

Revista de **E**ducación



36

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 16 - Número 36
Septiembre-Diciembre 2025



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Revista *de E**ducación*



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin

Vicedecana: Dra. Gladys Cañueto

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta

Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca

Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino

Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide

Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XVI – N° 36

Septiembre - Diciembre 2025

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación cuatrimestral, dirigida a profesores, investigadores, estudiantes y público en general. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, ensayos, entrevistas y reseñas de libros, eventos y tesis. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales (según revisión del Equipo Editorial y en atención a las orientaciones publicadas) y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:

DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



latindex

Dialnet

latindex
catálogo
2.0

REDIB
Red Iberoamericana
de Investigación en Documentación e Información

Google
académico

MIAR

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

DIRECTORA

Dra. María Marta Yedaide , Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

EQUIPO EDITORIAL

Lic. Rosario Barniu, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Lic. Nadia Rodríguez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Prof. Milena Contreras Jaime, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Prof. Luciana Torresel, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Prof. Sofía Bauzada, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Sonia Bazán, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dra. Cristina Martínez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Prof. María Teresa Alcalá, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

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

Enrique Bambozzi, Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Antonio Bolívar Botía, Universidad de Granada, España

Dra. María Borgström, Södertörn University - Estocolmo, Suecia

Dra. Ana Cambours de Donini, Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Alicia Camilloni, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Liliana Campagno, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Ana Candreva, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Susana Carena, Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Ana Elvira Castañeda Castillo, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Susana Celman, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Susana M. Cordero, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Adela Coria, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Valentín Cricco, Universidad de Morón, Argentina

Ángel Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España

Gustavo Fischman, Arizona State University, Estados Unidos

Enrique Gervilla Castillo, Universidad de Granada, España

Dra. Ana Graviz, Södertörn University - Estocolmo, Suecia

Dra. Violeta Guyot, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

José Luis Jiménez Hurtado, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Argentina

Oresta López Pérez, El Colegio de San Luis, México, México

Manuel Lorenzo Delgado, Universidad de Granada, España

Carina Kaplan, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Martín-Sánchez, Universidad de Extremadura, España, España

Dr. Antonio Medina Rivilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Graciela Merino, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Mg. María Cristina Nosei, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Dra. Marta Osorio Malaver, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Ángel Pérez Gómez, Universidad de Málaga, España

Dra. Mónica Eva Pini, Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Lázaro Rodríguez Oliva, Universidad de Buenos Aires - Instituto de investigación Cultural Juan Marinello, Cuba

María Soledad Ramírez Montoya, Tecnológico de Monterrey, México, México

Dra. Liliana Sanjurjo, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España

Margarita Sgró, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

María Teresa Sirvent, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Tomás Sola Martínez, Universidad de Granada, España

Dr. Pablo Daniel Vain, Universidad Nacional de Misiones/CONICET, Argentina

Delfina Veirave, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Claudia Vélez de la Calle, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia

Silvia Vilanova, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dr. José Yuni, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

DISEÑO

Lic. Rosario Belén Barniu, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Soporte técnico - Plataforma OJS

Prof. Luciana González, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Sumario

<i>Editorial</i>	11
<i>Pedagogías negadas y sabidurías del pensar americano. Aciertos en el juego cosmopolítico. Una conversación con José A. “Pepe” Tasat</i>	
<i>Denied Pedagogies and the Wisdom of Latin American Thought. Successes in the Cosmopolitical Game. A Conversation with José A. ‘Pepe’ Tasat</i>	
Santiago Diaz.....	19
<i>Tramas enredadas a propósito de una tesis en construcción. Un estudio narrativo, biográfico y autobiográfico de historias (in)debidas en la Universidad Nacional de La Pampa</i>	
<i>Tangled Plots about a Thesis in Progress. A Narrative, Biographical, and Autobiographical Study of (Un)Deserved Stories at the National University of La Pampa</i>	
Verónica Nicoletti.....	43
<i>Oralidad, fortalecimiento lingüístico y escuela: los materiales de “Voces Tobas” como un aporte para la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco</i>	
<i>Orality, Language Strengthening, and Schooling: the Materials of “Voces Tobas” as a Contribution to Intercultural Bilingual Education in Chaco</i>	
Ana Carolina Hecht.....	59
<i>Decolonizar desde la clase de inglés: experiencias de docentes en formación en la UNMDP</i>	
<i>Decolonizing the English Class: Experiences of Pre-service Teachers at UNMDP</i>	
Verónica Beatriz Ojeda, Adriana Caamaño, Marcela Calvete.....	77
<i>El papel de los recursos didácticos contextualizados en la enseñanza del inglés en los colegios de la Región Pacífico Central de Costa Rica</i>	
<i>The Role of Contextualized Didactic Resources in English Teaching in High Schools of the Central Pacific Region of Costa Rica</i>	
Jonathan Salas Alvarado.....	87

<i>La palabra como dispositivo de gestión institucional. La voz de directores de dos escuelas secundarias técnicas marplatenses</i> <i>The Word as a Tool for Institutional Management. The Voice of Principals from Two Technical Secondary Schools in Mar del Plata</i> Juan Alberto Figueroa, Silvia Adriana Branda.....	115
<i>La puesta en acto y los efectos de la Ley Federal de Educación en la configuración del nivel secundario en Tierra del Fuego AelAS (1991-2006)</i> <i>The Implementation and Effects of the Federal Education Law on the Configuration of the Secondary School Level in Tierra del Fuego AelAS (1991–2006)</i> Sandra Abendaño López, Laura Irina Ciunne.....	129
<i>¿Cómo evalúan los profesores memorables? El caso del Profesorado en Geografía de la UNNE</i> <i>How do Memorable Teachers Assess? The Case of the Geography Teacher Education Program at UNNE</i> Marcelo Alegre, Patricia Belén Demuth Mercado.....	151
<i>Explorando la experimentalidad pedagógica en la didáctica de la geografía: Un enfoque interdisciplinario en terreno</i> <i>Exploring Pedagogical Experimentation in Geography Didactics: An Interdisciplinary Field-Based Approach</i> César Barría Larenas, Mario Arancibia Lara.....	181
<i>Integración de tecnología e innovación pedagógica en asignaturas presenciales de enseñanza de lengua extranjera</i> <i>Integration of Technology and Pedagogical Innovation in Face-to-Face Foreign Language Teaching Courses</i> Patricia Andrea Lugin, Gonzalo Andrés.....	205

Tutoría entre pares en entornos virtuales: Revisión de estudios empíricos de los últimos 10 años (2014-2024)

Peer Tutoring in Virtual Environments: Review of Empirical Studies from the Last 10 Years (2014-2024)

Juan Bautista Bou, Néstor Daniel Roselli..... 221

Experiencias de tutorías universitarias. Los dispositivos grupales como metodología de trabajo en el marco de políticas de inclusión educativa

Experiences of University Tutoring. Group-Based Approaches as a Working Method within the Framework of Educational Inclusion Policies

María Carolina Díez..... 245

Educación Universitaria en Colombia: Explorando las Diferencias y Ventajas entre lo Privado y lo Público

University Education in Colombia: Exploring the Differences and Advantages between Private and Public Institutions

Sandra Lorena Rosero Ordóñez..... 269

Evaluación experta de contenido de un instrumento sobre necesidades del docente en procesos de inclusión educativa de estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista en el nivel primario de instituciones educativas de Mar del Plata, Argentina

Content Validity by Expert Judgment of an Instrument on the Educational Inclusion Processes of Students with Autism Spectrum Disorder at Primary Level of Educational Institutions in Mar del Plata, Argentina

Natalia Trejos Barris, Josefina Rubiales..... 291

Sistema de contabilidad de costos por órdenes específicas: modelo para calcular materiales y materias primas

Accounting System Costs for Specific Orders: Model to Calculate Materials and Raw Materials

Mariela María Rita Saggiorato, Diego Martín Mitre, María Pía Roales Álvarez..... 311

Sumario

• RESEÑAS tesis	<i>Entre la educación común y la educación especial. Reflexiones sobre lo (no)comprendido</i> <i>Between General Education and Special Education: Reflections on the (Un)Understood</i> María Belén Sanchez.....	333
• RESEÑAS eventos	<i>Reseña de las I Jornadas de Práctica Profesional Docente: Política y Pedagogía en Territorios Situados. Cartografías de la Formación y Escenarios de Posibilidad.</i> <i>12 de mayo de 2025 – Facultad de Humanidades (FH), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)</i> Yamila Amos.....	361
• RESEÑAS libros	<i>Servir al Pueblo desde el Territorio Pedagógico</i> <i>Villa, A. I. (2024). Pedagogía del territorio: Gestión educativa social y comunitaria. Proyección institucional extramuros. Noveduc</i> Emilce Vuyovich.....	367
	<i>Un Diálogo Abierto y Plural que Invita a la Acción</i> <i>Reseña del libro “Territorios de la educación artística en diálogo”</i> Elizabeth Araceli Bondar.....	371
• EVENTOS	<i>Eventos</i>	377
• DOSSIER	<i>Introducción. La universidad: problemáticas e investigaciones</i> Omar Cura, Luis Porta.....	381

Tercera Misión Universitaria en Argentina: Continuidades y rupturas en las políticas nacionales durante el período 1990-2019

Third University Mission in Argentina: Continuities and Ruptures in National Policies During the Period 1990-2019

Marisa Alvarez, María Eugenia Grandoli, Verónica Xhardez..... **383**

Profesión académica, evaluación docente y formación de posgrado. La consolidación de trayectos profesionales en la educación superior uruguaya y argentina en contextos de cambios

Academic Profession, Teaching Evaluation, and Graduate Education: The Consolidation of Professional Paths in Uruguayan and Argentine Higher Education in Contexts of Change

Luis Porta, Mariana Foutel, Jonathan Aguirre, Danny Freira..... **405**

Los Contrato Programa como instrumentos de las políticas extrapresupuestarias: su influencia en las prácticas de gestión en las universidades nacionales argentinas en el periodo 2005-2015

Program Contracts as Instruments of Extra-Budgetary Policies: Their Influence on Management Practices in Argentine National Universities (2005-2015)

Silvina Ana Santin..... **417**

¿La Universidad consiente modalidades alternativas de formación en la profesión en contextos curriculares convencionales?

Does the University Allow Alternative Modes of Professional Training within Conventional Curricular Contexts?

Claudia Finkelstein, Elisa Lucarelli..... **445**

Proyectos interfacultad de investigación educativa para fortalecer la docencia en carreras en Ingeniería en UTN

Interfaculty Educational Research Projects to Strengthen Teaching in Engineering Programs at UTN

Rafael Omar Cura, Karina Cecilia Ferrando..... **459**

Estado del arte y perspectivas de investigación en los estudios sobre el ingreso a la universidad en Argentina en la última década

State of the Art and Research Perspectives in Studies on University Admission in Argentina in the Last Decade

Pablo Daniel García, María Gabriela Galli, Ignacio Daniel Mazzeo.....

485

Ingresar a la universidad en la post pandemia: experiencias de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario

University Entry in the Post-Pandemic Era: Experiences of Students from the National University of Rosario

Irene Macera, María Luz Prados.....

509

Tendencias a la segregación vertical y horizontal de género en la universidad: un análisis descriptivo de la situación de docentes mujeres del campo de las Ingenierías en la Universidad Nacional del Sur

Trends in Vertical and Horizontal Gender Segregation in the University: A Descriptive Analysis of the Situation of Female Faculty in the Field of Engineering at the National University of the South

Melisa Luján Southwell.....

531

Momentos y aspectos significativos en las trayectorias universitarias de jóvenes graduados/as en dos Universidades del Bicentenario: desafíos, estrategias y recursos institucionales

Significant Moments and Aspects in the Academic Journeys of Young Graduates from Two Bicentennial Universities: Challenges, Strategies, and Institutional Resources

Ada Freytes Frey.....

559

El proceso de internacionalización de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (2012-2023)

The Internationalization Process of the Educational Sciences Degree at the National University of Rosario (2012–2023)

María Eugenia Talavera, María Isabel Pozzo.....

597

El tiempo que nos toca habitar, siempre tirano, suele obligarnos a asumir su devenir como algo indefectible, imposible de frenar. Los momentos para detener su curso, mirar hacia atrás y realizar balances y reflexiones suelen estar reservados para la culminación del año, como si el calendario en el que nos inscribimos fuera algo más que un corte que al fin y al cabo no deja de ser arbitrario. Este número de la Revista de Educación se puede pensar como un intento por interrumpir ese devenir errático, en tanto invitación a detenernos a pensar y repensar múltiples aristas de una cuestión fundante en nuestra sociedad como lo es la educación, en un momento del año que suele asociarse con el caos y las ansiedades propias de otro lapso de tiempo que se nos escurre.

Se trata de una invitación nos convida a desplazarnos de los lugares comunes, para detenernos en lo bello que aún en tiempos difíciles y dolorosos se continúa gestando. Una invitación a pensar desde las grietas y los maravillosos brotes que engendran, al decir de Catherine Walsh (2015); o a seguir con el problema, en los términos de Donna Haraway (2019). Una invitación, al fin y al cabo, a detenernos en pos de recuperar la esperanza de que, incluso en contextos que con frecuencia resultan angustiantes, en nuestras aulas y espacios educativos siguen ocurriendo hechos poderosos que merecen ser contados.

Es así que este número se inicia con la entrevista de Santiago Díaz a José A. “Pepe” Tasat, quienes en **Pedagogías negadas y sabidurías del pensar americano. Aciertos en el juego cosmopolítico. Una conversación con José A. “Pepe” Tasat** nos comparten una conversación sobre la actualidad del pensamiento kuscheano, las epistemologías decoloniales y sus problemáticas, la importancia de los cuerpos y las sensibilidades en lo educativo, así como la potencia de apreciar la negación como una afirmación de lo propio-otro. Parados desde el Sur, nos invitan a pensar y reflexionar en torno a la educación y la cultura negadas, sin perder nunca de vista el contexto sociopolítico actual y los desafíos contemporáneos.

Iniciándonos en el camino de los artículos, nos encontramos en primer lugar con la contribución de Verónica Nicoletti, quien a través de **Tramas enredadas a propósito de una tesis en construcción. Un estudio narrativo, biográfico y autobiográfico de historias (in)debidas en la Universidad Nacional de La Pampa** nos comparte sus primeras cartografías de una tesis doctoral desde una perspectiva poscualitativa. La autora nos invita a caminar junto con ella y con Julieta, la primera participante y colaboradora de su investigación, recorriendo pasajes biográficos atravesados por la inquietud acerca de cómo influyen los procesos de formación docente en la re(des) configuración de las marcas biográficas de lxs estudiantes. Se trata de una lectura estimulante para quienes desean, tal como la autora, construir formas de resistencia en la investigación y puntos de amarre a la vida desde la Academia y hacia ella.

Por su parte, **Oralidad, fortalecimiento lingüístico y escuela: los materiales**

de **“Voces Tobas” como un aporte para la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco** de Ana Carolina Hecht nos invita a reflexionar sobre la Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Chaco. Desde los marcos teóricos de la antropología lingüística y de la educación, esta investigación articula el trabajo etnográfico realizado en escuelas de EIB con el proyecto de colaboración con hablantes toba/qom para la producción de podcasts y videos, vinculando el lugar que ocupa la lengua toba/qom con los posibles aportes de los materiales producidos para el canal de YouTube “Voces Tobas”, considerados tanto recursos pedagógicos como herramientas de fortalecimiento lingüístico.

Seguidamente, **Decolonizar desde la clase de inglés: experiencias de docentes en formación en la UNMDP**, de Verónica Beatriz Ojeda, Adriana Caamaño y Marcela Calvete, nos acerca a las experiencias pedagógicas y vivencias personales de un grupo de estudiantes del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir del diseño secuencias didácticas con un enfoque decolonial durante sus prácticas pre-profesionales. Desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo con una perspectiva narrativa, a partir de reflexiones autoetnográficas, las autoras dan cuenta de las transformaciones en el saber/ser docente de profesores en formación a partir de la potencialidad anidada en asumir la clase de inglés como un espacio para la interculturalidad crítica y decolonizadora.

Continuando con la enseñanza del inglés, en este caso desde Costa Rica, Jonathan Salas Alvarado nos propone reflexionar acerca de los recursos didácticos en **El papel de los recursos didácticos contextualizados en la enseñanza del inglés en los colegios de la Región Pacífico Central de Costa Rica**. Con el objetivo de examinar la disponibilidad, uso y pertinencia contextual de dichos materiales, y las percepciones de docentes, estudiantes y asesores regionales de inglés, el autor emprendió una investigación desde un enfoque metodológico mixto. Mediante entrevistas cualitativas y encuestas cuantitativas, la investigación da cuenta de una necesidad de fortalecer la producción y distribución de recursos didácticos contextualizados que respondan tanto a los objetivos curriculares como al contexto sociocultural de la población estudiantil.

Juan Alberto Figueroa y Silvia Branda, con su aporte **La palabra como dispositivo de gestión institucional. La voz de directores de dos escuelas secundarias técnicas marplatenses**, nos proponen revalorizar la importancia de la palabra como herramienta de gestión y como recurso esencial para liderar, co-construir comunidad y mejorar las prácticas institucionales. En el marco de una investigación cualitativa que analiza las prácticas de gestión de los directores de dos escuelas secundarias técnicas de Mar del Plata, los autores examinan las herramientas discursivas que utilizan para establecer vínculos de confianza, promover la participación y consolidar una cultura organizacional saludable.

Desde Tierra del Fuego, Sandra Abendaño López, Laura Irina Ciunne y xxx nos acercan a **La puesta en acto y los efectos de la Ley Federal de Educación en la configuración del nivel secundario en Tierra del Fuego AelAS (1991-2006)**. Inscripto en la línea de investigación de Factores Críticos en Educación-Política Educativa, del Instituto de la Educación y el Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, el artículo se focaliza en el análisis de la puesta en acto y los efectos institucionales y subjetivos de la LFE en la configuración del nivel secundario de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Se trata de un escrito que, a través del análisis documental y entrevistas, nos invita a continuar pensando en los efectos que tuvo la LFE en las instituciones y en los actores participantes.

Marcelo Alegre y Patricia Belén Demuth Mercado nos invitan a localizarnos ahora en la región litoral de nuestro país, más precisamente en Entre Ríos, con el trabajo **¿Cómo evalúan los profesores memorables? El caso del Profesorado en Geografía de la UNNE**. El mismo presenta una investigación que tiene como objetivo comprender la práctica evaluativa que desarrollan los docentes memorables del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Nordeste, identificando, caracterizando y analizando las estrategias de evaluación implicadas en su quehacer docente. Desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma hermenéutico y la metodología biográfico-narrativa, los autores se aproximan a las prácticas evaluativas de docentes señalados como profesores memorables por estudiantes a partir de encuestas semiestructuradas, adelantando que dichas prácticas tienen en común una propuesta de evaluación auténtica y situada, que refleja la complejidad disciplinar y permite a los estudiantes demostrar lo que pueden hacer con el conocimiento en situaciones reales, además de construir juicio evaluativo a partir de las diversas estrategias de evaluación que implementan.

Continuando con el campo disciplinar de la geografía, **Explorando la experimentalidad pedagógica en la didáctica de la geografía: Un enfoque interdisciplinario en terreno**, de César Barría Larenas y Mario Arancibia Lara, nos acerca a su experiencia de diseño e implementación de una estrategia didáctica basada en la experimentalidad pedagógica para integrar interdisciplinariamente los ejes temáticos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, buscando fortalecer habilidades de análisis crítico, resolución de problemas y comprensión conceptual en estudiantes de niveles secundarios de Chile mediante experiencias prácticas en terreno. Se trata de un trabajo que puede colaborar a quienes busquen transformar la enseñanza de la Geografía y preparar a los estudiantes para enfrentar los retos del mundo contemporáneo.

Patricia Lugin y Gonzalo Andrés nos invitan, por su parte, a reflexionar en torno a la **Integración de tecnología e innovación pedagógica en asignaturas presenciales de enseñanza de lengua extranjera**. A través de una metodología cualitativa,

exploratoria y descriptiva, los autores analizan las Prácticas Educativas Mediatizadas implementadas en asignaturas de grado presenciales en tres facultades de la Universidad Nacional de Entre Ríos, desde un enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras y un abordaje socio-técnico de la integración tecnológica.

Los siguientes dos artículos comparten un mismo interés: las tutorías como dispositivos pedagógicos. Sin embargo, la escala y el foco de indagación otorgan elementos distintivos a cada uno de ellos. En primer lugar, **Tutoría entre pares en entornos virtuales: Revisión de estudios empíricos de los últimos 10 años (2014-2024)**, de Juan Bautista Bou y Nestor Roselli, nos acercan una investigación en la que se propusieron recopilar y analizar todas las publicaciones sobre las tutorías entre pares llevadas a cabo en entornos virtuales, a partir de una revisión bibliográfica en distintas bases de datos y repositorios digitales. En cambio, María Carolina Diez en **Experiencias de tutorías universitarias. Los dispositivos grupales como metodología de trabajo en el marco de políticas de inclusión educativa** nos propone una sistematización de tres tipos de experiencias tutoriales en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, a partir de un análisis cualitativo de tipo exploratorio que recupera los registros elaborados por parte de la docente-tutora y los testimonios de las personas participantes. La permanencia y las estrategias y dispositivos para el sostenimiento de las trayectorias en la educación universitaria pueden ser pensadas como los ejes transversales e inquietudes que motorizan este trabajo.

Preocupada también por el acceso y la equidad en la universidad, Sandra Rosero Ordoñez nos invita a continuar pensando la educación universitaria desde una clave regional y latinoamericana a partir de su trabajo **Educación universitaria en Colombia: explorando las diferencias y ventajas entre lo privado y lo público**. A través de una metodología cualitativa y fenomenológica, la autora explora las diferencias estructurales y operativas entre universidades públicas y privadas en Colombia, con el fin de analizar cómo estas disparidades impactan el acceso a la educación superior, la calidad educativa y la equidad social.

