagógica entendida principalmente como enseñanza de contenidos. En ambos casos la institución asume como objeto de su trabajo prioritariamente al niño separado del núcleo familiar.

En contraposición a este modelo, esta investigación se interesa por aquellas experiencias institucionales que procuran construir un modo de organización dedicado a la prevención del sufrimiento psíquico de los niños pequeños, sus familias y el personal que los atiende. Este modelo, que llamaremos **“Modelo B”**, se basa en prácticas que priorizan las tareas destinadas al sostén y el apego en las relaciones vinculares del niño con los adultos. Se sustenta en una organización abierta a las demandas, que organiza dispositivos de escucha y tramitación de las ansiedades para dar respuestas personalizadas que se ajusten a las necesidades de los niños y sus familias. Esta apertura permite cierta flexibilidad y adaptabilidad a los tiempos, a las necesidades y a las dificultades que transitan las familias. Se procura ofrecer al niño figuras lo más estables posibles y dispuestas a responder a sus demandas emocionales. Las situaciones de cambio y separación se trabajan diseñando estrategias de prevención que operan sobre los focos de tensión y respetando los procesos de cada sujeto, dando lugar a que lo singular se manifieste. En este paradigma se abandona la idea de programación para trabajar en la construcción de estrategias en un diseño siempre inacabado y sujeto a la reflexión y análisis permanente.

En síntesis, la presente investigación se interesa por comprender en mayor profundidad las condiciones del cambio cultural que debiera producirse para llevar a cabo experiencias organizacionales en la dirección del **“Modelo B”**.

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Distintos investigadores han señalado la necesidad de orientar la cultura institucional hacia un cuidado centrado en los procesos afectivos de la subjetividad que facilite el sostenimiento de relaciones de intimidad entre niños y adultos. Esto es así, no sólo para el bienestar del niño sino también para aliviar las tensiones que experimentan los adultos involucrados en su atención (Hopkins, 1988).

Los investigadores confirman que las presiones a las que se ve sometido el personal ante las demandas emocionales de los niños y las expectativas diversas y múltiples de las familias, se trasladan a una cultura en la cual el trabajo se organiza como una defensa contra las ansiedades y la evitación de una experiencia de intimidad entre adultos y niños (Barnett, 1995 y Fernández, 1994).

En esta línea, estudios realizados por Lidia Fernández en escuelas infantiles, señalan que existe una ambivalencia intensa del personal frente al desempeño de su tarea, debido especialmente a la corta edad de los niños y al temor a dañarlo, que se vincula con la separación de sus figuras familiares de apego y el tiempo prolongado de permanencia en la institución. Las educadoras intentan diferenciarse de los roles familiares identificados con el “amor maternal”, implementando un modelo de relación de características escolares basado en lo que llaman el “amor pedagógico”, previniendo el riesgo de confundirse y entrar en rivalidad con las madres o el riesgo de sobreimplicación con los niños (Fernández, 2006). Esto da lugar a la construcción colectiva de una cultura defensiva del oficio en el sentido trabajado por Dejours (1992).

Experiencias de formación e intervención en Jardines Maternales desarrollada por C. Gerstenhaber³ también aportaron algunas evidencias acerca de las culturas defensivas: las educadoras impactadas por los estados emocionales de los niños procuran construir colectivamente una identidad profesional atravesada por los ideales que mejor se avienen simbólicamente al modelo escolar conocido desde sus propias biografías. Procuran a través de una planificación detallada ofrecer a un grupo homogéneo de niños ciertas oportunidades de desarrollo y experiencias de aprendizaje y de transmisión de conocimientos. Se ha observado en las educadoras estrategias destinadas a aplacar las expresiones emocionales de los niños y la construcción de teorías que descalifican el sostén y el apego. En este sentido expresan que el niño podría “malcriarse” si se lo sostiene en brazos cuando lo demanda (Gerstenhaber, 2007).

RESULTADOS DEL ESTUDIO COMPARATIVO CASO DEVON Y CASO BUENOS AIRES

En los casos seleccionados se implementaron cambios en relación al vínculo con los niños y sus familias en la vida cotidiana: en la organización del tiempo y del espacio, en la modalidad de participación, incluyendo dispositivos de apoyo y sostén familiar. Se logró una disminución de niveles de conflicto, una mayor intimidad y continuidad de las relaciones vinculares especialmente de las educadoras con los niños, y aumento de satisfacción de niños, padres y maestros.

Cabe señalar que en ambos casos se produjo una interrupción de la experiencia. En el Caso Devon hubo una permanencia en el tiempo mucho mayor, durante 20 años desde el comienzo de la intervención hasta el cierre del establecimiento decidido por las autoridades locales a partir de la creación en la misma zona o vecindario de un nuevo espacio institucional, de mayor tamaño y mayor capacidad de matrícula con una prestación de servicios aparentemente similar. El caso Buenos Aires fue una experiencia limitada a aproximadamente 9

³ Proyecto “Apoyo Institucional Escuelas Infantiles y Jardines Maternales.” Dirección del Área de Educación Inicial DAEl. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. A cargo de Prof. Claudia Gerstenhaber. 2001 – 2006.

años, su interrupción en el marco de la institución se debió en parte, a la falta de apoyo técnico para sostener la experiencia a lo largo del tiempo, al retiro paulatino de las protagonistas que gestaron y llevaron adelante la propuesta, y a que la misma no llegó a constituirse formalmente en un proyecto institucional.

Desde una perspectiva comparativa, se identificaron algunos factores coincidentes que podrían pensarse como condiciones de posibilidad del cambio cultural.

A continuación se desarrollan algunas condiciones que intervinieron en las experiencias de cambio institucional tanto en el surgimiento como en la permanencia en el tiempo y en cuanto a los rasgos que caracterizan el espacio institucional, en ambos casos estudiados.

Características específicas del espacio institucional:

- Establecimientos pequeños en su tamaño (4 ó 5 salas Caso Buenos Aires y 4 Unidades Educativas Caso Devon)
- Equipos de trabajo poco numerosos (Caso Buenos Aires: 10 a 12 docentes y 3 integrantes del equipo de conducción. Caso Devon: Un equipo conformado por aproximadamente 30 integrantes incluyendo educadores, profesionales especialistas y docentes a cargo del apoyo familiar)
- Una matrícula limitada
- Un edificio pequeño
- Espacios de encuentro formales e informales frecuentes

En la etapa de gestación del cambio:

- Una coincidencia entre las voluntades políticas de las autoridades jurisdiccionales y la dirección del cambio deseado a nivel de los agentes institucionales.
- La decisión de implementar mejoras en las prácticas institucionales a partir de dispositivos de trabajo reflexivo basado en el análisis de las prácticas para el proceso de definición de cambios posibles desde las bases con un encuadre clínico-grupal.
- La apropiación de la experiencia de cambio por parte de quienes la llevaron adelante junto con la vivencia de haber sido los creadores de las propias condiciones para la transformación a partir de un trabajo grupal.
- El reconocimiento de la participación de las autoridades en términos de “apoyo” a las nuevas decisiones.
- Márgenes de libertad adecuados para el diseño de estrategias y dispositivos que se adaptaran a las necesidades de los niños y sus familias, caracterizados por la apertura y flexibilidad.
- La vivencia de formar parte de una institución pequeña que permite relaciones cercanas, continuas y accesibles en la cual se ve facilitado el intercambio formal e informal, así como la comunicación y el conocimiento profundo entre sus miembros.

En la etapa de desarrollo de la experiencia:

- Una marcada diferencia en la atención de las familias con respecto al modelo anterior, que se traduce en un mayor apoyo y sostén desde la comprensión de su condición de vulnerabilidad.
- Colaboración y reconocimiento de la tarea por parte de las familias hacia la institución y sus miembros.