Finalizando el apartado de artículos, nos encontramos con dos trabajos que dan cuenta de experiencias en dos campos educativos y disciplinares bien diferenciados. En primer lugar, Natalia Trejos Barris y Josefina Rubiales nos acercan un instrumento de medición que indaga sobre las necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista en escuelas comunes, y la validación de su contenido a partir del juicio de expertos. En este artículo, titulado **Evaluación experta de contenido de un instrumento sobre necesidades del docente en procesos de inclusión educativa de estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista en el nivel primario de instituciones educativas de Mar del Plata, Argentina**, nos comparten lo que ellas y los participantes de la validación entienden como una herramienta valiosa factible ser aplicada en distintos

ambientes escolares o en actividades de investigación. Por su parte, y desde el campo de las Ciencias Económicas, en **Sistema de contabilidad de costos por órdenes específicas: modelo para calcular materiales y materias primas** los autores, Mariela Saggiorato, Diego Martín Mitre y María Pía Roales Álvarez, nos convidan con un modelo didáctico diseñado para facilitar el desarrollo y la integración de contenidos sobre la temática de los costos y la gestión para la toma de decisiones, a partir de la necesidad de diseñar un Modelo para el cálculo de los elementos integrantes del costo de producción, tanto en espacios educativos como en empresas.

Las reseñas nos invitan a aproximarnos a investigaciones, libros y jornadas sin dudas de gran valor. María Belén Sanchez nos comparte su reseña **Entre la educación común y la educación especial. Reflexiones sobre lo (no) comprendido**, con la cual alcanzó su título de Doctora en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación por la Universidad Nacional del Litoral. La misma se propone reflexionar sobre tres situaciones-problema construidas entre la educación común y la educación especial que parten de la experiencia vital de la autora, vinculadas con niños que estaban *en problemas*, y nos acerca a discusiones vinculadas con el encuadre normativo en la Provincia de Santa Fe de los casos no comprendidos para integración escolar. Su aporte versa en torno a tres nudos problemáticos sumamente interesantes para continuar reflexionando acerca de la inclusión e integración educativa y las zonas grises de la normativa escolar. Yamila Amos, por su parte, nos convida con su **Reseña de las I Jornadas de Práctica Profesional Docente: Política y Pedagogía en Territorios Situados. Cartografías de la Formación y Escenarios de Posibilidad. 12 de mayo de 2025 – Facultad de Humanidades (FH), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)**. Este encuentro, organizado por el Grupo de Investigación más reciente del CIMEd se pensó con una clara intención de abrir el debate y la reflexión crítica en torno a la formación docente inicial y sus vínculos con los contextos educativos actuales, siendo una jornada que fue vivida como una instancia profundamente formativa por sus participantes.

Entre las reseñas de libros, nos encontramos en primer lugar con **Servir al Pueblo desde el Territorio Pedagógico. Villa, A. I. (2024). Pedagogía del territorio: Gestión educativa social y comunitaria. Proyección institucional extramuros. Noveduc** de Emilce Vuyovich, el cual recorre el libro de reciente publicación de Alicia Inés Villa y nos presenta su Pedagogía del Territorio como un marco integral que busca revolucionar la práctica educativa, posicionando al territorio como un elemento central y dinámico. Por último, en **Un Diálogo Abierto y Plural que Invita a la Acción. Reseña del libro “Territorios de la educación artística en diálogo”**, de Elizabeth Bondar, nos encontramos con una obra que se erige como un llamado a la revalorización del arte como herramienta pedagógica y de transformación social a partir de una articulación entre territorios de la educación artística como espacios de creación, investigación y acción pedagógica. Seguidamente, podrán encontrar

un dossier temático sobre **La universidad: problemáticas e investigaciones**, coordinado por el Dr. Omar Cura y el Dr. Luis Porta, que nos invita a reflexionar y profundizar en investigaciones vinculadas con la formación universitaria, un tópico que viene ocupando centralidad en la agenda pública y en los debates sociales durante el último tiempo.

Esperamos que disfruten de la lectura de este número y que resulte un estímulo para continuar en la búsqueda de nuevos modos de atender a las urgencias de nuestro campo.

Rosario Barniu¹
Agosto de 2025

Notas

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación (UNMDP). Becaria de investigación tipo A de la UNMDP. Ayudante de Trabajos Prácticos en Teoría de la Educación y Sociología de la Educación, del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FH-UNMDP). Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMEd) y del Grupo de Investigación en Política Educativa (GIEPE-CIMEd).

Referencias bibliográficas

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, (4).

Revista de **E**ducación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**Pedagogías negadas y sabidurías del pensar americano
Aciertos en el juego cosmopolítico. Una conversación con José A. “Pepe” Tasat**

**Denied Pedagogies and the Wisdom of Latin American Thought
Successes in the Cosmopolitical Game. A Conversation with José A. ‘Pepe’ Tasat**

Santiago Díaz¹

Resumen

En los bordes de lo abstracto, apreciamos las opacidades de todo pensamiento. Hay un pensar desde la sensibilidad que nace como un temblor afectante en la profunda materialidad efectiva de los conceptos. En América, nuestros pensamientos filosóficos, pedagógicos, políticos, culturales están asediados de colonialismos que ordenan nuestras tramas perceptivas bajo la mirada eurocentrada, supremacista blanca y patriarcal. Es por ello que la red de saberes que articulan la matriz pedagógica de las instituciones occidentales, y especialmente en el Sur, confabulan en la perpetuación de un conjunto de dominaciones difícil de desenmarañar, de tan pulcras, pasan desapercibidas. *Lo negado* del pensamiento americano, siguiendo la huella del filósofo argentino Rodolfo Kusch, es la clave conceptual que se presenta en esta suculenta conversación con el docente e investigador José Alejandro “Pepe” Tasat. En contexto de la presentación de su nuevo libro, *La cultura negada. El mito que habitamos*, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, conversamos sobre la actualidad del pensamiento kuscheano, las Jornadas Rodolfo Kusch; las epistemologías decoloniales y sus problemáticas; la importancia de los cuerpos y las sensibilidades en lo educativo, así como la potencia que nos aporta saber apreciar la *negación* como una afirmación de lo propio-otro. Con todo ello, lo singular de nuestro “estar-siendo” situadxs en territorios del Sur, pasa por comprender que esa *cultura negada* nos permite abrir las posibilidades liberadoras de la cultura que tenemos.

Palabras Clave: Cultura negada; Rodolfo Kusch; Decolonialidad; Corporalidad; Filosofía de la Educación

Abstract

At the edges of the abstract, we appreciate the opacities of all thought. There is a thinking from sensibility that is born as an affecting tremor in the deep effective materiality of concepts. In America, our philosophical, pedagogical, political and cultural thoughts are besieged by colonialisms that order our perceptive wefts under the Eurocentric, white supremacist and patriarchal gaze. This is why the network of knowledge that articulates the pedagogical matrix of Western institutions, and especially in the South, conspire in the perpetuation of a set of dominations that are difficult to unravel, so neat, they go unnoticed. The denied of American thought, following in the footsteps of Argentine philosopher Rodolfo Kusch, is the conceptual key presented in this succulent conversation with professor and researcher José Alejandro “Pepe” Tasat. In the context of the presentation of his new book, *La cultura negada. El mito que habitamos* (Prometeo, 2025), at the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata, we talked about the current state of Kuschian thought (and the Rodolfo Kusch Conference), decolonial epistemologies and their problems, the importance of bodies and sensibilities in education, as well as the power of knowing how to appreciate negation as an affirmation of the other-self. With all this, the uniqueness of our “being-being” situated in territories of the South, comes from understanding that this *denied culture* allows us to open the liberating possibilities of the culture that we have.

Keywords: Denied Culture; Rodolfo Kusch; Decoloniality; Corporality; Philosophy of Education

Fecha de recepción: 13-08-2025

Fecha de evaluación: 14-08-2025

Fecha de evaluación: 15-08-2025

Fecha de aceptación: 18-08-2025

Iniciamos la historia, una biografía de pensamiento

Santiago - Imaginé una primera pregunta que nos permitiría entrar en la materialidad de la memoria y los conceptos. Me imaginé trabajar primero con algo de tu biografía. Porque entiendo que la biografía es parte de lo propio, me parece que está bueno empezar por ahí. Y la pregunta sería ¿en qué momento vos diste cuenta de la magnitud de la obra de Rodolfo Kusch?

Pepe - El momento fue el año 2009 cuando fui a Maimará, a la biblioteca/Casa Rodolfo Kusch. Yo conocí a Rodolfo Kusch con las obras que trabajé para el seminario que brinda Carlos Cullen. Así lo conoció mucha gente. La obra de Kusch llega a Brasil, a la Universidad Federal de Río Grande do Sur, a través de la clase que dio Carlos Cullen con una fotocopia. Hoy en día en la Facultad de Educación de esa universidad del sur de Brasil, el pensamiento de Kusch tiene una gran presencia. Es donde hacemos la jornada este año.

Cuando yo en el 2009 voy a Maimará y pregunto por la casa de Kusch, me doy cuenta que no la conoce nadie. Cuando se me ocurre preguntar por la abogada, todo el mundo me referencia la calle Lavalle, "camine para allá, suba para acá". Era la casa de la abogada, Elizabeth Lanata de Kusch, su esposa. Me quedé ahí desde las 10.30 de la mañana, fuimos a almorzar con ella, volvimos junto con mi amigo Pablo, egresado de la carrera de Gestión del Arte y la Cultura de la Universidad; nos quedamos un rato, tomamos un té, y ella me dice "¿querés ver la biblioteca?". La charla era en un hall donde la biblioteca aparecía al abrir simplemente la puerta que Elizabeth nunca abrió. La abrió una vez que me conoció. Cuando entré ahí miré el cuidado, la obra, los libros que leía; agarré alguno y miré sus anotaciones de Lacan, en la década del 60, cuando Lacan estaba constituyendo su teoría. En ese momento el corazón me empezó a latir distinto.

Kusch plantea tres momentos: estamos caídos en el mundo, tomando a Heidegger, no estamos arrojados en el mundo, él habla de una revelación y una redención. Ese momento para mí fue clave. Mis compañeros me decían, te apunaste, te apunaste. Yo pensaba que había una energía diferente, que quizás para los kuyanos tendría que ver con que es un templo, un lugar mitológico por su trabajo y su fuerza en el ámbito de lo andino, con su diferenciación comparativa con el hombre moderno. Pero ahí había algo sentí una certeza en mi vida que dijo "acá hay algo que evidentemente es otra fuerza". Que fue lo mismo que sentí cuando leí por primera vez a Kusch. El que lea ahora sus oraciones va a sentir que dejan proyectos abiertos. Por ejemplo, cuando dice: "Esta es la última etapa del capitalismo", vos decís "seguime contando". Y te cambia para otro lado, y no se sabe. Entonces son aproximaciones de su intuición, son aciertos o son proyectos inconclusos, que para mí hay que continuar. Entonces, a partir de sus oraciones yo me di cuenta de que era un escritor, un intelectual, un investigador, pero a la vez un pensamiento universal

que estaba hablando. En cada oración le habla a uno, y hay que saber entenderlo. Cuando él habla de *sorpesa originaria*, le está contestando a Marx con la *acumulación originaria*. Si vos lees cada una de sus oraciones, te das cuenta a quién le está hablando. Era alguien con mucha formación, con una claridad que no era el campo académico, al que le tenía que hablar o escribir, porque creía que había perdido sentido la reiteración de seguir insistiendo en esas obras de las casas matrices, y donde nosotros somos solamente *sucursales*, como dice Dussel. Y con un acierto fuerte que es la necesidad de un lugar de enunciación en el mundo, que se llama América, se llama Asia, se llama *un* lugar de enunciación, desde *un* lugar cultural, donde tenés un domicilio existencial, que es la vida.

S - Cuando te escuchaba pensaba justamente en esta idea de lo seminal. ¿Considerás que eso que dejaba inconcluso era como decir “bueno, acá hay algo para germinar”?

P - Cambiar la lógica del pensamiento, a mí me gustó mucho eso. A mí me encanta la lógica, cómo se ordenan las cosas, ver hasta cómo se ordenan en una mesa. Nosotros no conocemos acción que no sea a través de la causa. Las cosas están acá por este motivo. ¿Por qué caen las cosas? Ahora decimos totalmente convencidos de que es por la Ley de Gravedad. Y si nos encontráramos hace dos mil años, la argumentación sólida de la acción hubiese sido otra. Las argumentaciones sólidas no son solamente por pensamiento causal. Hay algo ahí de lo seminal, de un acierto que uno sabe, que impulsa, que es parte de lo que también los nutrientes, las posibilidades de germinar van consolidando. Son aciertos, no son certezas. Esa es la gran diferencia. El acierto es como la construcción lúdica de la vida. Planificamos todo el día millones de cosas y después siempre pasa totalmente lo contrario. Por ejemplo, tenías un aula en la que habías planificado dar clase y cuando llegás no está disponible. En definitiva, la vida es eso. Entonces hay que saber vivir sobre esas cuestiones que aparecen constantemente. Después está eso que Kusch dice, que los que se refugian en esta necesidad de la certeza tienen que ver con esa ansiedad del miedo ante lo incierto de la acción. Y la acción es acción por sí misma. En verdad, Kusch fue un adelantado para su época, también un inentendido para su época. Hoy en día me parece que recobró otro sentido en el campo de lo humano, de la ciencia social, incluso hoy en la arquitectura. En arquitectura lo está trabajando mucho. En el psicoanálisis también, más allá de que lo trabajen en filosofía y en educación. Eso puede comprenderse porque para Kusch la vida es holística y él hablaba en términos holísticos. No se restringía a las disciplinas.

Entrecruzamientos decoloniales de lo americano

S - Con lo que decís, se me están abriendo algunas preguntas. Una de las cuestiones es con respecto a la noción de lo *americano*. Me acuerdo que cuando

yo lo empecé a leer allá por el 2008, aunque enseguida me incliné más por la teoría Decolonial por una cuestión de mayor afinidad, siempre me generó una tensión entre esos pensamientos. ¿Qué relación encontrarías entre el pensamiento de Kusch y esos proyectos que podrían llegar a comprenderse como la teoría Decolonial? Pensando en que este pensar de Kusch es más, como vos decís, *holístico*, más de lo *americano*, como una propuesta que puede llegar a ser de los 60 o 70, pero me interesa saber qué relación podría tener con esta idea de lo *decolonial* que aparece en los noventa.

P - Cuando estudié la Primaria, lo que más me gustaba era encontrar los múltiplos comunes. Me parece que nosotros buscamos las diferencias. Quijano es un adelantado de aquella época, es un decolonial. ¿Quién puede discutir lo que él aporta del campo de la ciencia? Y lo que hace Kusch también. Ahora, lo que hace después la Corriente o el grupo Modernidad-Colonialidad, en términos fundantes, con Santiago Castro Gómez, Walter Dignolo, María Lugones y muchos más, es fundante en términos de levantar una bandera que a mí me parece necesaria también, del desprendimiento necesario de enunciación en algún lugar y del campo de la ciencia. Pero no sé si es decolonial o no colonial. Evidentemente, entre las orillas de la ciencia están las hegemonías y los otros. Y acá están los otros, se llaman decoloniales, Kusch, Quijano. Pero si buscamos en las construcciones lógicas, las ciencias dominantes de las épocas, se maneja con una lógica que en sí misma se encierra, que, hasta el día de hoy, como su máxima superación, fue la lógica dialéctica. Después pueden venir otros tantos a criticar la lógica dialéctica y lo que fue inconcluso de ella. Pero los de este lado, el arraigo fuerte que están haciendo tiene también que ver con lo que aporta Da Costa, un matemático brasileño¹. “¿Dónde se une esto o aquello?”, en la lógica *paraconsistente* (1998). En el principio de la filosofía las cosas no pueden ser y no ser al mismo tiempo. Para la lógica paraconsistente sí. Kusch te lo dice en una sola oración. Nosotros vemos una montaña o no vemos una montaña. Es A o no A. Pero para muchos pueblos la montaña es un abuelo, es un Apu, es una relación.

Lo que hace Da Costa desde la lógica, que es una lógica no lineal, y que lo denomina *paraconsistente* porque no sabía de qué manera nombrarlo, tiene que ver con esas posibilidades de pensar la vida no contingente y desde algún lugar la convivencia de los antagonismos. Mientras que desde este lado, los famosos científicos eternos de la hegemonía no pueden visualizar la convivencia, solamente ven la confrontación.

Cuando yo le hablaba a Elizabeth que la lógica que transmitía Kusch tenía que ver con la *lógica de la convivencia* ella me decía “¿En qué libro está? ¿En qué página?”. Digo, no es en una página, es en la subconstrucción. Es una superación al pensamiento. Como lo hizo Quijano también. Podríamos decir que “No es que ustedes nos inventaron América, nosotros inventamos Europa”. Es partir de entender que la vida es como un mandala, pero el tema es quién logra el centro. Es una lucha de

ese centro. Los que logran el centro saben desde ese lugar de Imperio para poder constituirlo. El otro famoso Imperio, el gran otro, evidentemente gira alrededor de la periferia. Lo termina diciendo un Papa diciendo que tiene que haber límite a la ganancia. No puede ser la ganancia hacia el infinito. Entonces, de qué capitalismo, de qué construcción social estamos hablando si lo único que están haciendo es constituirse por la opresión y la oposición al otro.

S - Nombraste algo que me interesó. Hoy a la mañana, Raúl, uno de los estudiantes del seminario de posgrado que estoy dando en la UNTREF, que es artista chileno, compartía su inquietud sobre el problema de lo simbólico. Más que nada por el pensamiento y la imagen. Y hay una crítica que habitualmente se realiza en relación a cómo es esta forma de pensamiento filosófico con imágenes. Pensando en nuestra tradición andina y las tradiciones mesoamericanas, desde el Popol Vuh hasta los manuscritos Huarochirí. Evidentemente ahí hay imágenes, entonces te pregunto ¿cómo se conjuga ese pensar o cómo ves vos ese pensar? Porque también está la crítica según la cual ese pensamiento podría ser antropología, ya que se dedica a lo simbólico, pero no es filosofía puesto que -supuestamente- la filosofía es la que se dedica a pensar el concepto. A mí siempre me (**pie**)

incomoda un poco esta cuestión. Yo considero sumamente que es pensamiento, pero ¿cómo ves vos ese vínculo o crítica?, o en algún sentido ¿cómo defenderías vos que pensar con imágenes es pensamiento? En los términos de lo simbólico andino, ¿no?

P - ¿Viste la película de *Puan* (2023)? La viuda dice a otro profesor, que sería el que asume el legado del profesor que se murió, dice, “¿qué es esto? ¿Por qué daban filosofía? ¿qué es esto de filosofía?” (estaban leyendo a José Martí, o a Mariátegui, no me acuerdo cuál era el libro), “¿por qué hablan de pensamiento y no de filosofía?” Y esa es una gran discusión. ¿Es una gran discusión de quién? Es una gran discusión de la orilla de los científicos hegemónicos. Yo lo comparo mucho con Jorge Sábato, que es la clase dominante de una época, los científicos dominantes de una época, que establecen un paradigma cierto, único, y a partir de eso gira el diálogo. A partir de eso tenemos la imagen o la palabra, el sentimiento, la emoción o la intuición. Entonces, vos no vas al principio de la filosofía que esa es aquella cuestión, supuestamente de preguntar cómo se conoce, o cuál es la verdad. La pregunta es ¿se conoce por concepto o se conoce por emoción? Entonces, Kusch agrega algo fundante, que el conocimiento es solamente a partir de lo simbólico, el concepto es posterior. Maturana, biólogo chileno, dice lo mismo, desde otro lugar. Dice que no hay organismo viviente que no conozca primero por la emoción, después viene el concepto.

Entonces, ante tu pregunta de si constituimos conocimiento por la imagen o la palabra, pienso que eso es una construcción de un pensamiento binario, ¿se entien-

de? ¿Es esto o aquello? Y lo que no nos damos cuenta es lo que Kusch trabaja en el pensamiento americano, que es el pensamiento dual, que podemos llamarlo, en términos muy didácticos, es un *pensamiento mandálico*. *Lo dual es donde está la afirmación y la negación en conjunto. Todo el mundo conoce una mano. Le preguntás y te dice que un lado de la mano se denomina palma y sabe muy poco del nombre del de atrás, el reverso. Entonces, para que exista la palma, es condición de posibilidad su reverso. Para que exista la construcción de la palabra y la imagen, es necesaria la constitución necesaria de un mandala. Es desde la lógica de la emoción que se constituye la posibilidad de la tramitación. La tramitación se da por símbolos, sea por símbolos de sustitución o por símbolos de integración, por símbolos de afirmación o símbolos negativos. Entonces, el tema del pensamiento binario queda solamente en esa construcción. La superación o supresión es simplemente que todos tienen que adherir a un lado, los famosos científicos de hegemonía. Pero la integración es otra cosa, algo que casi siempre hace el pueblo. La integración es la forma de construcción de los pueblos originarios, los movimientos feministas, otra forma de sistematizar ese símbolo, de lo que no se está dispuesto a intercambiar con el otro. El símbolo tiene mucha fuerza.*

Yo tengo una página en la Universidad Tres de Febrero, y me gusta que me identifiquen así, por todo lo que es el conurbano bonaerense, con lo incierto y lo cierto que tienen. Armamos una página que se llama *Pensar en Movimiento*. Entonces, en esa página se me ocurrió constituir diálogos con pensadores vivos, con pensadores contemporáneos, de distintas disciplinas. Ahí le hice una entrevista a Jorge Alemán, con este entramado específico sobre qué es pensar, cuál es su diferencia. Él ahí aportaba que pensar es un momento al día. Todo el resto del día estamos rumiando. Y me parece que el salto que puede dar Kusch tiene que ver con esto, con pensar el pensamiento dual, que es la constitución básica de lo que posteriormente es la lógica paraconsistente. Es otra manera de mirarlo. En filosofía vos podés constituir esos principios que al día de hoy se dan como cierto: Principios de identidad, de no contradicción, de terceros excluidos. Podés pensar los pensadores modernos, que siempre van a estar en los vaivenes de las intencionalidades hegemónicas de la lógica del poder y la forma de enunciación, y a la vez la diferenciación y la astucia para enunciar. Hobbes era un hombre muy astuto para enunciar en aquella época. Entonces digo, plantear si es sabiduría o filosofía, o si es pensamiento, se pierden en una discusión. Quizás el gran problema es ¿qué hacemos en el orden de lo humano para tramitar esta vida? Una buena pregunta.

Sabidurías pedagógicas

S - Mencionaste la idea de sabiduría. A mí me gusta mucho esta cuestión. Yo lo trabajo desde una idea de *pedagogía esotérica*. Y tengo la idea de que entre

sabiduría y educación hay un vínculo. ¿Me podrías contar qué vínculo encontrás? Imagino que siguiendo a Kusch, pero no necesariamente, sino desde el trabajo que vos tenés de vincularte con esto y pensar en movimiento. ¿Cómo entenderías vos la sabiduría hoy? Porque hay otros debates, de la línea de discusiones que viene dentro de esta tradición de pensamiento, donde se dice que no podemos volver a una sabiduría ancestral en los términos de otro tiempo. Ya no podemos recuperar eso. ¿Cómo entendés vos esa idea de sabiduría? Y si querés, empezamos a caminar un poquito lo de *La educación negada*.

P - Yo pienso que el cuadrante con el cual nos manejamos en la lógica de la vida es uno donde está muy determinada la construcción de la verdad y la certeza que está dada por la construcción lógica de los argumentos de esta época. Si vamos 2.000 años atrás, hubiese sido de una manera, dentro de 5.000, va a ser de otra. Hoy en día ya no se habla más de la Ley de Gravedad, se habla de la curvatura de tiempo y espacio. Pero bueno, son avances de conocimientos sociales. Ahora, eso nos da validez de acción, pero lo que sustenta toda esa acción y que nadie sale a decir algo diferente, nadie quiere crear el mundo de vuelta -como dice Kusch-, es que ahí hay algo que es como si fuese... ¿viste en el teatro las bambalinas? El segundo momento de esas bambalinas son las propiedades privadas. Todo cambia, pero "las penas son de nosotros, las vaquitas son ajenas". La propiedad privada a lo largo de la lógica de la humanidad no cambió mucho como estructura. Por eso el gran tema que aporta Kusch es sobre la protohistoria, esa lógica de la especie. Como dijo algún filósofo en algún lugar, en la Gaya Ciencia (Nietzsche, 2001). Dice, hay en algún lugar del universo una especie que lo único que piensa es en su autoconservación. Por eso hoy en día empieza a aparecer la necesidad de tener el encuadre general que es holístico, es total y no es que nosotros estamos utilizando un recurso. Nosotros somos parte de esta condición de posibilidad que nosotros denominamos naturaleza. Entonces, de la protohistoria nadie quiere hacerse cargo. De la propiedad privada, son todos astutos para no decir nada y lo único que se repite es la verdad y la certeza. Ahora, ¿dónde se sustenta todo eso? En el marco de sabidurías situadas, de formas diferentes de construcción y hábitos. En el marco de la cultura. ¿Qué es la cultura, va a decir Kusch? Es un horizonte simbólico compartido. Evidentemente es un *domicilio existencial* donde alojamos una vida. Lo que dice Gilberto Gil es la tensión que va entre la tradición y la innovación. Bueno, pero la cultura es el tramo general donde está la vida. Y entonces ahí agrega algo, que es que la vida no es para la muerte como plantea una de las corrientes filosóficas eternas que fue muy fuerte en el siglo pasado, sino que la vida es para ser asumida en su totalidad. Ahora, ¿hay romanticismos específicos sobre lo ancestral, sobre lo popular, sobre la lucha de las mujeres? Y sí, puede haber. ¿Puede haber fetichismo? También lo hay. Ahora, cuando le hice la entrevista a Horacio González me dijo *yo no sé si la sabiduría popular tiene tanta sabiduría*. Es una sabiduría. Entonces está

bueno también entender que en esa convivencia el logro no tiene que ser hacia el infinito. Tiene que ser algo que, evidentemente sea redituable, aplicable a mejorar las condiciones de vida.

Yo siempre traigo el ejemplo de Favaloro. En una entrevista, cuando le preguntan ¿cómo llega al bypass? Más allá de que en ese momento estructuralmente en la ciencia existía el bypass, él llega también a darse cuenta de que un plomero en su casa hizo un arreglo, y empieza a pensar cómo se da la traspolación entre eso y lo su proceso de trabajo. Fíjate cómo lo cotidiano está tan presente y obvio que no lo podemos llevar a esa regla protocolar que tienen los requisitos de la ciencia para poder hacer ciencia. Entonces la sabiduría es esta. La sabiduría es la condición de posibilidad para que el conocimiento se asuma como una posibilidad de constituir nuevos saberes.

S - Estamos en una buena época, tenemos temblores por todos lados para mover el pensamiento. ¿Cómo ves vos a partir de esta idea de lo dual, esto que vos decías, mandálico? Viste que ahora se habla mucho en la ontología relacional, de lo pluriversal. A nivel político-discursivo hay algo del orden de lo heterárquico. ¿Cómo vinculas eso con lo dual? Porque pienso que, dentro de las tradiciones, sobre todo andinas, lo dual recíproco se mueve en una dinámica pero, por otro lado, pareciera ser que hay otras comunidades donde aparece algo del orden de lo pluriversal. ¿Vos crees que hay vínculo ahí? ¿De qué forma? Porque imagino esto: si pensamos lo dual entre lo que vos decías de la cultura negada ¿Cómo no asociarlo inmediatamente a eso que podría llegar a ser pensado como dialéctico, como dualidad binaria en un mundo plural? Es decir, me interesaría saber si vos ves que hay similitudes en esto, como decías hace un rato vos buscabas más similitudes para poder engancharlo ¿En qué se vincularían esta propuesta de lo plural con esto de lo dual?

P - Hay un tema a pensar, que es el del Todo ¿no? ¿Existe el Todo? Bergoglio, con sus cuatro principios que lo trabaja también Juan Carlos Scannone, dice que el Todo supera a las partes, la Unidad supera al conflicto, el Tiempo supera al espacio, y la Realidad supera a la idea. Entre lo dual y lo plural siempre se vuelve a esa tensión, pero te das cuenta de que, en el relato de construcción, nosotros como docentes, como investigadores, lo que estamos viviendo es una época de desfondamiento permanente. ¿Qué se desfondó? Ignacio Lewkowicz en el libro *Pensar sin Estado* (2004) dijo que con el 2001 se desfondó el Estado. Si el Estado se desfonda, que es un ente de la meta institución que representa la posibilidad de pensar en conjunto, entonces no hay pensamiento en conjunto. ¿Qué se desfondó después de la pandemia? porque no estamos en cualquier momento de la historia, se desfondó no solo una construcción vincular de lazo con el otro, sino de alejamiento de uno mismo. Hay una soledad común compartida. Si vos pensás lo dual, que las tradiciones andinas trabajaban en lo ancestral, lo popular, los otros, los nadie; entonces entendés que

lo dual tramita algo de lo que ahora no se asume o no se tiene, o se relegó, y que tiene que ver con lo *sagrado*. Ante la pérdida de lo sagrado lo dual es simplemente un rasgo de una parte de una totalidad, pero la totalidad lo que perdió es esa condición humana que no se quiere aceptar. Para esto vale la pena leer a Romano Guardini, *El ocaso de la modernidad* (1963), en la década del 50, no sé cómo una persona puede constituir y darse cuenta de los vientos y los vaivenes de esas épocas y dice “ustedes ya perdieron la fe, por eso ponen voluntad, porque ustedes ya dejaron la posibilidad de constituir la humanidad desde otro lugar”. La tesis doctoral de Bergoglio fue sobre Guardini. En la carta que escribe Rosas a Quiroga aparecen los cuatro principios de Bergoglio que hoy en día son doctrina social de la iglesia. Vos lees la carta y en ningún lugar dice esos cuatro principios. Lo que la institucionalidad específica de lo espiritual, lo sagrado, es algo que en el orden de lo cotidiano pasó a ser una mercantilización permanente de un fetiche constante de inercia innecesaria del desecho, donde evidentemente lo que toma primacía es el desecho. Y en esa desesperación ansiosa que hoy en día yo ya lo llamo “medicalización cotidiana de la vida”, por la posibilidad de que los fármacos legales o ilegales están constituyendo una forma de vivir ante una realidad donde hay que tomar pastillas para poder dormir o para levantarse, es rarísimo. Estaba en Río Negro dando una charla, y pregunto al público si tomaba pastillas para dormir y digo que va a llegar el día en que la gente va a tomar pastillas para levantarse, entonces me responden: “yo ya estoy tomando”. Me pregunto ¿qué está pasando? Porque viste que el humano no se define por lo que es. Ni siquiera por su potencia, como dice Spinoza. Se define por lo que no es, se define por lo opuesto. Humano significa *humus*, o sea, superficie no sumergible. Entonces, ¿por qué no hablamos de que es una especie que en ningún momento pensó cómo habitar en esta nave, desde una forma tramitada diferente que no sea la lógica de dominación y la crueldad? Entonces, Kusch es anterior a lo anterior. Es lo que afirma Laclau cuando dice que hay un espacio común de dislocación hasta que alguien hace la construcción necesaria de un sentido. Bueno, pero eso fue el sentido de la dominación, y a partir de ello la eterna crueldad, junto con el alejamiento de la diferencia, es decir, la exclusión. Entonces, la dualidad no es parte integral, sino que es netamente binario. Y es parte también de los vientos de esta época, ¿no? Los poderosos están haciendo un ejercicio extremado para que la oposición, el otro, no exista directamente. Eso es Gaza. Es parte de un tiempo donde supuestamente ellos creen que se terminó la etapa de los derechos, pero además tiene que ver con que la construcción social de lo humano no aloja una forma de vida distinta. De lo que se trata es de animarse a crear el mundo de vuelta, algo en lo que insistía Kusch y también Milton Santo en Brasil. Había una generación de otra humanidad que se daba cuenta de los vaivenes de la piel de lo que venía.

S - Ya que mencionaste los cuatro principios, relacionados con Francisco, y que considerarás que son elementales para la construcción de cualquier estudiante uni-

versitario, ¿cómo pensás esos principios en lo educativo? Si nos pensamos como educadores, acá sería como científicos de la educación, ¿Cómo imaginás vos hoy esos cuatro principios en lo educativo?

[Pepe me pide prestado el cuaderno donde estoy tomando mis notas, me pide la lapicera y dibuja una cruz, para diagramar cuatro cuadrantes, y mientras dibuja dice]

P-Si el tiempo supera al espacio, el todo supera a la parte, la realidad supera a la idea, y la unidad supera al conflicto, lo único que hace el sistema educativo es estar en la parte y la idea. Y lo que insiste son los "paradigmas pulcros". Porque de los otros paradigmas, "hedientos", no quieren hablar. Entonces, los paradigmas pulcros son la reiteración de esa hegemonía de lo único posible. Pero la vida se da de otra manera, hay otra forma. El tema no es el ámbito de tolerancia, porque la tolerancia es una astucia de la razón. Sino que es un umbral de escucha. Lo fundante en la educación es entender que, entre la idea y el conflicto, no siempre el pensamiento es causal, sino animarse a encontrar el *pensamiento seminal*. Yo lo que le pido a todos mis alumnos es ir a escuchar al otro. En la carrera de Administración Pública. No vayan a escuchar solamente al funcionario. Escúchenlo, pero vayan a escuchar a los destinatarios de las políticas públicas. Porque son ellos los que están visualizando ese pensamiento seminal de lo que están sintiendo, evitando, faltando, constituyendo. Es ahí donde hay que estar, entre confrontación y espacio. Nosotros, como investigadores, solamente buscamos contradicciones, y aportamos ideas y más contradicciones. Pero la confrontación de fuerza siempre es otra, y no se da en la batalla donde nosotros estamos. Nosotros damos el aporte de esa idea-fuerza. Ahora, entre la parte y el espacio, está "el patio de los objetos" de Kusch. Esta externa seducción de las nuevas tecnologías, donde la vida pasó a ser una pantalla. Y en esa pantalla, la soledad común de querer estar en millones de lados para no estar en ninguno. Es ahí donde está la lógica del ejercicio del poder, el poder público. Pero entonces, el sistema educativo solamente se queda en los paradigmas "pulcros", que podés llamarlos estructuralistas, sistémicos, constructivistas, lo que vos quieras, pero son aportes que no tienen contexto. Si vos lo pensás, todas esas teorías no tienen contexto. ¿Dónde está el contexto? No está. Se piensa hacia adentro como un mecanismo, no como un proceso, no como algo dinámico en vida.

El "hedor" de lo educativo

S - Quería preguntarte por el "hedor", pensando que habitualmente asociamos lo pulcro con las instituciones, ¿dónde está el hedor hoy? Porque los pulcros...

P - Están en las instituciones. Las instituciones ya quedaron encerradas en sí mismas. Son cavernas sin rumbo. Son estructuras pragmáticas y presupuestarias enfrascadas. El hedor quedó afuera. El hedor sigue insistiendo. El hedor sigue interrogando sobre las condiciones de la vida. Sigue insistiendo sobre el sentido de

la vida. El hedor es aquello de lo cual no se quiere mirar, no se quiere asumir y es la condición de posibilidad para que existan todos. Yo siempre le digo a mis estudiantes ¿Cuántos son? Treinta. Digo, ¿dónde están los que no están? Porque los que no están acá son condición para que ustedes estén acá. Digo, ¿no es que el bien educativo es para todos? ¿Y dónde están todos? Entonces, el hedor es aquello que en forma silenciosa está presente y de una manera sigue interrogando, sigue indagando a esta gran certeza única del paradigma de los pulcros. El hedor no es solamente el olor. Para mí el hedor sigue siendo esa vida que sigue insistiendo en que nunca aceptamos una forma de vivir. Podría haber sido otra, pero no queremos, ¿entendés? El hedor es eso, es una insistencia de vida que no se asume. Que “¡ay, tiene olor!”, pero pensá en el discurso actual. El discurso actual es solamente para los que tienen capacidad. El que no tiene capacidad no entra dentro de la estructura del mercado. Es una locura. Entonces, ante estos 8.000 millones de personas que vivimos en el mundo, ¿qué es lo que están pretendiendo, ¿no? ¿Por qué el discurso se hizo tan hegemónico sobre la estructura de los blancos, institucionalizado, y evidentemente con la crueldad de su fuerza? ¿Qué pasa con esa otra forma de vida que sigue insistiendo de otra manera? ¿Entendés? Entonces, ¿ahí qué? ¿No hay poesía? ¿Hay poética? ¿Hay estética? Y sí, más vale que están. Y están presentes y lo siguen manifestando. El tema es, ¿de qué lado del demostrador hablamos nosotros desde el campo de la ciencia? Vos recién nombrabas a Eggers Lan, en un momento de la charla privada, ¿Vos mirás a Varsavski? En cualquier aula entrá, si querés salimos y entramos, y a Varsavski no lo conoce nadie. Bueno, él tenía un libro en el 69 que fue el ABC y la ruptura con el campo científico, que se llamó *Ciencia, Política y Cientificismo* (1969). La ciencia tiene que ser ciencia aplicada, no ciencia del deporte de la clase dominante. Planteó la necesidad de que esa ciencia aplicada sea en relación a lo situado, al contexto y a una opción para mejorar la vida. Pensar en Varsavski es pensar en la *otra* ciencia. Las estructuras de la ciencia necesarias, fundantes. Hay que ser necio para no darse cuenta de lo que aportó la ciencia a la vida cotidiana. Pero también es cierto que es una estructura de negocio empresarial terrible. Entonces, ¿Por qué se preocupan tanto por los fármacos y su estructura masiva de venta y no se fijan en las condiciones sanitarias debidas para mejorar la vida de algunas personas? El campo de la ciencia es un campo ético. Por eso el hedor es eso, es esa insistencia de la vida que no se resigna a asumir la vida de esta manera. Tiene olor, tiene sentido, tiene repugnancia. Es todo lo que en algún marco los teóricos hegemónicos lo llaman como aquello que rechazan.

S - Sí, esa experiencia de ir más allá de la sensibilidad, del olor. A mí me nació la idea porque me impactó a mí ver ese hedor como resistencia. Me gusta más la idea de la resistencia ahí, que está insistiendo...

P -Nos interpela, como dice Cullen. Dice “no me violentés”, en el sistema educativo, “no me insistas con tu concepto”. Me interpela el otro. Y acá la vida interpela.

Lo que nosotros no nos damos cuenta es que la vida nos está interpelando. Por eso Kusch vale la pena, porque él habla de eso. Habla de esa dimensión de la vida que no asumimos. Y que la vida no es para la muerte, sino que es para asumir la vida en su totalidad. ¡Chau, cambió todo!

La educación negada y las pedagogías corporales

S - Aprovecho y te pregunto en relación con los libros que salieron actualmente. Puntualmente por ese que vos escribiste, imagino que antes de la pandemia, *La educación negada* (Tasat, 2019).

P - Sí, es mi tesis doctoral que defendí en el año 2017. Que es una tesis de educación. Es una tesis doctoral en educación.

S - Pero la pregunta es, después de la pandemia, ¿qué sentido tendría esa investigación hoy?

Encontrás alguna diferencia en los términos del planteo que vos hiciste en ese momento prepanémico, porque para mí la pandemia creo que cambió un montón todo...

P - Cambió la vida. Cambió la vida a nivel educativo.

S - Y a partir de eso diría ¿vos encontrás alguna otra negación, por decir de alguna manera, otra zona negada dentro del amplio espectro educativo hoy? Porque a mí me inquieta mucho, pensando en que yo sí, considero que una de las cosas que se borró mucho es la propiocepción del cuerpo. Porque lo veo en la secundaria con lxs pibxs. Hay una resistencia a lo corporal, y ni hablar a salirse del banco, o por lo menos dentro del grupo que yo tengo, ya que estas percepciones son acotadas y siempre muy situadas. Además, yo que trabajo con el cuerpo, que me dedico a tratar de pensar con y desde el movimiento, de hacer una filosofía en movimiento. Imaginate que hoy a la mañana estuvimos jugando, hicimos *kipú*.

P - Ah, mirá qué lindo.

S - Les leí ese breve texto que es una maravilla, el texto de Kusch que se llama "Un maestro a orillas del lago Titicaca" (2000), es una belleza ese texto. Bueno, les leí eso y entonces hicimos *kipú* con las fotitos de gente querida. Por ejemplo, la mamá de Yasmín y al lado de esa foto, la de León Rozitchner. Estaba también María Lugones, Paul Preciado o Tiquun y a la par, aparecía la abuela de una de las estudiantes. Y así armamos hoy un *kipú* de imágenes para repasar la materia. O sea, imagínate, yo trabajo así y me encuentro con todo eso...

P - ¡Claro! Hay un tema ahí que en ese texto dice Kusch: la educación es un rasgo en el paisaje. Entonces vos le decís eso a todos en el ámbito educativo, y te dicen: "no, nosotros somos la totalidad". Y lo cierto, es que apenas somos un rasgo

en el paisaje; la vida es un rasgo en el paisaje. *La educación negada*, esa tesis doctoral que a mí me inquietaba y me sigue inquietando, la constituí y me di cuenta de que yo no tenía que trabajar solamente lo negado. Yo tenía que trabajar sobre las certezas únicas de verdad establecidas. ¿Qué pasó con esos eternos pensadores universales que hoy están presentes? Si no, ¿cuál es el mandala que se constituye? Entonces ahí empecé a trabajar sobre ello y a darme cuenta que lo negado era una lógica muy presente en el sistema educativo, que a la vez de lo que se niega también está. Entonces, hoy en día, después de la pandemia, cuando voy a dar clases en Posgrado, muchas veces en distintos países, me encuentro con 40 alumnos en una pantalla y 10 alumnos presenciales. ¿Se entiende? La realidad cambió, pero cambió para las instituciones, cambió para la vida cotidiana. ¿Qué es lo que se está negando hoy en día? Ahí, en el libro, lo que hago es presentar la negación como un acierto fundante de lo que no nos animamos a asumir en el sistema educativo, que es la convivencia con el otro y en la vida cotidiana; la sabiduría y el conocimiento. Ahora vuelvo al otro ámbito de lo que pasa hoy. El libro termina diciendo que esto que nos enseñan en la escuela, después en el ámbito cotidiano lo vemos constantemente.