- Aumento en la intimidad de las relaciones vinculares especialmente con los niños, en el aspecto emocional.
- Una vivencia fuerte de formar parte de un grupo que se constituye como equipo de trabajo a partir de lazos de confianza empatía que comparte ideales y el sentido de sus prácticas.
- Mayor satisfacción en el trabajo, disminución de tensiones cotidianas, comprobación de resultados positivos que alientan continuar en esa dirección y reforzamiento del modelo.
- La realización de una tarea preventiva centrada en el cuidado de los vínculos, atendiendo a los procesos de subjetividad de los niños.
- La concepción de “proyecto” en un sentido amplio, superador de la idea de una puesta en práctica de un plan escrito. Caracterizado por aspectos indefinidos, procesos complejos que se adaptan y reajustan en forma continua acorde a una reflexión y análisis de la práctica.

Los obstáculos para la permanencia o continuidad

- Cambio de figuras de autoridad y algunas fallas en la comunicación con las autoridades.
- Imposibilidad para responder a una lógica centrada en la demostración de “resultados observables” en el marco del trabajo preventivo realizado.
- Salida del personal que gestó y protagonizó la experiencia de cambio, o bien por situaciones personales, alejamiento de la tarea o bien por traslado hacia otros ámbitos institucionales.

En el tiempo posterior a la interrupción de la experiencia a nivel de la organización

- Un fuerte sentimiento de cambio a nivel personal.
- La percepción de continuidad de la experiencia por el hecho de “llevarla” a otros ámbitos institucionales y por el impacto a nivel subjetivo que generó una nueva identidad y su permanencia en el tiempo.
- La experiencia de cambio vivida por el personal como un hito transformador de sus prácticas.
- La construcción de conocimiento acerca de modelos superadores y el empoderamiento para llevar adelante nuevas experiencias transformadoras en otros espacios.

Como ya se mencionó, ambos casos difieren en cuanto a la permanencia de la experiencia a lo largo del tiempo. Se analizaron algunos rasgos singulares que pudieron favorecer u obstaculizar la continuidad de la experiencia en cada establecimiento institucional.

Rasgos específicos del Caso Devon que permitieron su permanencia en el tiempo

- Espacios sistemáticos de reflexión y supervisión de la tarea, encuentros de intercambio interdisciplinarios durante todo el proceso.
- Transiciones organizadas en el momento del cambio de autoridad, mayor permanencia y estabilidad en el tiempo del personal.
- Selección del personal a cargo de la conducción del establecimiento acorde a criterios vinculados a la dinámica específica.

Rasgos específicos del Caso Buenos Aires que dificultaron su permanencia en el tiempo:

- Dificultad para formalizar la experiencia en la propia institución. El proceso depende de las voluntades individuales de los sujetos que la gestaron, no se incluye en el PEI.
- Dificultad para difundir la experiencia y sus beneficios dentro del ámbito del sistema educativo.
- Las demandas de optimización de la matrícula desde los organismos centrales y las regulaciones de las nuevas leyes de educación con respecto a la oferta de matrícula.

ALGUNAS CONCLUSIONES Y APORTES PARA EL DEBATE.

Tensiones entre la racionalidad política y el enfoque preventivo de la tarea

El análisis del material obtenido y el estudio comparativo dieron lugar a la elaboración de un informe final que permitió hallar semejanzas y diferencias en las dinámicas institucionales y las condiciones para el cambio cultural.

Por un lado se observó especialmente en el Caso Buenos Aires que una concurrencia de factores fortalece la resistencia cultural a los cambios en los establecimientos educacionales: la no existencia de espacios institucionales continuos para la autogestión, reflexión y tramitación de tensiones y ansiedades, sumado a la ausencia de dispositivos externos de acompañamiento abonan diferentes formas de interrupción, falta de difusión o aislamiento de las buenas experiencias.