Yo entonces hago un análisis de un estudio de caso en una oficina, en una oficina pública, estoy con ellos durante tres meses. Miro alrededor y un día, el 1 de agosto, el empleado que no terminó la secundaria trae caña con ruda. Entonces les da todos caña con ruda porque hay que pasar el año y porque es una tradición guaraní y porque se hace siempre. Y todos tomaron. A los días, una abogada, alguien que terminó la graduación de los bienes sociales que se distribuyen, llega a la oficina y perdió la llave. Entonces dicen, perdí la llave. Y el empleado que no había terminado la secundaria dice, “y andate a esta entrada, preguntale al de seguridad, preguntale si alguien la encontró”. Lógica racional, deductiva, necesaria para poder hacer. Y ella dijo: “no, yo jamás voy a hacer eso. Mi mamá me enseñó que para que aparezcan las cosas yo tengo que dar vuelta un vaso”. Y dio vuelta un vaso. Entonces él le pregunta a ella: “¿vos creés en esas cosas?”. Y ella le dice: “vos me lo decís”. Por eso, la sabiduría y el conocimiento, lo simbólico de la fuerza emotiva de la vida está siempre presente. Y es algo en lo que hay que insistir en el sistema educativo, porque con un solo eje nos perdemos la otra dimensión. Hoy en día también lo que me está pasando y mucho es que cuando vos pedís a los alumnos que se separen en grupo para poder leer, todos van a su celular y no hablan con el otro. Digo, si armamos los grupos es para que se puedan dialogar, no para que se encierren en sí mismos. Acá hay una invitación. Evidentemente, sin que haya gente que se junte específicamente para dar una noción de cómo tiene que ser ese lazo social, estos dispositivos están ayudando a aislarnos mucho más, no necesariamente del otro, sino de uno mismo. Entonces lo negado en el sistema educativo es entender que hay un desfondamiento de un lazo social que ya no hace lazo. Y al no hacer lazo, ¿qué es lo que se aprende? El gran enigma es esto, ¿qué es lo que se está aprendiendo

hoy en día? Por eso lo corporal es fundante.

S - Y el cuerpo moviéndose. Porque a mí me digo a veces, "bueno, ok, hay cuerpo". Mi tesis doctoral la hice sobre ese problema, se llama *Pedagogías Corporantes*. Es una apuesta a imaginar lxs cuerpxs. Por eso pienso que cuerpo siempre hay, ¿no? El cuerpo, los cuerpos están ahí, pero ¿cómo están? Y vos ves que están en la quietud, están como una cosa quieta... Yo lo entiendo, entiendo que puede ser un gesto de resistencia según sus formas de vida. Entiendo que se ven afectadx por una realidad ultraviolenta, y un montón de cosas más. No es que lo pienso de manera negativa o moralista. Pero después también hay un impedimento, porque hay una potencia que no se está efectuando, y es la posibilidad de encontrarse. Hay un encuentro que no está sucediendo.

P - Llamalo pedagogía, llamalo educación, llamalo sistema educativo. ¿Qué es lo mínimo que tiene que transmitir? Motivación y esperanza. Si hacia el futuro sentimos esperanza, si hacia el pasado sentimos nostalgia. Pero el tramo específico de transmisión, de desarrollo social significativo es eso. Una construcción necesaria de esperanza. Si no está eso, la invitación es quedarse quieto. Es la quietud. Es una invitación constante a la quietud, y a anular las pasiones emocionales de los cuerpos. Y más que nada en conjunto.

De la escucha y los desfondamientos

S - Sí, ahora, me quedó algo dando vueltas. Por ahí es una pregunta sin respuesta. ¿Por qué considerás que es tan difícil hoy, hablando de la escucha, justamente la posibilidad de escuchar? Pienso principalmente en las discusiones cotidianas, ideológicas, que se dan en las aulas. Hoy a la mañana, charlando con lxs pibxs en la secundaria, y yo hablando de Étienne de la Boétie (2014), les planteaba por qué un pibe de 18 años, en 1548, escribía algo que hoy nos resulta fundamental, él se preguntaba: ¿por qué nos dejamos gobernar por uno que es mucho menos que todos? Porque encima dice que no es alguien especial, o con una fuerza excepcional. Es el más inepto, el más ignorante, es el que no sirve para nada, pero nos gobierna. Y de golpe, un estudiante que no suele hablar me dice: "sí, pero es inteligente". Y yo digo, pero pará, ¿y vos qué entendés por inteligencia? Porque yo no sé qué estaba escuchando ese pibe de lo que yo estaba diciendo. Pero sí puedo suponer cosas. Que él estaba pensando en un gobernante en especial, y yo estaba pensando en el mismo gobernante al decir lo mismo. Aunque ninguno de los dos estaba diciendo qué gobernante era. Más allá de eso, a mí me surgió la pregunta por la escucha. ¿Qué escuchaba ese pibe? ¿Qué escuchaba yo de lo que él decía?

P - El desfondamiento no es sólo de lo sagrado en la vida cotidiana. El desfondamiento en la posibilidad de escucha es que no hay conciencia del otro. Entonces, el otro pasó a ser una amenaza, un adversario, y la construcción real de la cantidad

de discursos ciertos e inciertos, verdad o mentira, constituyen relatos necesarios para fragmentarnos. Hay millones de plataformas, hay millones de fragmentación. Yo siempre digo: vivimos como en Black Mirror hoy en día, ¿no? Vivimos y nos dicen “quedate quieto, no hagas nada, la vida es inexorable”. Esa es la invitación que nos hacen. La escucha es una necesidad de lógica afectiva, de empatía. La escucha es una dimensión de vínculo. Lo que no hay es vínculo. Y lo que se amparó como construcción de lógica imperial es la destrucción del otro. El otro, las redes, equis o cualquiera, es la necesidad del deterioro constante del otro. La pregunta es ¿cómo convivir en la diferencia? Somos 8000 millones, 9000 millones de personas. ¿Cómo convivir en la diferencia? Pienso en Levinas. ¿Por qué yo me tengo que encadenar a lo mismo que el otro quiere que yo sea? ¿Cómo hacemos para vivir en la diferencia? Este es el gran desafío. La escucha es uno de los instrumentos para poder lograrlo. Pero no hay umbral de escucha, en eso estoy de acuerdo. No hay umbral de escucha porque las argumentaciones, pasan a ser formaciones sólidas de narcisistas que no quieren saber nada del otro. Es imposible.

S - Impenetrable, más que impenetrable.

P - Pero ¿por qué? Si volvemos a la lógica del pensamiento causal. Porque la construcción del relato causal fue construcción de políticas públicas sin conciencia y organización. Entonces, yo puedo jugar un juego con el hijo de un amigo que termina en una carta donde pregunta “¿Qué es la noche de los lápidos?”. Es la Noche de los Lápices. ¿Cómo de los lápidos? No, bueno, sí, pero ¿qué es la noche? Quince años. No es que hoy él falló. Falló un sistema educativo que no pudo transmitir nada. ¿No? Entonces, digo, si no hay conciencia, no hay organización, la construcción de esta forma imperial de vida mercantil está arrasando. Y no necesita un otro. Necesita consumidores. No le importa.

S - Sí, esa es una preocupación a diaria mía. Y una de las cosas que charlaba con un amigo que no es docente, que edita libros artesanales, un editor de acá que tiene un hijo. Charlamos cómo conversar en ese rango de posibilidad donde uno tiene también que salirse de lo obvio. El gran ejercicio es cómo uno también como docente se sale de lo obvio. O sea, abramos juego, porque si no, estamos en el horno.

P-Y tener esa visión moral de escucha con el otro. Aunque el otro dice otra cosa. El otro día un alumno en el aula me dice: “Está bien, Tasat. Soy esclavo, pero soy feliz. ¿Cuál es el problema? Si, yo trabajo todo el día, después vengo a la universidad... Sí, ya sé que soy esclavo. ¿Y, qué tiene?”. “Está bien, está bien”, le digo. ¡Claro! debo tener una dimensión de escucha. Él también tiene que tener una dimensión de escucha de lo que significa la extracción de lo que supuestamente se denomina recursos naturales, de la anulación eterna de los derechos, de la aniquilación específica de las instituciones que constituían el lazo social. Nosotros somos simplemente un polo de todos, somos un polo de una especie, ¿entendés? Vos venís de saltos

cualitativos, de luchas de la humanidad para hacer cosas mejores y ahora abdicaste eso. Para eso que supuestamente es feliz en términos individual y no solidario, que ya involucra al otro, es rarísimo.

Acerca de la Universidad Pública

S - Teniendo en cuenta en el contexto político que estamos, ¿por qué es importante la universidad pública? Hoy 2025, en este contexto. O en todo caso, ¿cuál sería el horizonte de posibilidades? Más allá de que yo considero que la esperanza es uno, y es válido muchísimo en este contexto. ¿Por qué consideras que la universidad pública es importante?

P - Primero, por historia. Por la construcción de conciencia social de lo que significa la educación superior, como posibilidad de distribución, de movilidad social, y de construcción de una ciencia aplicada, contextual, necesaria, y que trabaje sobre esos grandes paradigmas de la hegemonía de la ciencia, pero también que esté atenta a otra ética necesaria. Segundo, por el alcance de la tensión entre masificación y calidad. Porque tiene que cuestionarse la necesidad de que lo que imparte genere sea situado, atractivo, realmente aplicable y útil. Me parece que la universidad es como el último escalón de lo que espera una sociedad de sí misma. Es como un espejo, de donde se proyecta, es la necesidad del orgullo de los padres para poder constituir, el desarrollo de "mi hijo el doctor" o tantas otras cosas que generaban las posibilidades en Argentina, bien más allá de que fue escrito por un uruguayo, la necesidad de constituir una generación con expectativas. Pero la universidad es un campo de lucha, es un campo de consenso, de realización, y hoy en día lo público está siendo como supuestamente deteriorado, por algunos, pero los que estamos adentro tenemos que tener la fuerza, no de aguantar los trapos como se dice en el campo popular, sino, de que la solvencia de los conocimientos aplicados sean realmente útiles, concretos, específicos, que las producciones sean solventes y de calidad, que las clases no sean reiteración sino creación, que los autores que se trabajen no sean los eternos universales. Tengo a mi sobrina que está estudiando Psicología y siguen trabajando los mismos autores de aquellas tantas épocas, cuando no hay nada nuevo bajo el sol, no se puede creer. Digo, ¿por qué no vemos que casi siempre esos autores están muertos y lo que hace el aula es simplemente repetir? ¿Por qué no pensamos que el aula es una creación? Entonces ahí, cuando se piense más holísticamente, cuando se salga de la disciplina, cuando se piense la transdisciplinaridad, cuando se piense en un contexto, la universidad también va a estar arraigada. En una charla que tuve con Santiago Castro Gómez me decía que las universidades pasaron a ser grandes corporaciones que se meten en el circuito del mercado. Yo creo que hay ahí una tensión fuerte. Hay que saber que esa tensión no está dada por la lógica presupuestaria del importe necesario que tiene la

calidad de inversión en un estudiante, sino de lo que garantiza para una sociedad la posibilidad de la inclusión y expansión de ese ciudadano dentro de su territorio y dentro de un país. Sí, indudablemente, la universidad es fundante, pero también es cierto que como institución está muy encerrada en sí misma. Entonces cuanto más se encierra, más lejos se queda de las otras construcciones sociales. ¿Eso es parte de la vida social? y sí, pero también es que la sociedad no genera puentes. Por eso, cuanto más puentes genere con movimientos gremiales, feministas, cuanto más puentes genere en transferencia de conocimientos aplicados y útiles será mejor; no necesariamente surgen en los laboratorios, surgen también de las prácticas específicas. Están ahí, hay que legitimarlas nada más. Bueno, eso es fundante también. Pero estamos hablando de otra universidad. Hoy en día las condiciones con las cuales habitamos, las condiciones salariales, las condiciones de expectativa, de investigación, no son los de horizontes en expansión. Pero bueno, hay que empujar los horizontes, no queda otra.

S - Te hago una pregunta troyana, ahí en el medio, dentro de la universidad. Vienen haciendo las Jornadas Rodolfo Kursh, ¿hace cuánto?

P - Esta es el número trece. Comenzamos en el año 2011, la primera, y cuando lo quise hacer en Maimará, me dijeron mis autoridades que no, que había que hacerlas donde corresponde, donde está nuestra sede. Entonces las hicimos en la Ciudad de Buenos Aires, en el Centro Cultural Borges donde teníamos Posgrado, en su momento. Hicimos la primera y vinieron unas 40 o 50 personas que ya se conocían, porque todos venían trabajando Kusch, pero en términos individuales en el aula. De ahí fue en expansión. La segunda ya la hicimos en Maimará, como yo me había comprometido con Elizabeth, y ahí apareció gente de todos lados, de distintos lugares del continente a trabajar. Ahí empezó a funcionar sola, y luego se hizo en Córdoba, en Colombia, en Brasil. Ahora se vuelve a Brasil este año, y se va a hacer en Villa María el año que viene. Kusch empezó a hacer más trabajado, y tiene que ver con esta necesidad holística de comprender que la vida no es disciplinar, y que puede aportar mucho más pensar la totalidad que simplemente una parte.

Finalmente, *La cultura negada*

S - Bueno, contame para terminar, sobre el libro que venís a presentar, *La cultura negada* (2025).

P - Hago el contexto de donde surge el libro. En la Universidad Tres de Febrero, por mi práctica, docente, investigador, impulsor, cerebro inquieto, generaré esta plataforma de *Pensar en movimiento* con pensadores contemporáneos, pero a la vez generamos historietas para trabajar en el aula. Actualmente lo levantó la Provincia de Buenos Aires, hizo un librito y lo venimos trabajando con distintas universidades de América. Ahora estamos con Chile, y ya hicimos la de Uruguay. El libro presenta

pensadores a través de historietas con material de recursos directivos. Pero siempre estamos pensando qué es eso que se niega.

En un momento de mi historia, me preguntaba ¿por qué se cierran las escuelas en el verano? Las escuelas son el espacio social más importante en un barrio y se cierran. Cuando entro a la universidad, ¿por qué son todos europeos los autores? No hay alguna otra explicación y ahí empezamos a trabajar pensadores americanos. Cuando empecé a trabajar *La educación negada* tenía que ver con eso, con esa condición de posibilidad que nunca aceptamos y a la vez me doy cuenta de que en realidad es un ámbito cultural. Vivimos en un mito que no se acepta, que es un mito que no es de lo ancestral, de lo anterior, de lo originario, sino que es un mito actual, que es tan fuerte que nadie lo quiere enunciar, que tiene que ver con la condición de posibilidad de la vida. Entonces, si vos vas a pensar eso, pensás que, en toda la afirmación del gusto, del ámbito cultural, es simplemente la oferta, las posibilidades de cuidado del patrimonio, las construcciones estéticas hegemónicas, pero, como dice Silvia Rivera Cusicanqui en respuesta al libro de Canclini sobre la hibridez (1989), la modernidad tiene dos puntos: entrar y salir de la modernidad, y Silvia le dice, "nadie entra y sale de la modernidad", todo estamos dentro de la modernidad. Dice que la chola está totalmente creída en la modernidad, y usa todas las herramientas, pero ella jamás va a abdicar a la soberanía de sus valores, a su fe, a su devoción. ¿Por qué? Porque habitamos de esa manera. Lo veo cuando vienen mis alumnos a rendir. Vienen a rendir, pero vienen con unas estampitas. Pienso, viene a un ámbito institucional de la razón, no de la fe, pero se convoca a la fe para poder rendir. Entonces, cuando empiezo a pensar eso, me encuentro con que la cultura no es esa hegemonía eterna ni antagónica. Hay algo que se niega, pero que se niega no como algo implícito, que se niega como mandala, como que está presente. Si es un mandala, es un ejercicio permanente donde hay un centro. El centro está tomado por alguno. Ahora tenemos que pensar quiénes son esos algunos. Entonces, empecé a pensar en convocar órdenes prácticos para eso. En el orden estético, Carpani. Él habla de un manifiesto sobre el ámbito de la ciudad. La ciudad es una selva, es la fuerza del símbolo en Jung, el psicoanalista. Porque ahí tiene la construcción de lo que la cultura se constituye por motivos simbólicos. Lo que pasa en los aciertos fundantes de los estudiantes cuando hablan con un docente, cuando le dicen a un docente con su máxima lógica irracional: "es así". Nosotros sabemos que hay normas, pero "es así". El "es así" es un acierto fundante emotivo que para Kusch lo llaman "ser emocional". Es una intuición que no puede ser explicada. Hay algo ahí de la cultura negada que está tan presente que no la podemos escuchar. Entonces, después eso también lo llevamos al lenguaje. Una compañera empieza a analizar las cantidades de palabras que usamos y están en relación a tantas otras tradiciones, por ejemplo, "cancha", que significa "lugar sagrado". Kusch, en una clase cuando jugaba Boca-River, los alumnos... (esto me lo cuenta un alumno de

Kusch) estaban todos totalmente nerviosos por el partido que jugaba Boca-River y no queríamos hablar. Y Kusch les dice: “No quieren hablar de nada?”, “no”, “bueno”. Y les hace un rectangular. “¿Qué es esto?”, “una cancha” -le responden-, “¿y saben lo que significa ‘cancha’? es un lugar sagrado. ¿Y cómo está constituida? Por dos opuestos” y empieza a dar la clase. Entonces, en nuestro occidente... Occidente significa “occiso-morte”. ¿Entendés todo lo que habita con nosotros? Lo que sabemos nosotros como lógica, no la lógica de lo explícito o implícito en la lógica binaria, sino la lógica dual, complementaria de un mandala. Entonces, está presente, aunque no lo queramos ver. Aunque le sigamos enunciando. Está ahí. En algún momento vamos a despertar. En el libro está Daniel con Carpani, Adriana con el aula, y está Kusch con la intencionalidad de la fagocitación. Es un concepto muy interesante la fagocitación en Kusch. Porque la fagocitación de última vez todo eso que vos querés que yo crea yo te lo creo, pero yo sigo aferrado a mi forma, a mi devoción. Lo que hicieron los afrodescendientes en la iglesia de Salvador en Bahía que los portugueses le exigían un solo dios y estaba dentro de una iglesia, pero las deidades de ellos estaban en las escaleras para poder llegar. Hoy en día la ceremonia de la santita de Bonfim se hace en la escalera. Yo apruebo, yo estoy con ustedes, pero mi devoción está en otro lugar. La fagocitación es algo que se hace constantemente. En definitiva, ¿qué es la cultura negada? Es la condición de posibilidad para la existencia de esta cultura.

S - Hoy por ahí lo que te preguntaba con el tema de lo simbólico era por el tema de la representación. Yo siento que por ahí lo simbólico no representa en los términos de la crítica de lo dual. De la distancia que habría representado y lo que representa. Para mí hay otra implicación más profunda, más inmanente. Por eso te preguntaba por lo simbólico, por la crítica a esa forma que toma como representación que se separa o genera binarismos.

P - Ahí me hiciste acordar a Jorge Alemán, dice que empezó a pensar lo simbólico cuando él estaba en Chile, por usar un buzo de Boca vinieron y lo golpearon. Lo hirieron muy mal. “Me tuvieron a punto de matar por un símbolo”. Entonces ¿qué tiene el símbolo? Kusch lo dice de una manera muy simple. Tiene multiplicidad de sentido. El concepto es unívoco. Es un solo significado. Entonces, en ese plano el símbolo tiene una fuerza emotiva que no tiene el concepto. Es interesante pensar la forma simbólica de nuestra vida. Desde ese pañuelo [señala la *kufiya*], los anteojos. Nosotros nos representamos.

S - Sí, justo me pasó algo por llevarla a diario. En la escuela, una auxiliar me dice: “Qué lindo pañuelo, yo usaba uno de esos porque yo era rolinga”. Le respondo que no soy rolinga. Y me dice, “¿Cómo que no sos rolinga?” “No, no, esto tiene que ver con Palestina”. “¿Qué es Palestina?”, me pregunta. Entonces, empezamos a charlar de Palestina y le cuento sobre la situación. Lo simbólico, entre rolingas y Palestina, tenemos una amplitud enorme de sentidos.

P - Pero es fuerte ese motivo. Es generacional. Es parte de una historia.

S - O sea, bajo esta concepción que creo que compartimos para mí fue el pie para generar una rueda de otra cosa. Le conté otra historia de una cosa que para ella era cotidiana o que refería a su historia personal, y que por ahí luego se empieza a tejer otro sentido.

P - Pero qué desabidos que estamos del orden internacional, ¿viste? Nadie sabe nada del otro lado del mundo. Del otro lado de la orilla.

S - Sí es verdad que Palestina en general, para nosotros que nos manejamos en un ambiente universitario, pero en el cotidiano es otra cosa.

P - Bueno, un gusto, la verdad.

S - Un placer, una alegría. Vamos a buscar agua para el mate...

Notas

¹ Graduado en Filosofía por la UNMdP. Doctorando en Educación por la Universidad Nacional de Rosario, ha cursado la Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas por la Universidad Nacional de Avellaneda. Especializado en Epistemologías del Sur por CLACSO, y Diplomado en ESI por la Universidad Nacional de San Martín. Docente de Reflexión Filosófica de la Educación, Antropología y Sociología del Cuerpo, Teorías Sociopolíticas y Educación, Dimensión Ético-Política de la Praxis Docente en el Nivel Superior. Participa de grupos de investigación en el área de Biopolítica, Pensamiento Crítico y Educación (USAL), de Política, Danza y Performance (IAE-FFyL-UBA) y de Filosofía de la Educación (UNMDP). E-mail: ludosofias@gmail.com.

Bibliografía mencionada

Alché, M. y Naishtat, B. (directores). (2023). Puan [Película]. Pasto Cine, Pucara Cine, Infinity Hill da Costa, Newton C. A. (1998). *Elementos de teoría paraconsistente de conjuntos*. Campinas, SP: Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, UNICAMP.

De La Boétie, É. (2014). Discurso de la servidumbre voluntaria. Colihue.

García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

Guardini, R. (1963). *El ocaso de la Edad Moderna. Un intento de orientación*. Los libros del Monograma.

Kusch, R. (2000). Indios, porteños y dioses. En *Obras Completas*. Tomo I. (pp. 133-320) Editorial Fundación Ross.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.

Nietzsche, F. (2001). *La ciencia jovial (La gaya scienza)*. Biblioteca Nueva.

Tasat, J. (2019). *La educación negada. Aportes desde un pensamiento americano*. Prometeo.

Tasat, J. (2025). *La cultura negada. El mito que habitamos*. Prometeo.

Varsavsky, O. (1969). *Ciencia, política y cientificismo*. Centro Editor de América Latina.

Revista de **E**ducación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Tramas enredadas a propósito de una tesis en construcción. Un estudio narrativo, biográfico y autobiográfico de historias (in)devidas en la Universidad Nacional de La Pampa

Tangled Plots about a Thesis in Progress. A Narrative, Biographical, and Autobiographical Study of (Un)Deserved Stories at the National University of La Pampa

Verónica Nicoletti¹

Resumen

Este artículo deviene impulso, sinergia, deseo por expandir un avance de la tesis doctoral denominada: *La re(des)configuración de las marcas biográficas de estudiantes universitarixs a partir de los procesos de formación docente. Un estudio narrativo, biográfico y autobiográfico de historias (in)devidas en la Universidad Nacional de La Pampa*. Las historias de estudiantes entraman experiencias vitales que lxs sostienen en sus estudios y la bravura a partir de entrevistas biográficas me pulsan para contarlas. La investigación poscualitativa encuentra en las conversaciones fugas que esconden saberes. La co-construcción del conocimiento es la posibilidad de transformar-nos. Colaborar como hongos y las enseñanzas del micelio se conjurar para una narración que teje con hilos sueltos, libres. Se despliegan sentires y rincones sombríos por los cuales transita(mos) con Julieta, primera participante y colaboradora en este trabajo de indagación. Pasajes biográficos que anticipan discontinuidades, amarres amorosos que celebran la continuidad en estudios geográficos de un profesorado que invita a viajar. Este escrito pretende ser un capítulo en la cartografía de una tesis doctoral de la Universidad Nacional de Rosario. Es una forma de resistir y aferrarme a la vida desde la Academia y hacia ella -devenida decolonial.

Palabras clave: investigación poscualitativa; narrativa, biográfica y autobiográfica; estudiantes; formación docente

Abstract

This article becomes an impulse, a synergy, a desire to expand on a preview of my doctoral thesis entitled: “The re(dis)configuration of the biographical marks of university students based on teacher training processes. A narrative, biographical, and autobiographical study of (un)debted stories at the National University of La Pampa.” The students’ stories interweave life experiences that sustain them in their studies, and the bravery from biographical interviews compels me to tell them. Post-qualitative research finds leaks in conversations that hide knowledge. The co-construction of knowledge is the possibility of transforming ourselves. Collaborating like mushrooms, and the teachings of the mycelium conspire for a narrative that weaves with loose, free threads. Feelings and dark corners unfold through which we travel (with Julieta, the first participant and collaborator in this investigative work). Biographical passages that anticipate discontinuities, amorous ties that celebrate continuity in geographical studies by a faculty that invites us to travel. This essay is intended to be a chapter in the cartography of a doctoral thesis from the National University of Rosario. It is a way of resisting and clinging to life from and toward the Academy—which has become decolonial.

Keywords: Post-qualitative Research; Narrative, Biographical, and autobiographical; Students; Teacher Training

Fecha de recepción: 26-06-2025
Fecha de evaluación: 02-07-2025
Fecha de evaluación: 08-07-2025
Fecha de aceptación: 11-07-2025

Introducción

Las sociedades contemporáneas están experimentando transformaciones significativas que influyen en la socialización de las nuevas generaciones en el ámbito universitario. Estos cambios incluyen la diversificación de estilos de vida y trayectorias biográficas, el debilitamiento de las instituciones y su impacto en la percepción de figuras de autoridad, así como en los contenidos y dinámicas del trabajo interpersonal en entornos familiares y escolares (Trevignani & Pacífico, 2023). Las políticas persistentes de orientación neoliberal, y más recientemente, los movimientos hacia posiciones de extrema derecha, representan una amenaza constante para la pérdida de derechos apuntando a la desalfabetización política (Borón & Massholder, 2023). La propuesta de imponer aranceles y/o desfinanciar las universidades públicas de Argentina, instituciones con más de un siglo de historia y reconocimiento internacional, equivale a comprometer el futuro y privar del presente, especialmente en un contexto de crecientes desigualdades económicas, políticas, culturales y sociales.

En la Universidad Nacional de La Pampa, lxs estudiantes de formación docente transitan sus estudios superiores de diversas maneras. Algunxs inician sus estudios sabiendo de la situación de desventaja educativa en la que se encuentran y, no solo educativa, sino también social, económica, cultural, y aun así, manifiestan su deseo de estudiar en la universidad. Otrxs se enfrentan con desafíos y barreras sutiles que también podrían llevar a su exclusión, pero no con tanta claridad y, otro grupo de estudiantes se encuentra en situaciones menos vulnerabilizadas y susceptibles, tal vez, de modificar.

Al reconstruir historias de vida durante los primeros años universitarios, es posible observar que la transición de la escuela secundaria a la universidad varía considerablemente entre individuos, influenciada por factores institucionales, históricos, contextuales, vinculares y personales. El acercamiento a las experiencias, formas de ser y estar de lxs estudiantes, así como a las relaciones que establecen con otrxs, permite adentrarse en espacios de crecimiento y también en los límites riesgosos que pueden afectar la subjetividad y la existencia de muchxs.

Surge, entonces, una pregunta de investigación que no busca un destino final, sino más bien un punto de partida sin temor a perderse (Carrasco Segovia & Villanueva González, 2019): ¿Cómo influyen los procesos de formación docente en la re(des)configuración de las marcas biográficas de lxs estudiantes, considerando las intra-acciones entre experiencias pasadas, identidades emergentes y prácticas pedagógicas desarrolladas en escuelas secundarias?

De modo más analítico se desprenden los siguientes interrogantes: ¿Cómo influyen los procesos de formación docente en la re(des)configuración de las marcas biográficas de lxs estudiantes? ¿De qué manera las experiencias pasadas de lxs estudiantes, en formas de tocamientos y corporizaciones, interactúan con sus iden-

tidades emergentes durante la formación docente?

La formación docente no es solo una cuestión de adquirir conocimientos, sino de una transformación personal y profesional que se entrelaza con las vivencias de cada individuo. Por ello, me interesa dialogar con estudiantes, escuchar relatos y reescribirlos juntxs. Ahondar por las infancias, habitar fotografías significativas, explorar trayectos escolares, mirar instituciones educativas, recuerdos, aprendizajes, silencios, vacíos, en fin; componer y re-componer tramas aparentemente desconectadas.

En este artículo caminaré con Julieta², primera participante y colaboradora en este trabajo de investigación poscualitativa. Y quien dice caminar, también refiere a saltar, correr, descansar y alimentar. La nutrición vital es una excusa para continuar(nos) en varios encuentros. Primero, bajo el sol abrasador de noviembre, en la plaza central de la ciudad capitalina, sellamos un proceso con ganas de más.

El interrogante que incita esta tesis³: ¿Cómo influyen los procesos de formación docente en la re(des)configuración de las marcas biográficas de lxs estudiantes, considerando las intra-acciones entre experiencias pasadas, identidades emergentes y prácticas pedagógicas desarrolladas en escuelas secundarias? emerge en un contexto político, social, pedagógico y didáctico en el que transito como profesora en la formación docente de los profesorados de la Universidad Nacional de La Pampa.

Indagar la in-fluencia de los procesos de formación docente tiene la intención de conocer el modo en que los programas institucionales, los planes de estudios, programas de las cátedras, propuestas de enseñanza, experiencias en territorio van constituyendo al estudiante. Va re(des)configurando sus marcas biográficas; es decir, las experiencias de vida significativas, valores, creencias, percepciones de mundo que los van trazando, moldeando...

Y pienso en la re(des)configuración porque estas marcas biográficas no son estáticas, ni esenciales, ni universales. Son materiales y particulares. Se reconfiguran, se remodelan a la vez que se desconfiguran, se dismantelan, se permiten cuestionar las propias creencias y suposiciones previas, de aquí su rasgo trans-formador, porque pueden tensar y modificar opiniones o creencias fundamentales.

Esta re(des)configuración se entiende en un hábitat de confianza, de micelio poderoso y amoroso. Se produce en un proceso dinámico y transformador donde la formación docente toca al estudiante con sus fibras más íntimas convirtiendo sombras en gestos augurales de humildad favoreciendo el aprendizaje. Y estas experiencias, sin duda influirán en su enseñanza.

Deseo explorar los mecanismos específicos de estas intra-acciones, pretendo hilvanar las experiencias pasadas, las identidades emergentes y las prácticas pedagógicas desarrolladas en escuelas secundarias como relaciones dinámicas y recíprocas. Estos factores no están aislados, sino que se influyen y se moldean mutuamente de

manera constante. Las experiencias pasadas son las marcas biográficas preexistentes y las experiencias vividas que los estudiantes traen a la formación docente; las identidades emergentes entendidas como mutaciones constantes, incapaces de permanecer estáticas. Por el contrario, fluyen, conforman rasgos profesionales y personales que lxs estudiantes comienzan a desarrollar durante y después de su formación docente. Esto incluye su ser educador, y también su ser más amplio en trans-formación.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas en escuelas secundarias pueden ser ayudantías; entrevistas a docentes, directivos, estudiantes de colegios secundarios que, desde el Programa del Campo de las prácticas de la Facultad de Ciencias Humanas, tienen el objetivo de una formación en, con y desde el territorio-escuela.

Marcos teóricos-conceptuales

La teoría poscualitativa a la que me voy acercando y en la que me sitúo para realizar esta investigación, se centra en modos de pensar otros, distintos a los impuestos por la ciencia moderna. Se trata de una epistemología, ontología y metodología propia. En ese intento por adoptar la perspectiva postcualitativa, empleo el término *tocamiento* siguiendo la postura de Barad (2023) en el sentido que argumenta la existencia de una alteridad infinita en las personas y propone el concepto de un materialismo agencial, entendido como la capacidad de las tecnologías para influir en las acciones humanas y en la configuración de espacios sociales y culturales. En la investigación, la acción del investigador implica una interacción activa donde el fenómeno estudiado y el dispositivo de medición *se tocan* mutuamente, constituyéndose así en el proceso mismo. Esto enfatiza que la realidad no es algo preexistente y objetivo de manera absoluta, sino que se co-construye a través de diversas prácticas. El giro poscualitativo adopta sus conceptos fundamentales como una nueva ontología y epistemología para comprender la realidad social y educativa.

De esta manera, los cuerpos de conocimiento se co-constituyen de manera relacional echando por tierra definitivamente las divisiones sujeto/objeto; observador/observado; mente/cuerpo; natura/cultura; teoría/práctica; y todos los binomios racionales.

La forma de entender la física cuántica de Karen Barad nos da herramientas para cuestionar aspectos que dábamos por sentados en nuestras investigaciones. Ella nos ayuda a ir más allá de las formas tradicionales de ver los *datos* o a las personas que estudiamos. Barad retoma ideas de otros pensadores, como la imagen del *pliegue* de Deleuze (1989) (que nos hace pensar en cómo las cosas se conectan y se superponen, en vez de estar separadas), y las aplica para mirar de otra forma.

En un estudio que ella misma realizó sobre cómo se construye la subjetividad en mujeres mayores, blancas y de la región sur de Estados Unidos, Barad nos muestra cómo podemos *leer* los datos de una forma completamente nueva. No se trata de

lo que las mujeres *dicen* solamente, sino de cómo sus experiencias, sus cuerpos, el contexto y hasta los materiales que las rodean se *intra-conectan* para dar forma a su ser.

Al analizar esas historias, Barad pudo encontrar lo que llamó *datos transgresores*, son esos datos que no encajan en nuestras categorías previas, que rompen con lo esperado, que nos obligan a salir de nuestras ideas fijas. Es por ello, que me interesa buscar también *datos transgresores*. Esos hallazgos inesperados tienen el poder de transformar lo que creemos posible en la investigación cualitativa, abriendo caminos para entender la educación de maneras mucho más ricas y complejas.

Su concepto de realismo agencial es el que trae explícitamente las ideas cuánticas (particularmente las *intra-acciones* y el *enredo* de materia-discurso) a la discusión sobre cómo investigar.

De esta manera, la investigación poscualitativa está fuertemente influenciada por los nuevos materialismos, que buscan repensar la agencia y la vitalidad de la materia, no solo de los humanos. Si el mundo se constituye a través de intra-acciones, entonces la *recolección de datos* no es un acto pasivo sino que se convierte en un acto performativo donde el investigador y los *datos* se co-constituyen. Esto lleva a experimentar con nuevas metodologías que no se centran solo en el lenguaje o las intenciones humanas, sino que prestan atención a los afectos, las corporeidades, los objetos, los algoritmos y las complejidades emergentes de los ensamblajes humano-no-humano.

La escritura como método de indagación es una práctica de investigación que prioriza e investiga cómo los investigadores construyen conocimiento sobre las personas, sobre sí mismos y sobre el mundo mediante la escritura. Este concepto, introducido por Laurel Richardson (1991) y desarrollado por Elizabeth St. Pierre (Richardson y St. Pierre, 2005) y otros, traslada la idea de que escribir es pensar, desde las humanidades a las ciencias sociales. Por esta razón, es que este artículo es también una/otra forma de producir conocimiento.

Situarse en el devenir con los participantes de la investigación -como plantea Hernández- Hernández (2019)- permite mirar “lo diverso, lo material y lo emergente” (p. 42). Posibilita permanecer (por lo menos temporalmente) y no eludir pérdidas e incertidumbres. Esto significa promover nuevos modos de pensar y prácticas de escrituras que vayan más allá y tengan otras perspectivas para observar la realidad.

Se reconocen las dimensiones contextuales y filosóficas que desde distintos espacios dieron origen a la investigación postcualitativa y su relevancia para la investigación educativa y social. Arfuch (2016), por ejemplo, señala el desplazamiento generado por el posthumanismo, los nuevos materialismos y nuevos empirismos en los nuevos caminos abiertos en la investigación, así como también plantea la relación del giro afectivo y el papel de los afectos con la investigación postcualitativa. Asimismo,

la misma autora, hace hincapié en el giro lingüístico, la crisis de la representación y las posibilidades de la escritura como método de investigación. No cabe duda, que es imperioso afrontar el cambio en el quehacer investigador, la relación con el conocimiento y la postura frente a la formación del profesorado.

La investigación narrativa, biográfica y autobiográfica implica una polifonía de voces y experiencias narradas. Busco ir más allá y, aspiro, a una *expansión biográfica*. Narrar desde “posiciones epistemológicas disruptivas, metodologías e instrumentos que rompen con las regulaciones clásicas acerca de lo que es hacer investigación en educación” (Porta, 2020, p. 20). Esta expansión biográfica, como la plantea Luis Porta, “estrechamente vinculada a comprender la investigación narrativa no solo como una metodología sino como otro modo de conocer, ser y saber anclado en la performatividad de los textos y de las vidas (Porta, 2020, p. 33); es la que me desvela y me motiva a seguir. A propósito de una referente, Donna Haraway (2019), *seguir con el problema* es la invitación en este contexto de mundo destrozado y generar parentescos raros y desde la responsabilidad comprometernos con el impulso vital de la tierra. Y algo de esto es lo que sucede en las conversaciones con Julieta, la estudiante del Profesorado en Geografía.

Ser investigación (Ramallo, 2021) se anuda, en algunos puntos, con el concepto de biografización de la experiencia que nos aporta Delory-Momberger (2014) en tanto permite entender que la forma y el sentido que toma para cada persona una misma situación, son distintos. Cada una vive las situaciones de manera individual, personal y, por esto es una experiencia singular. Con este término se designa el proceso por el cual cada persona *hace lugar*, consciente o no, a lo que vive en su propia existencia. Explicitar las relaciones singulares con las que cada persona vive las posiciones, tareas y funciones en las que participa, es una tarea considerable que implica abarcar los contextos presentes en el espacio y en el tiempo. Significa considerar un conjunto muy complejo de relaciones con la situación presente: contexto intelectual y cognitivo, social, familiar, doméstico, psicológico y afectivo, pero también histórico y geográfico. En otras palabras, la biografización es el proceso mediante el cual las vivencias y experiencias son configuradas narrativamente, lo que permite que sean inteligibles, transmitibles y apropiadas por el individuo. Es decir, al narrar, al reflexionar sobre lo vivido, el sujeto organiza, interpreta y dota de significado a su experiencia. Es un acto de interpretación y comprensión de la propia vida.

Implica una construcción de sentido individual y social ya que a través de la biografización, el individuo se apropia de un instrumento semiótico (el relato, la grafía, la narrativa), culturalmente heredado y socio-históricamente situado, para colocarse a sí mismo (o al otro) como protagonista de un encadenamiento de eventos. Esto permite al sujeto construir su propia figura de sentido, integrando y estructurando sus vivencias. No se trata solo de un proceso individual, sino que está profundamente

influenciado por los marcos culturales y sociales disponibles para la narración de sí. Delory-Momberger (2014) vincula estrechamente la biografización con la formación. Argumenta que las vivencias y experiencias de escolarización, laborales, etc., son fundamentales en los procesos de autoformación. A estos significados y comprensiones construidos a partir de la experiencia vivida, ella los denomina *saberes de la experiencia*. Estos saberes son tácitos, muchas veces no formalizados, pero constituyen un patrimonio vital que es estructurante para el individuo y su aprendizaje a lo largo de la vida. La formación no solo implica saberes teóricos o técnicos, sino también la capacidad de integrar y dar sentido a la propia trayectoria vital.

Estas nociones [biografía de la experiencia y de biografía del aprendizaje] hacen de la historia de la formación de los individuos un componente esencial del proceso de aprendizaje. A pesar de que los trayectos formativos y los aprendizajes son estructurados por los marcos sociales e institucionales en los que se desenvuelven y son modelados por las exigencias sociales y económicas en materia de saberes y saber-hacer, éstos se inscriben no obstante en biografías que no son reductibles ni al mecanismo exclusivo de las restricciones sociales exteriores ni a una instancia puramente subjetiva y extraen, precisamente, su singularidad de un juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones sociohistóricas e historia personal. Todo aprendizaje, estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y socialmente construido, pero sólo hay aprendizaje inscrito en la singularidad de una biografía: es en el complejo de relaciones y de representaciones recíprocas que unen por una parte las existencias, las disposiciones, las proyecciones individuales y, por otra, las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación que se juegan los procesos de aprendizaje. (Delory-Momberger, 2014, p. 710)

En definitiva, también se trata de “escuchar con todo el cuerpo, como experiencia de investigación pulsante” (Godoy Lenz, Ramallo & Ribeiro, 2023, p. 307).

Para comprender y profundizar la biografización de la experiencia hay que considerar su constitución. Es decir, la forma en que se metaboliza la experiencia vivida, la experiencia inmediata, en experiencia adquirida y con la que se constituyen los recursos experienciales. La singularidad de cada experiencia puede entenderse a través de la lógica interna, biográfica, de las experiencias previas, y cómo éstas configuran la comprensión del presente y del futuro. Sin embargo, existen situaciones que no logran integrarse completamente en la biografía de la experiencia, como los duelos o traumas que superan, ya sea temporal o permanentemente, la capacidad de integración biográfica.

En la misma línea, se adopta el concepto de marcas biográficas según el trabajo de

Flores y Porta Vázquez (2021), donde los estudiantes identifican a ciertos profesores como memorables debido al impacto que han tenido en su formación y subjetividad. Estas marcas se entienden como huellas significativas que afectan, impresionan y dejan una marca en la subjetividad de lxs estudiantes.

También se toman los aportes de Piani Maihlos (2019) sobre huellas biográficas entendidas como manifestaciones y narrativas que revelan cómo ciertas experiencias educativas formales y no formales dejan rastros o marcas que influyen en la construcción de subjetividades y conocimientos. La autora refiere a huellas de colonizaciones como maneras de ser-estar hacer en el mundo y de conocer; y pistas como rupturas en la construcción de subjetividades políticas.

Decisiones metodológicas y condiciones del trabajo de campo

Tal como se sostiene en la investigación poscualitativa, la metodología es también performática. Para este escrito selecciono las entrevistas biográficas y/o conversaciones amigables que tuvimos con Julieta durante el mes de noviembre del año 2024. En esta oportunidad, trabajo con el profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Al finalizar una clase de Didáctica, salimos entre lxs estudiantes y profesorxs, subimos los escalones que nos separan con el hall de entrada. Caminamos un pequeño tramo por la galería; quedamos a un costado del gentío y, casi en secreto, acordamos un encuentro. Estaba decidida a que sea en un lugar desestructurado, que sea un espacio agradable, de fácil acceso, cercano. Pero no previmos el calor de la siesta. Mi ansiedad compuso con el entusiasmo de Julieta y sin mediar más que dos o tres palabras, elegimos la plaza, en el horario de la siesta pampeana.

La tarde ardiente fue testigo de un fluir de palabras que, arremolinadas, iban golpeando en mi memoria, mi pasado, mis miedos, mis ilusiones. Las conexiones del micelio forman un fascinante sistema ecológico. Se convierten en metáforas de otras formas de pensar y de organizarnos (Ostendorf-Rodríguez, 2024). También indican que la materialidad se encuentra más fácilmente de lo que creemos. Los puntos y contrapuntos de la conversación disparan balas que sacuden recuerdos que yacían cómodos en el inconsciente; aparentemente dormidos, pero que rugían como leones y pedían a gritos salir. Juntas, todo se reactualiza, cobra una vida que asusta, me asusta y me arroja cada vez, a las orillas de Julieta.