Otro aspecto interesante a destacar es que aun tratándose de contextos muy diversos pudieron hallarse coincidencias en algunas cuestiones. En ambos casos, se pudo observar la construcción colectiva de una cultura institucional que procura dar respuestas a las necesidades de cuidado y sostén emocional de los niños y sus familias. Este modelo intenta dar prioridad a la creación de intimidad entre los sujetos. Sin embargo, el modelo se enfrenta con la dificultad del reconocimiento desde lo social y político en tanto el trabajo de prevención que se lleva a cabo no se puede medir con los instrumentos habituales de evaluación institucional.

En este sentido ambas experiencias si bien presentan evidencias de una mejora institucional que provee un bienestar tanto al personal como a las familias, no obtiene el reconocimiento necesario ante una mirada evaluativa centrada en logros y resultados cuantificables. Aparentemente este es uno de los factores que las protagonistas señalan como causa de la interrupción en el nivel institucional.

Cuando la dinámica institucional y la tarea se organizan desde una lógica preventiva que centra su atención en los lazos familiares, los procesos de subjetividad, la salud emocional de los involucrados resulta complejo responder a la lógica del interés político. La tensión se genera entre una racionalidad política que se interesa por los resultados en términos observables o cuantificables y un orden institucional que prioriza el miramiento y la salud emocional de los sujetos.

En este sentido, una cultura que se construye y se transforma acorde a las demandas y a las necesidades de cuidado y sostén, no se hace visible a los mecanismos de evaluación centrados en la obtención de resultados. Tampoco se hace visible a las mediciones u otras formas de seguimiento ejercido por los organismos centrales o grupos que ejercen la autoridad. Las evidencias del mejoramiento institucional queda fuera del foco de indagación, se hace invisible a una mirada basada en instrumentos de evaluación tradicionales.

En este sentido las protagonistas del cambio en ambos casos se interrogan sobre “cómo mostrar a las au-

toridades los resultados de un trabajo preventivo, cómo dar cuenta de lo que hubiera ocurrido con un niño o una familia de no haber mediado una intervención específica de sostén y apoyo”.

En el Caso Devon las educadoras intentan explicar la dificultad para comunicar sus logros utilizando el término “soft outcomes” que significa “resultados blandos” en alusión a los aspectos de la tarea que consideran más valioso: el acompañamiento y el sostén familiar.

Aparentemente existen intereses encontrados recurrentes que afectan y condicionan los modos de organización del trabajo en estas instituciones, que es interesante mencionar.

La responsabilidad de quien ocupa un cargo político se centra en dar respuesta a las demandas provenientes desde lo social y procuran construir una institución a nivel simbólico capaz de satisfacer esta demanda. Mientras que el trabajo personalizado que procura fortalecer los vínculos de sostén y apego para mejorar la calidad de los cuidados propone una institución diferente. Por ejemplo, quien demanda una vacante espera que el Estado cumpla con su función de otorgar un lugar para la delegación de la crianza de sus hijos. Mientras que la lógica centrada en la calidad de la atención insiste en reducir la proporción de niños por adulto y entra en contradicción con las voluntades políticas. Estos intereses se tensionan al momento de diseñar y organizar los establecimientos educativos. Los diferentes actores no logran compartir el sentido de la tarea y presentan diferencias en la creación de las condiciones necesarias para el desarrollo de las prácticas educativas y de cuidados tempranos.

Hace décadas que la investigación ha producido conocimientos acerca de las condiciones necesarias para un adecuado proceso de constitución subjetiva. Están disponibles los resultados de experiencias organizativas que procuran atender a esas condiciones. Sin embargo, los resultados de la investigación acerca de los efectos de la institucionalización de la infancia temprana, la necesidad del sostenimiento de vínculos con figuras de apego, los riesgos emocionales de una separación temprana o demasiado prolongada del núcleo familiar, las condiciones organizacionales que deben tenerse en cuenta para no producir daño emocional a niños y adultos, son sólo algunos de los temas que permanecen en el “olvido” y cuyo abordaje, en muchas ocasiones, es evitado con temor.