Julieta es como un río, se mece, respira, escucha, tiene un curso, afluentes, se abre camino a algo más grande. Ella habla, me cuenta, por momentos larga una risa callada, se la observa calma, dulce como aquietada... no sé si será el calor agobiante o su propia escucha que la serena, la alivia. Acepta mis mates con jengibre y cúrcuma, figuramos, reconfiguramos el espacio entre el banco de cemento, la glicina que

apacigua los rayos verticales del sol sobre nuestras cabezas, la fuente un poco más allá, palomas y gente que pasa apurada, sudorosa después de una larga jornada. En ocasiones, parece que las palabras de Julieta quedarán atascadas en su garganta como si hubieran echado raíces dentro de su boca (Scott y Smith, 2024).

Es estudiante del profesorado en Geografía, su motivación principal, -cuenta- era viajar junto a su pareja, tal como hizo una docente que tuvo durante su paso por el colegio secundario. En el torbellino de relatos, se a-sombra –como cuando damos con una calle sin salida-, y descubre que repitió un año por llevarse geografía. Los tocamientos suceden permanentemente, y los sentidos sobre cómo llegó a donde está (en la Universidad) se van anudando.

“En el 2011 repetí 3° año del secundario por geografía... y las vueltas de la vida, mirá cómo será, que me la cruzo a la profe en la carrera. Está todo bien... “-y un dolor antiguo, o reciente, (el tiempo del dolor, un río sin orillas, donde el pasado y el presente se confunden) se escapa al exhalar esa aclaración. Huellas, marcas grabadas en la piel del alma, cicatrices invisibles que laten al ritmo de los recuerdos. Las emociones no expresadas, como fantasmas, acechan en los rincones oscuros del inconsciente, huellas, marcas, viven en nosotros/as, aun sin percibir las. ¿Qué huellas, qué marcas llevamos dentro, sin siquiera saberlo?

Relata con detalles aquel encuentro con la docente, el diálogo que mantuvieron y se esfuerza por explicar que no le tiene rencor, que “está todo bien”. Recuerda que en el secundario, en clase, la profesora le decía que había estudiado geografía porque viajaba mucho con su novio y expresa: “me quedó muy patente que ellos viajaban y... bueno, vamos a ver si viajamos...” – dice y sus ojitos brillan emocionados.

La invito a un relato no lineal. Ella, respetuosa y obediente a mi pedido, describe idas, venidas, laberintos, vueltas y más vueltas y, por momentos, me pierdo. Se ríe y me dice: -“es un lío” – como perdonándome la torpeza y cara de desconcierto ante el relato de una hermana mayor, un padre biológico, una pareja de la madre, divorcios, otro hermano, una hermana menor. Me disculpo y siento bronca conmigo por la dificultad en reconocer filiaciones entre parientes. Será que no logro aplicar las relaciones binarias y de conjunto a cuestiones de parentescos familiares. O, quizá, y este es mi deseo, que sólo los parentescos raros que nos propone Haraway (2019) son los que nos sostienen y me interesan. O, tal vez, la historia que me contó tantas veces de mi familia, influye. O más que una disyunción excluyente, sea una adición; como sugiere la misma autora; cuando logremos incorporar más variables al problema podremos encontrar más conexiones e interrelaciones.

Su paso por el colegio secundario le dejó una marca importante con respecto a la elección de estudiar el Profesorado en Geografía. Pero creo que también, una historia de mucho antes. De cuando ella era una niña. En la inocencia de juegos, patios y habitaciones; y en un contexto en el que su madre debía salir a trabajar, y

ella quedaba al cuidado de su hermano mayor. Un día, como un lobo, la acechó.

El recuerdo se precipitó como producto de una clase de ESI en el colegio secundario. Allí, reconoce que no estuvo bien lo sucedido en su hogar. Comienza a recordar. Tiene sueños, pesadillas y los tormentos dejan vestigios de claridad. “Lastimosamente”, expresa Julieta reiteradas veces. Y me duele. Respiro, me sorprende el relato, no me lo esperaba. Trato de actuar con cobijo, sin exagerar, sin sobreproteger porque entiendo que ella tiene autonomía y fuerza para luchar con esto. Sin embargo, siento el aire denso y enrarecido por ese dolor infantil y la impotencia de haber sido víctima de abuso. Muestra indignación con el modo en el que se abordó esta situación en el seno de su familia. Unas cuantas sesiones de tratamiento psicológico y listo, “la nena se curó” –dice burlona. Vuelvo a inhalar hondo, no quiero juzgar. La rabia se apodera, por un instante, de mí.

Arreglo el mate con parsimonia, como hacía mi abuelo –él podía estar un largo rato acomodando la yerba en el cubículo de calabaza, el tiempo se detenía entre giro y sacudón y el polvillo verde quedaba flotando en la cocina-. Repaso en mi cabeza los detalles que contó. No quiero olvidarme de nada. También pienso en el *sin sentido* de Deleuze... tal vez no haya así un sentido más que el alivio de haber contado algo que la tenía abrumada. El agua caliente va cayendo en la yerba nueva, como regando el renacer de una planta que busca el sol para crecer. Un sin fin de preguntas aparecen en mi mente. ¿Por qué estas acá Julieta, qué te trajo, qué te hizo quedar, permanecer? ¿Hubo algo de la universidad que ayudara a que estés hoy estudiando materias de segundo o tercer año del profesorado? Decime que algo de la carrera te ayudó a sostenerte. ¿Algún docente? Pienso suplicante en los ecos de mi interior. Convencida de que en la investigación de la experiencia propia lo fundamental a menudo resulta escurridizo; confío en el proceso. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010).

“Mi novio, él es todo”, expresa tímidamente. Sonríe, como asintiendo la respuesta. Pero no me lo creo del todo. O eso intento. Buscar en las sombras, en un pensamiento reticulado, en rizomas que interconectan experiencias, recuerdos, vibraciones con lógicas otras, nuevas, *queer*. El pensamiento queer (para mí tan valioso y potente) nos sirve para detectar los peligros de marcos universalizantes, y también para detectar las fisuras, las fallas que traen, en las que podemos insertar una palanca para pensar y producir el mundo de una manera diferente. Nos aporta herramientas para comprender que no existe un lugar neutral, externo para evaluar el sistema en el que vivimos: no podemos salir por completo de esta performatividad, esta cita permanente de algo que nos constituye y constituimos mediante nuestros actos. *Queerizar*, entonces, me permite indagar mundos híbridos por sobre lo puro, lo continuo por sobre lo binario, lo múltiple por sobre lo único. Da lugar a nuevas realidades por sobre las heredadas. (Pérez, 2016). Y entonces, indago por otros caminos:

-“¿Y lo de tu novio, cuándo fue que se juntaron?”- pregunto con mani-fiesta curiosidad sobre algo que contó muy al pasar y quiero detenerme(la). -“En el 2020 empezamos a convivir, empezamos a salir en marzo del 2019 y pegamos tan buena onda del primer mes, que no nos separamos más” – dice con satisfacción.

Siento que se vuelve a armar, percibo que al contar la historia con su novio, se revitaliza, se hace fuerte y comenzamos otra conversación. Es por ello que el enfoque narrativo en la investigación educativa me permite vincularme con la hermenéutica filosófica porque interpreta vivencias lingüistizadas y porque pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de los sujetos que son siempre intersubjetivas, no trascendentales sino concretas y situadas espacial y temporalmente (Flores & Porta, 2021). La investigación, entonces, es una oportunidad para aprender y profundizar en el vacío, sin la certeza de encontrar una conexión con mi propia vida. Más que interpretar, se trata de reconocer un movimiento interno que transita por las vicisitudes de la pérdida y la desorientación. En lugar de buscar una solución al problema, se concibe al objeto o sujeto de conocimiento como un enigma que amerita ser explorado a fondo.

Nos encontramos en otro umbral, parece otra plaza y otro cielo. El calor ya no nos agobia, y Julieta va diciendo y desdiciendo retazos de su vida. La intimidad se hace nuestra, esa dimensión que constituye la condición biográfica; eso del orden privado que se vuelve público.

Los movimientos que se producen en términos teórico-epistemológicos e instrumentales metodológicos dan cuenta de nuevas proyecciones de sentido en favor de recuperar aquello que sensible y sensitivo conforma la condición biográfica. La intimidad como biotética de lo cotidiano, como forma especial de recuperar la belleza de lo particular, como ejercicio de re-territorialización y de comprensión de la vida común enlazan la espesura del tiempo narrado en una necesaria inmersión: los paisajes atávicos. (Porta et al., 2023, p. 26)

Toco con los ojos su corporeidad expandida (Trueba, 2024). Inspiro con lentitud, como si necesitara todo el aire en mis pulmones para continuar, por momentos me siento cansada. Afectada. Y las palabras de Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010) quedan manifiestas:

Investigar es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos, para intentar ver más allá en nuestro vivir la educación como actividad en la que estamos implicados, comprometidos. (p. 42).

Julieta está decidida a habitar este mundo con coraje. Otro nudo biográfico con la geografía. Se trata de rastrear los intersticios que abrieron, otros modos de aten-

ción, aliados y aliadas a la exuberancia, la riqueza, y la variabilidad que despliegan los pájaros, incluso entre grupos de la misma especie, incluso entre los individuos de los mismos grupos. Para abrir la imaginación a otras territorialidades y territorializaciones, para que emerjan territorios sonoros y concertados, que son materia de expresión y efecto artístico, que tienen fronteras para que pasen cosas, dispositivos de entusiasmo, activadores de potencias, que son modos de organizar las vecindades. “Los territorios serían formas que engendran y moldean afectos, relaciones, maneras de organizarse en su seno” (Despret, 2022, p.136). Ahora es ella quien tira del hilo para seguir una historia, su historia. Quiere contar sobre vivencias de su sexualidad, tabúes, placer y la afectación del abuso. Como en un pentagrama las notas van dibujándose, dejando espacios y marcando ritmos y compases. Ella relata experiencias gratificantes, de goce con su pareja. Dice descubrir el placer con él “y ahí aparece nuestro mundo”- inhala reparada, liviana, feliz. Y me regocijo también junto a su narración.

Julietta es la única que rompe “el linaje de no tener hijos de chica”. Esto parece convertirla en el blanco de las exigencias maternas. La consideran “la rara”, “la loca”, “la distinta”. Sin embargo, Julieta lo cuenta como un triunfo. Se fue de su casa rota, lastimada, ultrajada y se aferró a su novio y a la familia de él; que aunque no parecen ser de los más cariñosos, la tratan con respeto y reconocimiento.

Una vuelta más... A partir del caso mediatizado de la actriz argentina Thelma Fardín, y la denuncia a Juan Darthés, Julieta reconoce haber entendido que:

No es nada normal que pase [...] y después, con el tiempo, el hecho de estar acá en la facultad, que te abre la cabeza de que no está bien que te hagan esto que... viste que siempre algo de feminismo se ve, algo de la ESI se ve (*Entrevista biográfica, noviembre 2024*).

Movimientos de re(des)configuraciones de marcas biográficas a partir de procesos de formación docente. Clases universitarias que se interconectan con la vida; y producen pulsiones más vitales para liberar y que los aprendizajes tengan lugar. En palabras de Freire (2005): “la educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario” (p. 98). Y más adelante:

Decir la palabra referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

El diálogo es este encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por lo tanto en la mera relación yo-tu. [...] es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.[...] El diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. (Freire, 2005, p. 107).

La formación docente pareciera tener acá una semilla, un brote, una posibilidad de florecer. Una posibilidad de ser como hongos, de convertir lo que se pudre y muere en algo que resurge, vive y abona la tierra (Ostendorf-Rodríguez, 2024). Se trata, en definitiva, de re-componer la investigación educativa desde gestos vitales que amplifican la condición de humanidad en un mundo erosionado (Porta, L.; Aguirre, J.... [et. al.], 2023).

A mí me hubiera encantado saber más de ESI desde más chica. Viste que vas conociendo diferentes cosas que van pasando en la vida. Y no estuvo [la ESI], pero bueno, yo sé que ahora está y bueno, un poco de la docencia es lo que yo quiero hacer. Ver si alguien sufrió de eso. Entonces como que voy encontrando de a poco mi propósito en esta vida. Que eso está buenísimo. (*Entrevista biográfica, Noviembre, 2024*)

Como el río que llega al mar y se expande, se amplifica, se inmensa así Julieta transita esta entrevista biográfica. Descubre y anuda tramas coloridas, desaparejas. Va encontrando su propósito desde la docencia, las marcas biográficas que otra vez se re(des)configuran y las experiencias vividas en las cátedras universitarias favorecieron o impulsaron un sentido en la vida de Julieta. Desde la ESI, ella estará atenta a los sufrimientos de sus futurxs estudiantes y podrá acompañar con amorosidad los procesos de aprendizaje; provocar enseñanzas feministas, que brinden herramientas epistémicas, conceptuales y metodológicas para transformar esa opresión en enseñanza liberadora.

Las intra-acciones nos fueron conformando en un acto político y performático, habitamos los deltas que se fueron formando, nos adentramos en esos canales que nos abrieron paso hacia la gran masa de agua salada. Las múltiples conexiones y relaciones de nutrientes, densidades, producen cambios, transforman el fondo marino y emerge algo nuevo, distinto. Algo cobra vida en nosotras mientras las aguas se enturbian y se aclaran, somos movimiento, pausa, luminosidad. Y así, el cauce nos permitió reverberar nuestras historias en un compromiso ético y afectante.

Aprendizajes parciales

Lo transitado hasta aquí, me permite conjeturar que es necesario tomarse un tiempo prolongado de diálogos, recorridos y encuentros con lxs participantes en el que tengan lugar las entrevistas biográficas, conversaciones y escuchas al modo en que lo proponen Godoy Lenz, Ramallo & Ribeiro (2023) “conversaciones que llevan a vórtices donde el encuentro es inexorablemente imprevisible y naciente” (p. 306). Y en el que es posible el intercambio de ideas, aromas, sabores, imaginarios, texturas, flujos, imágenes y relatos permitiendo reconocer(se-nos); en un tiempo no lineal, un tiempo (des)ordenado, oblicuo, decolonial.

Hay que disponer de un espacio para interrogar (se-nos) juntxs, recordar, escribir y narrar (se-nos) de manera tal, que se produzcan transformaciones narrativas biográficas y autobiográficas.

La formación docente sigue siendo el pulso que motiva esta investigación, siempre que partamos de vinculaciones y parentescos raros, que nos arriesguemos a dudar de algunas certezas que aún sostiene la modernidad y abracemos las experiencias particulares, nuestras, vibrantes que nos ayudan a seguir creyendo en esta profesión. Este avance de mi tesis, redobra la confianza en la investigación poscualitativa; sigo estudiando y profundizando líneas y matices. Lxs estudiantes, quienes despiertan en mí sensaciones de lo más diversas, me acompañan en este camino y juntxs, vamos tras las noches oscuras, luminosas, estrelladas, cubiertas de nubes. Nos silencia de a ratos y nos ayuda a crear nuevos mundos posibles. Más amigables, más respirables.

Notas

¹ Profesora en EGB 1° y 2° Ciclo (UNLPam). Profesora en Cs. de la Educación (UNLPam). Licenciada en Cs de la Educación (UNICEN). Magister en docencia en Educación Superior (UNLPam). Profesora adjunta interina de Didáctica en la FCH. Integrante del "Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria". Co- Directora del proyecto: "Campo de las prácticas: una cartografía de la formación desde perspectivas otras en la mirada de las y los estudiantes" UNLPam. Directora del Proyecto de Extensión Universitaria: "Habitar(nos) en Corporeidades aprendientes". ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9859-944X>. E-mail: didacticasr@humanas.unlpam.edu.ar

² En el proceso de validación, en el que leemos juntas la entrevista, la participante elige el nombre de Julieta para proteger la identidad, especialmente por su hermana menor, de quien habla en la entrevista.

³ Esta tesis se enmarca en la carrera de Posgrado: Doctorado en educación. Programa específico para la Formación de Investigadores en investigación narrativa, autobiográfica y biográfica en Educación- II Cohorte – 2022. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L., (2016). El "giro afectivo". Emociones, subjetividad y política. *de Signis*, 24, 245-254.
- Barad, K. (2023). *Tocando al extrañix interior*. Editorial Cactus.
- Borón, A. & Massholder, A. (2023). *A contramano. Una biografía dialogada*. Editorial AKAL.
- Carrasco Segovia, S., & Villanueva González, P. (2019). Movimientos y desplazamientos en la investigación. Lo post-cualitativo como reconceptualización en dos tesis doctorales. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 159–180. <https://doi.org/10.6018/educatio.387061>
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (Coords.)(2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata

- Deleuze, G. (1989). *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 695-710. Recuperado en 22 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300003&lng=es&tlng=es.
- Despret, V. (2022). *Habitar como pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Editorial Cactus.
- Flores, G. & Porta Vásquez, L. (2021). La enseñanza en el ámbito universitario: condiciones de su memorabilidad a partir del enfoque biográfico-narrativo; Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela; *Saberes y Prácticas*; 6; 1; 2-2021; 1-13
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores Argentina.
- Godoy Lenz, R.; Ramallo, F.; Ribeiro da Silva, T. (2023). Investigaciones-vidas en educación: Conversar, escuchar constelar; Universidad Estadual de Río de Janeiro; *Revista TEIAS*; 24; 5456; 5-2023; 303-313.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chtuluceno*. Consonni.
- Hernández-Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21–48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Ostendorf-Rodríguez, Y. (2024). *Seamos como los hongos. El arte y las enseñanzas del micelio*. Caja Negra.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué?. *ISEL*, vol. 5, 2016, pp. 184-198.
- Piani Mailhos, M. M. (2019). Huellas biográficas de experiencias educativas en la conformación de subjetividades políticas. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(18), 207 - 224. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.602
- Porta, L. (2020). *La expansión biográfica*. FILO: UBA
- Porta, L., Aguirre, J., Proasi, L., Ramallo, F., & Yedaide, M. M. (2023). *Pasiones; Luis Porta*. EUEM.
- Ramallo, F. (2021). Una pedagogía de la instalación. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, Año XII, No. 24.1*, pp.41-58.
- Richardson, L. (1991). Postmodern social theory. *Sociological Theory*, 9(2), 173-179.
- Richardson, L. y St. Pierre, EA (2005). Escritura: Un método de investigación. NK Denzin y YS Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa*, 3.^a ed. Sage, Thousand Oaks, CA, págs . 959-978
- Scott, J. y Smith, S. (2024). *Hablo como el río*. Libros del Zorro Rojo.
- Trevignani, V. y Pacífico, A. (2023). Trayectorias universitarias: una propuesta teórica y metodológica para su abordaje. En: Versellino, S. y Pogré, P. (comp.) *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. Editorial UNRN.
- Trueba, S. (2024). *Corporeidades expandidas. Hacia una educación sin cuerpos (o manifiesto en contra del control racional)*. EUEM.

Oralidad, fortalecimiento lingüístico y escuela: los materiales de “Voces Tobas” como un aporte para la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco¹

Orality, Language Strengthening, and Schooling: the Materials of “Voces Tobas” as a Contribution to Intercultural Bilingual Education in Chaco

Ana Carolina Hecht²

Resumen

Este artículo analiza el lugar que ocupa la lengua toba/qom en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la provincia de Chaco, Argentina y lo vincula con los posibles aportes de los materiales producidos para el canal de YouTube “Voces Tobas”, considerados tanto recursos pedagógicos como herramientas de fortalecimiento lingüístico, en un contexto marcado por el desplazamiento del toba/qom frente al español. Desde los marcos teóricos de la antropología lingüística y de la educación, esta investigación articula el trabajo etnográfico realizado en escuelas de EIB —centrado en la lengua indígena como asignatura escolar— con el proyecto de colaboración con hablantes toba/qom para la producción de podcasts y videos. A partir de una reflexión crítica sobre los límites de la gestión del bilingüismo en la EIB —en particular, en lo que respecta al tratamiento de la oralidad y al reconocimiento de las prácticas comunicativas propias de la comunidad—, se argumenta que iniciativas como “Voces Tobas” abren nuevas posibilidades para repensar la presencia de las lenguas indígenas en el ámbito educativo.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe; lengua toba/qom; oralidad; podcast; fortalecimiento lingüístico

Abstract

This article analyzes the role of the Toba/Qom language in Intercultural Bilingual Education (IBE) in Chaco, Argentina, and explores the potential contributions of the materials produced for the YouTube channel “Voces Tobas” (Toba Voices), which are considered both pedagogical resources and tools for language strengthening, in a context marked by the displacement of Toba/Qom by Spanish. Drawing on theoretical frameworks from linguistic anthropology and educational studies, this research connects ethnographic fieldwork conducted in IBE schools—where the indigenous language is taught as a school subject—with a collaborative project involving Toba/Qom speakers in the production of podcasts and videos. Through a critical reflection on the limitations of bilingualism management in IBE—particularly regarding the treatment of orality and the recognition of the community’s communicative practices—this article argues that initiatives like “Voces Tobas” open up new possibilities for rethinking the role of Indigenous languages in education.

Keywords: Intercultural Bilingual Education; Toba/Qom Language; Orality; Podcast; Language Strengthening

Fecha de recepción: 19-06-2025
Fecha de evaluación: 07-08-2025
Fecha de evaluación: 30-07-2025
Fecha de aceptación: 08-08-2025

Introducción

En el escenario contemporáneo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina, los debates en torno a la inclusión de las lenguas indígenas en el sistema educativo han adquirido un renovado protagonismo, no solo por el reconocimiento normativo de la diversidad lingüístico-cultural, sino también por el riesgo creciente de desplazamiento que enfrentan muchas de estas lenguas. Entre los principales factores que comprometen su vitalidad se encuentran la interrupción de su transmisión intergeneracional en el ámbito familiar, la disminución de situaciones cotidianas en las que se habla la lengua dentro de las comunidades, la ausencia de políticas lingüísticas y educativas sostenidas, el bajo prestigio que tienen estas lenguas en el escenario global, así como las experiencias de discriminación y las actitudes —muchas veces ambivalentes o negativas— tanto de los propios hablantes como de su entorno social. Como resultado, la mayoría de estas lenguas se encuentra en una situación vulnerable respecto de su proyección hacia futuro.