La insuficiencia de espacios institucionales sistemáticos de encuentro grupal que favorezcan la socialización y tramitación de las tensiones agrava tal “olvido” y somete a los agentes a formas de aislamiento y sufrimiento que crean malestar institucional.

Esto se intensifica cuando los conflictos generados por las contradicciones institucionales y sociales, pasan a ser manejados como si fueran problemas del mundo interno de los individuos. Así, se avanza hacia una forma de “privatización” de los conflictos por la cual los problemas se explican como si fueran una dificultad de tal o cual persona individual o de una familia o condición específica, evitando visibilizar las causas sociales y organizacionales vinculadas a una experiencia institucional signada por la frustración (Malfé, 1991). También Ulloa describe esta dinámica cuando desarrolla el concepto de “síndrome de violentación institucional” (Ulloa, 1995).

REGULACIONES “EXTERNAS” Y CALIDAD DE LOS CUIDADOS

Este estudio acerca del cambio cultural en instituciones de educación temprana se compromete con los enfoques que, más allá de los efectos de la separación temprana, reconocen la importancia de estudiar la calidad de la atención que recibe el niño bajo cuidados no parentales (Moss y Melhuish, 1991). En este sen-

tido, se procura crear una nueva conciencia acerca de las condiciones que hacen posible la calidad de los cuidados al interior de las instituciones pero también, abrir el debate acerca de aquellas condiciones que dependen de factores “externos”.

Existe un interés específico en analizar las regulaciones y normativas que se establecen a nivel político y que afectan la dinámica institucional tales como: la edad de ingreso de los niños que se vincula con las leyes que regulan las licencias por maternidad y/o paternidad según los casos. También resulta significativo considerar la normativa referida al tiempo de permanencia o a la proporción adulto niño, el tamaño de los grupos, así como la formación del personal.

En algunos países especialmente del norte de Europa y también en Inglaterra los gobiernos han regulado estas variables en favor de una mejora en la calidad de los cuidados. A modo de referencia, por ejemplo, en el Reino Unido la normativa para los cuidados no parentales establece la designación de un adulto cada tres niños menores de 2 años. La licencia por maternidad que se otorga es de 1 año. Estos factores presentan una fuerte incidencia en la organización de las prácticas institucionales.

Tal como lo señala Penelope Leach en relación a la proporción adulto niño: *“Cuanto menor es la cantidad de niños que una educadora tiene para cuidar tanto más consistente será el tipo de cuidado que se le puede proveer al niño y tanto mejor será su experiencia institucional”* (Leach, 2005, 2010) En la misma línea algunos estudios señalan que los procesos vinculares y las interacciones personales son los factores que más contribuyen a la calidad general de la atención recibida en las instituciones. Por ello resulta el aspecto más significativo para la investigación (NICHD⁴, 1999).

Desde esta perspectiva Melhuish y Moss (1991) compilan una serie de estudios realizados en 5 países europeos. Desde el inicio los autores cuestionan la idea de que los niños asisten a cuidados institucionales debido a que “las madres” deben ir a trabajar. En todo caso, el incremento de los cuidados “no parentales” se debe a que ambos padres trabajan, estudian o realizan otras actividades fuera del hogar.

Además señalan que la cantidad de establecimientos para cuidados no parentales que una sociedad requiere, depende directamente del modelo de relación laboral establecido. En este sentido, se sostiene que ciertas condiciones laborales se mantienen en tanto no se reconocen las responsabilidades familiares que tienen los sujetos empleados. En este marco la necesidad de servicios para la delegación de la crianza irá en aumento. Por el contrario en aquellas sociedades que provean empleo considerando las responsabilidades familiares de sus empleados la delegación de la crianza temprana irá disminuyendo.

Actualmente la investigación intenta desarrollar una perspectiva integral para abordar la complejidad de los factores que intervienen en los cuidados tempranos. Tal como lo expresa Clarke-Stewart *“tenemos que ocuparnos de la calidad de los cuidados tanto en el ámbito familiar como institucional antes de hacer generalizaciones acerca de lo que es mejor para el desarrollo de los niños”* (Clarke-Stewart, 1999).