En particular, la lengua toba/qom —perteneciente a uno de los pueblos indígenas más numerosos del país— experimenta un progresivo retroceso en su transmisión intergeneracional, incluso en territorios donde el pueblo toba/qom constituye una presencia histórica, como la provincia del Chaco³. A pesar de que allí se cuenta con marcos legales pioneros que avalan la EIB, su implementación concreta presenta limitaciones, entre ellas la tendencia a privilegiar la escritura por sobre la oralidad en la enseñanza de la lengua indígena. Esta orientación refuerza un modelo escolar que desatiende la dimensión oral, aún cuando la vitalidad lingüística depende fundamentalmente de la circulación de la lengua en contextos naturales de comunicación.

Frente a este panorama, emergen con fuerza nuevas estrategias de activismo lingüístico impulsadas por hablantes, docentes, investigadores/as y referentes comunitarios que se valen de medios digitales para promover el uso, la documentación, la divulgación y la enseñanza de las lenguas indígenas desde otras perspectivas. El canal de YouTube “Voces Tobas” (www.youtube.com/@vocestobas), creado a partir del proyecto “*Documenting the oral literature of the toba/qom people (Chaco and Buenos Aires, Argentina) through a series of podcasts*” que obtuvo el financiamiento del *Research Grants for the Documentation of Oral Literature and Traditional Ecological Knowledge de la Firebird Foundation for Anthropological Research*, representa una de estas experiencias. A través de la producción colaborativa de podcasts y videos animados, el canal apuesta por visibilizar la lengua toba/qom, disputar sentidos hegemónicos sobre lo indígena y construir un archivo sonoro de narraciones, canciones, consejos y testimonios. De ese modo, se crean nuevos espacios para la circulación del habla con potencial pedagógico para fortalecer las competencias orales en la EIB, particularmente cuando la lengua enfrenta, como hemos dicho, un proceso de desplazamiento por el español.

El presente artículo propone partir de un diagnóstico sobre el lugar que ocupa la lengua toba/qom en la EIB del Chaco, para analizar el valor pedagógico, político y cultural de los materiales producidos en el canal de YouTube “Voces Tobas”, explorando su potencial como recurso didáctico y como herramienta de fortalecimiento lingüístico. A partir de una reflexión crítica sobre los límites en la implementación y gestión del bilingüismo dentro de la EIB —especialmente en lo referido al tratamiento de la oralidad y el reconocimiento de las prácticas de comunicación propias de la comunidad—, se argumenta que proyectos como “Voces Tobas” abren nuevas posibilidades para repensar la presencia de las lenguas indígenas en la EIB.

Con ese fin, este escrito se divide en cinco secciones. En un principio, se presenta la metodología utilizada y algunas reflexiones sobre el trabajo de campo etnográfico en escuelas de EIB, a partir del cual se diagnostican las necesidades lingüísticas, así como también se detalla el proceso de trabajo colaborativo con hablantes del toba/qom en la producción de los materiales del canal de YouTube “Voces Tobas”. Por otro lado, se analizan los marcos teórico-conceptuales de referencia de este artículo, por un lado, acerca del bilingüismo en la EIB y, por otro lado, la documentación lingüística digital. Luego, se integran ambos hallazgos dentro del apartado sobre el activismo lingüístico para la EIB. Por último, se sistematizan las conclusiones sobre la importancia de la producción de materiales de audio y video para la enseñanza de las lenguas en la EIB desde un marco respetuoso de las prácticas comunicativas locales y sin imponer patrones exógenos en la gestión de las lenguas en contacto dentro de la escuela.

Metodología

El presente trabajo se inscribe en una línea de investigación etnográfica que articula la antropología lingüística con la educación intercultural. Las reflexiones aquí plasmadas abrevan, por un lado, de las investigaciones personales desarrolladas en escuelas de EIB del Chaco sobre el lugar de la lengua toba/qom como asignatura escolar; y, por otro lado, del proyecto de trabajo colaborativo con hablantes del toba/qom para la producción de podcast y videos para “Voces Tobas”. A continuación, se detallan los aspectos particulares de estas dos instancias.

En primer lugar, respecto de la investigación etnográfica en instituciones escolares, cabe destacar que mi trayectoria de investigación con el pueblo toba/qom se inició en el año 2002. Durante los primeros catorce años, mi trabajo se desarrolló en una comunidad asentada en la provincia de Buenos Aires, pero del 2016 al presente, enfoqué el trabajo de campo en escuelas interculturales bilingües en la periferia de una ciudad chaqueña. Por ello, aunque los ejemplos analizados en este artículo pueden parecer acotados, forman parte de un proceso investigativo mucho más amplio.

En ese marco, llevé a cabo aproximadamente 46 entrevistas en profundidad a docentes indígenas —hombres y mujeres de entre 27 y 69 años—, centradas en el uso de la lengua toba/qom, las prácticas pedagógicas, sus trayectorias escolares y los contextos de uso de las lenguas en contacto. Además, realicé más de 48 observaciones de clases, con especial atención a aquellas destinadas a la enseñanza de la lengua indígena, en distintos niveles educativos (primaria, secundaria y terciaria). Estas observaciones contemplaron tanto las acciones de los/as docentes como las interacciones lingüísticas entre adultos/as y entre adultos/as y niños/as, así como las formas específicas de enseñar las distintas asignaturas. Los registros se realizaron mediante grabaciones de audio y video, así como anotaciones en diarios de campo y registros fotográficos. A su vez, complementé el trabajo en el aula con observaciones de rutinas cotidianas en espacios extracurriculares, las cuales fueron consignadas en notas de campo. Este material aporta un contexto enriquecido que permite comprender mejor los sentidos atribuidos por las personas a sus prácticas lingüísticas y escolares.

El abordaje metodológico se inscribe en los lineamientos de la etnografía, entendida como una estrategia que pone énfasis en la relación entre las prácticas sociales y los significados que las personas atribuyen a esas prácticas, desde su descripción concreta hasta sus formas de idealización (Restrepo, 2018). En particular, este trabajo se nutre de los aportes de la etnografía escolar, que permite captar cómo los agentes sociales —docentes, estudiantes, familias— viven, resignifican y producen la experiencia escolar desde su propia perspectiva, reconociendo tanto la dimensión normativa de la institución como las formas cotidianas en que ésta es reinterpretada (Rockwell, 2009).

Desde esta mirada, la escuela no es sólo un lugar de transmisión cultural, sino también un espacio donde se despliegan procesos de apropiación y resistencia, especialmente relevantes en contextos de diversidad lingüística y cultural como el chaqueño. Tal enfoque resulta especialmente valioso para documentar los modos en que se enseña y se valora la lengua toba/qom, así como las representaciones de los/as docentes sobre la lengua, su enseñanza y su papel en el proyecto educativo intercultural.

En segundo lugar, respecto de la propuesta de documentar la lengua toba/qom en el ya mencionado proyecto *Documenting the oral literature of the toba/qom people (Chaco and Buenos Aires, Argentina) through a series of podcasts* se partió de la necesidad de recopilar diferentes materiales sonoros que se constituirían en la materia prima para la creación de contenidos digitales para el canal. La metodología para la recolección de esos audios combinó el trabajo colaborativo con diferentes personas del pueblo toba/qom. En ese sentido, esta investigación se enmarca en términos del análisis de Domínguez (2025), como un trabajo con *hablantes involucrados*, es decir,

cuando los miembros de la comunidad participan activamente en las instancias de investigación y fortalecimiento lingüístico. Domínguez (2025) analiza el cambio de paradigmas en la relación entre investigadores/as y hablantes indígenas —desde el coleccionismo, pasando por el modelo de rescate, hasta llegar a la colaboración activa—. Esta investigación se alinea con esta última perspectiva, que promueve la participación directa de los hablantes en la definición de objetivos y en los procesos de revitalización.

La metodología se basó en una interlocución sostenida con hablantes, docentes y referentes culturales toba/qom, quienes no solo aportaron materiales orales, sino que participaron activamente en la selección temática, guionado, validación y edición de los contenidos. En términos epistemológicos, se partió de la convicción de que la documentación lingüística no puede limitarse a la recolección de corpus por parte de expertos externos, sino que debe ser un proceso colaborativo, situado y políticamente consciente. Como sostiene Rice (2011), el trabajo con lenguas minorizadas requiere construir relaciones horizontales con las comunidades, donde la producción de conocimiento se oriente tanto a fines académicos como a las necesidades y demandas de los propios hablantes.

El trabajo de campo para “Voces Tobas” se realizó en dos grandes zonas geográficas: las localidades de Resistencia, Roque Sáenz Peña, Castelli y Miraflores en la provincia del Chaco, y el barrio toba/qom de Derqui, en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires. La elección de estos territorios respondió tanto a criterios de diversidad sociolingüística —ya que las variedades dialectales y contextos de uso de la lengua difieren entre el Chaco rural y el conurbano bonaerense— como a relaciones personales y profesionales previamente establecidas.

En particular, resultó clave la colaboración de maestras/os toba/qom que participaron en todas las etapas del proyecto, tanto como asesores/as lingüísticos, curadores/as de contenidos y mediadores/as con otras personas entrevistadas. Esta participación fue determinante para garantizar que los recursos generados sirvan como insumos para la enseñanza, además de herramientas de visibilización lingüística y memoria colectiva.

Los materiales sonoros recopilados fueron obtenidos a través de una combinación de estrategias. Por un lado, se realizaron grabaciones en entrevistas abiertas, sesiones de narración colectiva y registros espontáneos durante encuentros comunitarios e individuales. Por otro lado, se activaron redes personales mediante el envío de solicitudes vía WhatsApp, lo que permitió recopilar audios caseros de narraciones, canciones tradicionales y testimonios en lengua toba/qom. También se recuperaron grabaciones previas archivadas en registros personales e institucionales.

El desarrollo de los materiales publicados en el canal de YouTube “Voces Tobas” fue posible gracias a una trayectoria prolongada de investigación con el pueblo toba/

qom, cuyas demandas históricas nutrieron y orientaron este proyecto. Los guiones de los episodios de los podcasts, por ejemplo, se basan en ese trabajo etnográfico previo y adoptan una estructura coral —donde la polifonía constituye un recurso expresivo central— que busca reflejar las distintas perspectivas de este pueblo. En lugar de imponer lecturas externas, los contenidos expresan cómo las personas toba/qom desean narrarse y representarse, con el objetivo de construir un conocimiento situado, elaborado desde sus propias voces.

En síntesis, los materiales analizados en este artículo surgen de la articulación de dos líneas de trabajo de campo: la etnografía escolar en instituciones de EIB del Chaco y la producción de podcasts y videos en el marco de un proyecto de documentación lingüística colaborativa con hablantes toba/qom.

La lengua toba/qom en la escuela: una enseñanza centrada en la escritura

La diversidad lingüística en el territorio argentino es un hecho ampliamente reconocido en el ámbito educativo. Por ello, el desafío actual no es reconocer su existencia, sino diseñar estrategias pedagógicas y políticas educativas que permitan abordarla de manera efectiva, tanto en la escolaridad en general como en la EIB. Mientras que en la educación general los debates sobre bilingüismo suelen centrarse en lenguas hegemónicas —como el inglés, portugués o francés—, en la EIB se trabaja con lenguas minorizadas, lo que implica desafíos específicos relacionados con su reconocimiento, enseñanza y vitalidad. Este es, justamente, el eje central de este artículo, guiado por la pregunta: ¿qué ocurre con las lenguas indígenas dentro del marco de la EIB?

La EIB impulsa acciones para incorporar las lenguas indígenas en los procesos de escolarización de niños/as y jóvenes que se identifican como miembros de pueblos originarios. Sin embargo, dada la diversidad de situaciones de mantenimiento y desplazamiento lingüístico, no existe una única estrategia para su inclusión efectiva. El panorama es diverso y, además, la concepción del bilingüismo en la EIB ha ido cambiando a lo largo del tiempo, adaptándose a distintos modelos (Hecht, 2019).

Desde un enfoque teórico general, los modelos escolares bilingües en la EIB se clasifican en tres tipos: sustractivo, transicional y aditivo (Skutnabb-Kangas y McCarty, 2008; Hornberger, 2014). El modelo sustractivo desvaloriza una de las lenguas —generalmente la indígena—, que termina siendo reemplazada por la lengua dominante. El modelo transicional emplea la lengua minorizada de forma temporal e instrumental, generalmente sólo en los primeros años escolares. Por su parte, el modelo aditivo fomenta el desarrollo equilibrado de ambas lenguas, reconociendo el bilingüismo como un enriquecimiento cultural. Estos modelos no se presentan de manera excluyente ni lineal, sino que coexisten en la práctica con diversas contradicciones y matices.

En consecuencia, desde sus inicios, las intervenciones en el marco de la EIB han sido difusas e imprecisas en lo que respecta al bilingüismo.

A partir de lo recabado y sistematizado durante el trabajo de campo en escuelas de EIB del Chaco, se destaca que allí se incluye la asignatura Lengua y cultura Toba o Lengua Qom (según la institución), en la cual se trabaja la enseñanza de la lengua indígena y de saberes ligados a la propia cosmovisión que se consideran significativos para el pueblo, como leyendas, mitología, recursos del monte, música tradicional, artesanías, etc. Como no existe un diseño curricular sobre los contenidos a enseñar, las prácticas observadas varían considerablemente según los perfiles docentes, las características institucionales y las expectativas de las familias indígenas (Hecht, 2019). De manera general, la asignatura se implementa en instituciones que presentan dos escenarios sociolingüísticos contrastantes: contextos en los que los estudiantes ya son hablantes de la lengua y otros en los que no la hablan, aunque abundan situaciones intermedias que complejizan esta clasificación.

El trabajo de campo que da sustento a este artículo se llevó a cabo en el segundo de los escenarios señalados: una escuela primaria de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGSI), ubicada en un barrio toba/qom periférico de una ciudad chaqueña, donde se observa un marcado retroceso en el uso cotidiano de la lengua indígena. Los docentes describen a sus alumnos con frases como: “entienden, pero no hablan” o “no saben pronunciar en idioma”, lo que evidencia este proceso de desplazamiento lingüístico (Hecht, 2010).

También cabe citar las palabras de otros maestros sobre la metodología con la que enseñan la lengua, así como registros de observación de las clases de toba/qom:

Lo primero escribo en el pizarrón y empiezo a explicar a los chicos cómo se pronuncia y cómo cambia el sonido también. Hay palabras que cambian el sonido...hay glótico. Sí. Por ejemplo, alo (mujer) y alo' (falda) y ahí ya va cambiando. También el sonido, eso que voy enseñando en qom y en castellano. (Conrado, comunicación personal, 21 de junio de 2017)

“Martina es maestra suplente de segundo grado. Los demás maestros la miran con recelo porque no es hablante de la lengua toba/qom. Martina es joven, dulce y muy coqueta. Los/as niños/as tienen una relación cariñosa con ella, la abrazan y hay un clima de juego en el aula. Martina da las clases en español, en la hora de lengua toba/qom, anota en el pizarrón las pocas palabras que conoce en qom, aunque no sean del mismo campo semántico o tema, por ejemplo: sol (nala'), mamá (cheera), ahuoche (dormite), hola (la') y ñachek (gracias). (Registro personal de observación de clase, 19 de septiembre de 2018)

Sabemos que ahora es difícil de enseñar en este tiempo, sabemos que

se usa más el castellano que el qom, pero tenemos la fe que vamos a salir adelante y sabemos que no es fácil estar frente de los chicos enseñando en nuestra lengua. Por eso digo que no es fácil estar en frente de los chicos enseñando la propia lengua porque a ellos les cuesta porque, o sea, para, para pronunciar una palabra en qom. Hay chicos que no hablan prácticamente, que no hablan el idioma. (José, comunicación personal, 11 de octubre de 2017)

Estos registros permiten observar con claridad las dificultades en la enseñanza de la lengua toba/qom en contextos escolares de desplazamiento lingüístico. Por un lado, los maestros hablantes, como Conrado y José, que ponen en juego conocimientos lingüísticos en sus palabras y reconocen las barreras que impone la escasa competencia oral de sus estudiantes. Por otro lado, casos como el de Martina, una docente no hablante que intenta enseñar el idioma a partir de un vocabulario fragmentario, ilustra no sólo las limitaciones que implica estar a cargo de una clase de lengua indígena sin contar con los saberes necesarios ni con materiales didácticos que le sirvan de guía o apoyo.

Durante la observación participante en el trabajo de campo, se identificó que la estrategia pedagógica predominante entre los docentes indígenas en el aula —más allá de si son o no hablantes— se enfoca en la traducción y la enseñanza de la escritura. Esta tendencia se inscribe en una línea histórica de intervención sobre las lenguas indígenas en la EIB, orientada —como señala Sichra (2005)— por políticas lingüísticas que han privilegiado a nivel global el proceso de escrituralización de dichas lenguas. Esta orientación ha generado, en la práctica escolar cotidiana, una serie de tensiones y dificultades, que conducen a una desvalorización de la oralidad.

Seguidamente, se expone un fragmento de una clase de 3º grado, registrado en la escuela donde se desarrolló el trabajo de campo:

En la entrada del aula está el cartel “No’on ra Qarviraxac” (Bienvenidos). La mayoría de los niños son del barrio toba en el que está emplazada la escuela; sin embargo, hay varios niños criollos (no indígenas) de barrios lindantes. Dentro del aula hay algunos carteles sobre salud bucal en español, sobre el 12 de octubre en qom y algunas letras de “acechedario” (alfabeto qom). Santiago el maestro es muy paciente con los niños, les da mucho tiempo para cada actividad y hay un clima de alegría en el salón de clases. Un bullicio constante acompaña al trabajo diario. Todas las interacciones son en español, por momentos parece oírse alguna palabra suelta en qom pronunciada por un niño que hace las veces de un chiste pues las reacciones de los otros niños son reírse cómplice y tímidamente. En un momento Santiago dice “ahora abran el cuaderno de lengua materna, vamos a ver lengua qom”. Entonces en el pizarrón escribe un enorme listado bilingüe con términos de parentesco: mamá, abuela, abuelo, papá, hermano, tío. La propuesta consiste

en que los niños copien lo escrito y lo lean colectivamente bajo la voz guía del docente. En ese momento es donde se puede detectar la pertenencia étnica de algunos niños, a los que Santiago personalmente interpela para que participen con frases como: “vamos Nayra que tu abuelo habla mucho en qom”, “Nicolás no te rías que es la lengua nuestra”, “miren que bien lee Julia y no es qom”. Incluso en esta asignatura predomina el español ya que las explicaciones y consignas se dan en ese idioma. (Registro personal de observación de clase, 14 de junio de 2017)

En la interacción diaria dentro de la escuela predomina el español como lengua de comunicación, incluso durante las clases dedicadas a la lengua indígena, como se ha evidenciado en el registro. En esas clases, el uso de la lengua indígena se limita principalmente a aspectos metalingüísticos y escritos, sin funcionar como lengua vehicular (Censabella *et al.* 2011, Hecht, 2017). Las clases de lengua toba/qom se enfocan únicamente en la enseñanza de la escritura de palabras descontextualizadas —como vocativos de parentesco y vocabulario relacionado con la flora y fauna del monte chaqueño— que no se utilizan en situaciones comunicativas reales. Desde esa perspectiva se concibe a la lengua como un código homogéneo, y al objetivo de la enseñanza como la adquisición de ese código (Rebolledo Recendiz, 2014).

Sin embargo, los enfoques contemporáneos sobre la enseñanza de lenguas coinciden en que es necesario fortalecer primero la competencia oral antes de introducir la escritura. Como advierte Hornberger (2006), una enseñanza eficaz de lenguas minorizadas debe comenzar por consolidar las prácticas orales existentes antes de avanzar hacia procesos de alfabetización, evitando así que la escolarización contribuya a la desarticulación de los usos lingüísticos comunitarios. De manera similar, López (2009) subraya que los procesos de enseñanza de lenguas indígenas deben partir del fortalecimiento de la oralidad como forma de reconocer y valorizar los saberes lingüísticos previos de los estudiantes, antes de introducir la normatividad escrita.

Cuando la enseñanza de las lenguas indígenas se basa principalmente en su forma escrita, éstas terminan convirtiéndose en objetos de estudio y no en verdaderos medios de comunicación. Esta orientación ha reforzado en muchos casos un uso simbólico de la lengua, más cercano al emblema cultural que a una práctica comunicativa cotidiana. Algo que se divisa en las escuelas por la presencia de cartelera en lengua indígena, aunque no se la hable. En efecto, al centrar la enseñanza exclusivamente en la escritura se corre el riesgo de cristalizar la lengua en formas normativas desvinculadas de sus usos reales en comunidad. En definitiva, en vez de fomentar el uso oral de la lengua, la escolarización centrada en el texto escrito puede profundizar la desconexión entre los estudiantes y su lengua ancestral, al presentarla como un conocimiento abstracto, distante y poco accesible.

En ese sentido, la inclusión de la lengua indígena en la escuela es potencialmente necesaria, pero no suficiente para garantizar por sí misma su revitalización. Incorporar

las lenguas indígenas en las escuelas sin una planificación lingüística adecuada limita las posibilidades de expansión de estas lenguas y sus hablantes, bajo un supuesto respeto ilusorio por la diversidad (Hecht, 2019). De hecho, puede contribuir a reforzar desigualdades entre las lenguas en contacto, si no se adoptan enfoques pedagógicos sensibles a las dinámicas lingüísticas y culturales de comunicación.

Por lo tanto, frente a este panorama, surge la necesidad de pensar estrategias pedagógicas y materiales didácticos que recuperen la oralidad como eje central, reconociendo que las lenguas son, ante todo, habladas por sujetos concretos y en contextos sociales específicos. En esta línea se inscribe el proyecto “Voces Tobas”, que se detalla en el siguiente apartado.