Retomando el Caso Buenos Aires podríamos agregar que a lo defensivo histórico de los años '90 caracterizado por cierta rivalidad con las familias y la necesidad de justificar el tiempo de permanencia prolongado de los niños, jerarquizando el rol docente con enseñanzas tempranas diferenciadas de las tareas domésticas (Fernández, 1994), se suma a partir del año 2.000 un incremento de la demanda de matrícula. La imperiosa necesidad política de dar respuestas a esta demanda se traduce en intentos por optimizar los recursos existentes aún a costa de afectar la organización y la calidad de los cuidados.

⁴ National Institute of Child Health and Human Development, USA.

A MODO DE CIERRE

Es la interrupción de una experiencia valiosa la que motiva una reflexión más profunda acerca de las condiciones que confluyen hacia un movimiento de regreso a un orden anterior. En este sentido este estudio promueve a formularse algunos interrogantes acerca de los aspectos idiosincrásicos que organizan y otorgan sentido a una práctica.

En síntesis, el imperativo social da origen a soluciones que se erigen como la mejor alternativa eludiendo la evidencia acerca de los problemas que perturban la vida de niños y el personal al interior de las instituciones y también las dificultades que enfrentan las familias que delegan la crianza de sus hijos.

Un análisis que procure efectivamente reabrir la consideración de esta problemática debe exponer lo que se sabe acerca de la constitución subjetiva de niño, los procesos de la intersubjetividad y las dinámicas institucionales específicamente en relación a los fenómenos que acontecen en las organizaciones destinadas a la atención de niños pequeños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNETT, L. (1995). *What is good Day care? In: The emotional needs of young children and their families*. London, New York: Edited by Judith Trowell & Marion Bower Routledge.

CLARKE-STEWART, A. (Enero, 1999). *How child care relates to children's cognitive and language development*. Paper presented to the AAA'S Annual meeting of Science innovation Exposition, Anaheim, CA.

DEJOURS, C. (1992). *Trabajo y desgaste mental*. Buenos Aires: Humanitas.

FERNANDEZ, L. M. (2006, septiembre). *La educación temprana, escenario de múltiples atravesamientos*. Ponencia presentada en Jornadas Educativas de Especialización Superior en Jardín Maternal: La educación del niño pequeño. Prácticas institucionales e imperativos sociales, Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, L., GERSTENHABER; C. (2012). Proyecto de Investigación "Cambio cultural en Instituciones de Educación temprana. Estudio de casos" Programación científica 2012-2013 Universidad Nacional de Tres de Febrero. (Proyecto UNTREF, no publicado)

FERNÁNDEZ, L. M. (1994). *Condiciones institucionales para un desarrollo curricular basado en el trabajo de los actores escolares*. Estudio realizado en Escuelas Infantiles de la MCBA. IICE – Programa Instituciones Educativas UBA. Buenos Aires. (Informe de Investigación no Publicado)

HOPKINS, J. (1988). Facilitating the development of intimacy between nurses and infants in day nurseries. *Early Child Development and Care*, 33, 99-11.

LEACH, P. (2005). *The Early Years Foundation Stage and the real foundations of children's early years*. Research Report. Cambridge: U.K.

LEACH, P. (2010). *Child Care Today; what we know and what we need to know*. Cambridge: U.K Policy Press.

National Institute Children Health Development. Early Child Care Research Network. (1999). Child Care and Mother-Child Interaction in the First 3 Years of Life. *Developmental Psychology*, 35, (6), 1399-1413.

MALFÉ, R. (1991) *Obstáculos en las instituciones: una mirada psicosocial*. En: *Instituciones y Trabajo social*. Publicación de las IV Jornadas Municipales de Trabajo Social. M. C. B. A.

MOSS, P. y MELHUIH, E.C. (1991). *Future Directions for daycare policy and research*. In: *Current Issues in Day Care for Young Children*. London: HMSO.

ULLOA, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.