“Voces Tobas”: documentación de la oralidad

El proyecto que dio origen al canal de YouTube “Voces Tobas” surge de la necesidad de la documentación, difusión y valorización de la lengua toba/qom a través de formatos digitales como podcasts y videos animados. Esta iniciativa se inscribe en el campo del activismo lingüístico, entendido como el conjunto de acciones orientadas a la defensa, fortalecimiento y visibilización de lenguas en riesgo de desplazamiento o invisibilización. En esta línea, Lovón y Nolasco (2023) destacan el papel creciente de los entornos digitales como espacios privilegiados para el activismo lingüístico contemporáneo.

El canal de YouTube “Voces Tobas” es un ejemplo de activismo lingüístico, ya que busca que una lengua indígena se apropie de medios digitales. Por consiguiente, es una apuesta por la democratización de las voces, para que las personas que tradicionalmente no acceden a medios puedan transmitir sus palabras; así como también crear microespacios de resistencia en la web, al visibilizar una lengua minorizada. La propuesta de este proyecto apuesta por visibilizar las voces indígenas en ámbitos diversos, contribuyendo a resignificar los territorios lingüísticos a partir de las prácticas de oralidad contemporánea.

Particularmente, se realizaron dos videos animados y una serie de podcast titulada *Voces Tobas* que al momento se compone de cinco episodios: 1) La lengua del pueblo toba/qom, 2) Desplazamiento y mantenimiento de la lengua toba/qom, 3) Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo toba/qom, 4) Canciones en lengua toba/qom y 5) Cuentos y consejos en toba/qom. Todos estos materiales no son solo un aporte a la documentación lingüística, sino que también son insumos para la elaboración de materiales educativos que partan de la oralidad de la lengua toba/qom. En suma, el canal funciona como una biblioteca sonora de libre acceso, un archivo vivo y abierto de la lengua toba/qom, alojado en un soporte tecnológico que permite su apropiación pedagógica y su visibilización cultural tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

El podcast, en particular, se presenta como una herramienta eficaz y accesible para la gestión y circulación de contenidos orales. Su formato —basado en archivos de audio reproducibles en distintos dispositivos y en cualquier momento— lo convierte en un recurso versátil para la comunicación educativa (Lenes y Granados, 2022; Quesada Vázquez, 2023; Santiago y Bárcena, 2016). A través de la creación de podcasts educativos se aporta a la difusión cultural de un conocimiento muchas veces especializado o de nicho, pero que a través de este formato puede llegar a amplios destinatarios. En consecuencia, no solo se habilita una amplia democratización en el acceso a la información, sino que además se crean nuevos contenidos, con otras perspectivas e imágenes contrahegemónicas de aquello que se quiere narrar.

En este caso, a través de podcasts cuyo foco es la lengua toba/qom se da pie a elegir qué se quiere narrar de sí, desde la mirada de los propios hablantes del toba/qom, así como asumir qué referentes culturales se quieren compartir con una potencial audiencia no indígena. Santiago y Bárcena (2016) exploran el uso de los podcasts como recurso para la enseñanza de segundas lenguas, destacando especialmente su utilidad en el fortalecimiento de las habilidades orales, tanto en la comprensión como en la producción. En este último caso, subrayan su potencial para trabajar aspectos como la pronunciación, la entonación y la fluidez. En los podcasts, no solo queda el sonido, sino la cadencia, el volumen, la dinámica, el ritmo, todos aspectos fundamentales para pensar a la lengua en uso.

El podcast es una herramienta ligada a la oralidad (Lenes y Granados, 2022) y por ello habilita la escucha de acentos y variedades dialectales del toba/qom de un modo menos problemático que lo que sucede con la escritura. Cuando una misma lengua presenta distintas variedades, su paso a la escritura suele generar susceptibilidades, tensiones y disputas sobre cuál de ellas se debe privilegiar; en cambio, en la oralidad, esas diferencias conviven con mayor naturalidad y son reconocidas como formas diversas de hablar.

Por lo tanto, la producción de estos materiales tiene un valor no solo como medio de difusión del patrimonio lingüístico del pueblo toba/qom, sino como un insumo muy apropiado para el trabajo en el aula de la oralidad de la lengua indígena en el marco de la EIB. A continuación, en el siguiente apartado, se esbozan algunas apreciaciones al respecto.

Aportes del activismo lingüístico a la EIB

En este apartado se reflexiona sobre las posibles articulaciones entre los materiales producidos para el canal de YouTube y el fomento de nuevos espacios para la oralidad en el marco de la EIB. Fomentar la escucha en toba/qom es importante tanto para la planificación de la enseñanza de la lengua en la EIB como para la

revitalización lingüística, porque ambas requieren de estrategias que favorezcan el uso vivo de la lengua en situaciones comunicativas significativas, accesibles y emocionalmente relevantes para las nuevas generaciones.

Frente a la preponderancia de la escritura en la EIB como principal forma de pensar, registrar y valorar las lenguas indígenas, se vuelve urgente generar recursos que contrasten y complementen este fenómeno incorporando modalidades orales que permitan una representación situada de las prácticas lingüísticas de los pueblos originarios. La escuela tiende a institucionalizar una visión de la lengua centrada en la escritura alfabética, lo que puede invisibilizar otras formas legítimas de comunicación y transmisión de conocimientos propias de los pueblos indígenas, como los diferentes géneros narrativos.

La comunicación siempre ha abarcado mucho más que la lengua normalizada y escrita, y la riqueza del toba/qom se ha venido desplegando desde siempre a través de la oralidad en los vínculos intergeneracionales. Sin embargo, esa vitalidad lingüística se está viendo amenazada en el contexto actual, y la escuela lejos de promover su uso, pone tanto énfasis en la escritura que funciona como un corsé para la vitalidad lingüística. La perspectiva centrada en la lengua como objeto de enseñanza antes que, como práctica social viva, ha conducido a que, en muchos programas de EIB, se reproduzcan formas de descontextualización que afectan profundamente los sentidos sociales y culturales que las lenguas indígenas tienen para sus comunidades de habla.

Además, esta visión de la lengua tiende a omitir la complejidad de los géneros comunicativos actuales donde se observa un contacto constante entre el toba/qom y el español. Por lo tanto, el problema es que no solo se descontextualizan las prácticas y usos lingüísticos al ceñirlos a la escritura, sino que también se diluyen los diversos géneros comunicativos, los modos de interacción y las múltiples formas en que el lenguaje articula conocimientos, identidades y memorias colectivas en el presente. Así, en las escuelas se trabaja con formas lingüísticas que no necesariamente corresponden a las variantes habladas actualmente, ni a los géneros discursivos, ni a las situaciones comunicativas o los estilos propios de los contextos comunitarios. Lejos de recuperar la complejidad del repertorio lingüístico contemporáneo de la comunidad, en la escuela se insiste en promover un purismo lingüístico que muchas veces descontextualiza al toba/qom y genera distancias entre las experiencias escolares y la vida cotidiana de los/as niños/as y jóvenes.

El potencial de los materiales de “Voces Tobas” en términos de difusión y aplicación al medio escolar es muy amplio. En particular, interesa destacar la exacerbación de la oralidad que estos recursos promueven de un modo muy accesible, ya que están disponibles en plataformas de libre acceso. Los materiales producidos fortalecen la dimensión oral de la lengua toba/qom, tal como sostiene Hornberger (2006), una

revitalización lingüística verdaderamente efectiva debe apoyarse en el fortalecimiento de las prácticas orales existentes, y promover materiales y pedagogías que surjan desde dentro de las comunidades.

Asimismo, una nueva dimensión que suma el canal de YouTube “Voces Tobas” es que habilita la expansión de las lenguas indígenas a medios digitales y esa acción desafía los límites de los materiales educativos tradicionales de la EIB, donde ha reinado la palabra escrita en papel.

En estos años, en que la educación se va digitalizando, frente a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) estática, presencial y de aula, los propios hablantes deciden difundir la lengua que los identifica a través de medios como la radio y televisión, pero también mediante las redes sociales, como Facebook y YouTube, con la intención de reivindicar su lengua materna y manifestarla con fines educativos. (Lovón y Nolzco, 2023, p. 4)

Esta cita permite dar cuenta del contraste entre una EIB institucionalizada que muchas veces permanece anclada en formatos escolares convencionales, en papel y presenciales, y las iniciativas de base comunitaria que, aprovechando los recursos digitales, logran dinamizar y proyectar las lenguas indígenas en nuevos escenarios comunicativos. Estas acciones dan la posibilidad de pensar una EIB más flexible, multimedial y situada en las prácticas reales de las comunidades. En este sentido, “Voces Tobas” ofrece un repertorio de contenidos de audio y audiovisuales que recuperan relatos, conversaciones, canciones y reflexiones en lengua toba/qom, producidos desde y con las comunidades, lo que permite ampliar las posibilidades de exposición y apropiación de la lengua indígena fuera de los marcos escolares tradicionales.

Conclusiones

La presente investigación ha puesto de relieve la tensión estructural entre los formatos escolares hegemónicos que históricamente han privilegiado la escritura y la estandarización normativa en la enseñanza de la lengua toba/qom por un lado y, por otro, las prácticas de oralidad comunitaria que sostienen la vitalidad lingüística y la transmisión intergeneracional de saberes. El análisis etnográfico en escuelas de EIB del Chaco confirma que, aún cuando la lengua indígena dispone de un espacio curricular propio, la mediación casi exclusiva de materiales escritos —muchas veces desconectados de los géneros discursivos en uso— limita su potencial pedagógico y contribuye paradójicamente a su desuso.

Frente a este panorama, el proyecto “Voces Tobas” emerge como una iniciativa de activismo lingüístico que desafía los moldes escolarizados y ofrece un repertorio de contenidos digitales centrados en la oralidad. El corpus de podcasts y videos

animados, producido en colaboración con hablantes y docentes toba/qom, cumple a la vez funciones de archivo sonoro, herramienta didáctica y plataforma de reivindicación política. Más aún, su valor pedagógico radica en al menos tres dimensiones que a continuación se amplían.

En primer lugar, la exposición a modelos auténticos de habla, ya que los episodios presentan variedad dialectal, prosodia y ritmo propios del toba/qom contemporáneo, favoreciendo el desarrollo de la comprensión auditiva y la pronunciación, aspectos poco trabajados en las aulas. En segundo lugar, la accesibilidad y flexibilidad didáctica de los materiales, ya que al estar alojados en YouTube pueden ser reproducidos sincrónica o asincrónicamente, dentro y fuera de la escuela, facilitando secuencias pedagógicas diversificadas (escucha guiada, transcripción colaborativa, dramatización, etc.). En tercer lugar, la producción colaborativa sitúa a los hablantes como autores y curadores de sus propios contenidos, promoviendo la colaboración en el fortalecimiento lingüístico.

En síntesis, este artículo demuestra que la incorporación de materiales centrados en la oralidad, producidos desde una lógica de colaboración intercultural, amplía las posibilidades de la EIB para responder de manera situada y creativa al desafío de mantener viva la lengua toba/qom. Frente a una EIB guiada por un artificio metonímico, en el cual se toma a la lengua por la cultura y a la escritura por la lengua (Hecht, 2019), se trata de devolverle el alma a la lengua a través de las voces de sus hablantes. Así, la lengua puede entenderse como un fenómeno social y como una práctica comunicativa dentro de un contexto histórico, social y político específico. Solo de este modo, la lengua recuperará su potencialidad y proyección a futuro.

Notas

¹ Este escrito es parte de dos proyectos de investigación: por un lado, “Documenting the oral literature of the toba/qom people (Chaco and Buenos Aires, Argentina) through a series of podcasts” financiado por el Research Grants for the Documentation of Oral Literature and Traditional Ecological Knowledge de la Firebird Foundation for Anthropological Research; y, por otro lado, “Socialización lingüística en contextos educativos interculturales. Análisis de las ideologías lingüísticas de políticas educativas y procesos escolares frente al mantenimiento/desplazamiento de la lengua toba” en el marco de CIC de CONICET.

² Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Investigadora Independiente del CONICET en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano y profesora Adjunta del Departamento de Antropología en la materia Antropología Lingüística de la FFyL-UBA. Sus investigaciones se vinculan a problemáticas educativas y lingüísticas de niños/as y jóvenes indígenas (particularmente toba/qom) en contextos de diversidad/desigualdad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8132-7897>. E-mail: anacarolinahecht@yahoo.com.ar.

³ El Censo Nacional de Población 2022 registró 1.306.730 personas que se autodefinen como

indígenas, de las cuales 80.124 pertenecen al pueblo toba/qom, el cuarto en tamaño poblacional a nivel nacional. No obstante, su lengua presenta un marcado retroceso en la transmisión intergeneracional: solo el 46,7 % de sus miembros declara hablarla o comprenderla.

Referencias bibliográficas

Censabella, M., Giménez, M. y Gómez, M. (2011). Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas. En M. Haboud & N. Ostler (Eds.), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (pp. 195–200). Centro Cultural PUCE.

Domínguez, L. (2025). Del coleccionismo a la “colabor”: Investigadores y hablantes indígenas en la lingüística argentina. *Indiana*, 42(1), 175–200. <https://doi.org/10.18441/ind.v42i1.175-200>

Hecht, A.C. (2010) “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*” *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. LINCOM Studies in Sociolinguistics 09. Múnich: LINCOM EUROPA, academic publications.

Hecht, A.C. (2017) Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del INAPL*, 26(2), 87-100. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1021>

Hecht, A.C. (2019) Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico. *Pueblos Indígenas y Educación* 66, 49-72. <http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/9663>

Hornberger, N. H. (2006). Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Māori contexts. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 277–292. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0504_2

Hornberger, N. H. (2014). La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas. En L. Lepe & N. Rebolledo (Comps.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas* (pp. 235–261). Editorial Abya-Yala.

Lenes, A. S. y Granados, D. S. (2022). *El podcast, como una propuesta pedagógica para comprender la interculturalidad y la historia oral de las comunidades afros e indígenas en las infancias de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori* [Tesis de pregrado, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17640>

López, L. E. (2009). Replanteamiento de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En C. Aikman (Ed.), *Educación intercultural y bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas* (pp. 65–100). UNESCO / OREALC-UNESCO.

Lovón, M. y Nolzco, L. (2023). La enseñanza de la lengua aimara en YouTube: Activismo, actitudes e ideologías lingüísticas. *Desde el Sur*, 15(2), e0027, 1–36. <https://doi.org/10.21142/des-1502-2023-0027>

Quesada Vázquez, L. (2023). El podcast educativo como herramienta para fomentar la competencia comunicativa entre el alumnado de inglés como lengua extranjera. *Diarios de Buenas Prácticas Docentes*, (6). <https://diariosbpd.hypotheses.org/1365>

Rebolledo Recendiz, N. (2014). Enseñanza de lenguas indígenas y revitalización lingüística: Una aproximación interdisciplinaria. En L. Lepe & N. Rebolledo (Eds.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas* (pp. 19–40). Editorial Abya-Yala.

Restrepo, E. (2018). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/77#lg=1&slide=0>

Rice, K. (2011). Documentary linguistics and community relations. *Language Documentation & Conservation*, 5, 187–207.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura de los procesos educativos*. Paidós.

Santiago, R. y Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Porta Linguarum, Monográfico*, I, 61–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6733380>

Sichra, I. (2005). Bilingüismo y educación en la región andina: En búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas. En *Encuentro internacional Educación y Diversidad Cultural en la Región Andina: Una mirada crítica sobre lo avanzado* (s. p.). <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8508/1/Bilinguismo%20y%20educacion%20en%20la%20region%20andina.pdf>

Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. (2008). Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. En J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 5, pp. 3–17). Springer.

Decolonizar desde la clase de inglés: experiencias de docentes en formación en la UNMDP

Decolonizing the English Class: Experiences of Pre-service Teachers at UNMDP

Verónica Beatriz Ojeda¹

Adriana Caamaño²

Marcela Calvete³

Resumen

Consideramos que la clase de inglés tiene el potencial de convertirse en un espacio para la interculturalidad crítica y decolonizadora, capaz de cuestionar el legado del colonialismo, la modernidad y el eurocentrismo. En este contexto, nos propusimos explorar las experiencias pedagógicas y vivencias personales de un grupo de estudiantes de la cohorte 2024 que diseñaron secuencias didácticas con un enfoque decolonial durante sus prácticas pre-profesionales. Para abordar este análisis, adoptamos un enfoque cualitativo de carácter interpretativo con una perspectiva narrativa. A través de sus relatos escritos, este grupo de 12 practicantes compartió el proceso transformador de su construcción como docentes, expresando sus emociones, actitudes y reflexiones a lo largo de esta experiencia.

Palabras clave: formación docente; pedagogía decolonial; experiencias; prácticas pre-profesionales

Abstract

We are convinced that the English class has the potential to become a space for critical and decolonizing interculturality, capable of questioning the legacy of colonialism, modernity, and Eurocentrism. In this context, we set out to explore the pedagogical and personal experiences of a group of students from the 2024 cohort who designed teaching sequences with a decolonial perspective during their pre-service teaching experiences. To this end, we adopted a qualitative interpretive approach with a narrative perspective. In their written accounts, this group of 12 students shared the transformative process they underwent in their development as teachers, expressing their emotions, attitudes, and reflections.

Keywords: Teacher Education; Decolonial Pedagogy; Experiences; Pre-Service Teaching Practice

Fecha de recepción: 04-05-2025
 Fecha de evaluación: 29-05-2025
 Fecha de evaluación: 10-06-2025
 Fecha de aceptación: 10-06-2025

Introducción

Hablar de *decolonización* provoca algo de asombro o, por lo menos, incomodidad. Al fin y al cabo, nos pensamos como una colonia y así nos definimos. Decolonizar supone redefinirnos, derrumbar las bases sobre las que construimos nuestra identidad. No es cosa fácil repensarse. Y hablar de esto en el contexto de una clase de inglés es aún peor... es de algún modo ir en contra de nuestro propio sostén, de aquello que nos habilita. Sin embargo, y aunque implique hacer un gran esfuerzo, debemos darle paso a la decolonización en nuestras clases de inglés. Es posible que nuestras clases sean las más indicadas para esta deconstrucción. Como bien lo señalan Fuertes Gutierrez et al (2023) la enseñanza de lenguas debe estar orientada a la justicia social dado que se trata de un instrumento para promover la convivencia entre naciones y culturas, y garantizar la equidad entre los individuos. Los que ya habitamos la docencia hace mucho tiempo nos formamos dentro de un marco colonialista en el que aspirábamos a alcanzar la perfección del imperio; se imponía la variedad del Reino Unido o la de los Estados Unidos, como si en verdad hubiese sola una, no por cuestiones de orden lingüístico sino de factores ligados al poder político y económico (Caamaño y Calvete, 2020). Como profesores de lengua inglesa, transmitíamos todo eso que nos llegaba sin siquiera analizarlo... éramos cómplices de la lengua imperial, que construye sentidos y subyuga voces oprimidas (Baum, 2022). Después empezamos a leer algo sobre la decolonización, en cuanto a variar la perspectiva y pensarnos a nosotros mismos desde nuestro lugar en el mundo. Y pasó algo...algo inesperado...comenzamos a cuestionar nuestras propias prácticas. Nos pasó que el mensaje que queríamos compartir era otro. Ya no era ese mensaje dictado al oído desde lejos sino uno más cercano que revalorizaba nuestro ser, nuestro lugar situado en el mundo. De pronto descubrimos que el inglés es la lengua usada por muchas comunidades colonizadas, una lengua de resistencia y de revolución, una lengua que lucha contra la colonización. Instalarnos como profesores de inglés en un marco decolonial es bien difícil porque implica sacudir las bases sobre las que construimos nuestro *ser docente* y sin embargo es, tal vez, el acto más sincero y valiente que podamos realizar. Y es por ello, que en la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde la materia Residencia Docente II, a cargo de la Dra. Silvia Branda, se les propuso a los docentes en formación adoptar esta mirada sobre sus propias prácticas. El objetivo en palabras de la propia docente sería el de “abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés reflexionando sobre nuestra complicidad con la matriz colonial del poder, y reconocer el papel del imperialismo lingüístico” (Branda et al, 2024, p. 67). Al fin y al cabo, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas participan en la configuración de nuestra visión del mundo y de nuestro posicionamiento en el mismo.

Interculturalidad y enseñanza de la lengua inglesa

Acordamos con Kramsch (2004) que el lenguaje es una práctica social que refleja valores, creencias y normas de la cultura en la que está inmerso. La lengua no sólo es utilizada para transmitir información, sino que es, sobre todo, el medio a través del cual los individuos expresan sus identidades y perspectivas culturales. Por lo tanto, el estudio de una lengua es “eminentemente una actividad cultural” (p. 9) y una oportunidad para el diálogo intercultural, puesto que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua se abren posibilidades de interacción con diferentes formas de ver y comprender el mundo.

Sin embargo, como la propagación de la lengua inglesa ha estado íntimamente relacionada al poderío colonial británico en primer lugar y al ascenso global de Estados Unidos tras la Segunda Guerra Mundial, su enseñanza ha dado lugar a espacios de “interculturalidad funcional” (Tubino, 2005 en Walsh, 2010, p. 77) contribuyendo a perpetuar el sistema hegemónico de la cultura dominante. Desde esta perspectiva, señala Walsh (2010), la interculturalidad no cuestiona la asimetría y desigualdades sociales y culturales establecidas. En otras palabras, la enseñanza de la lengua inglesa ha tradicionalmente posicionado al estudiante como extranjero en busca de aceptación de la comunidad *nativa* con propuestas pedagógicas que muchas veces no visibilizaban la heterogeneidad y dinamismo del inglés desde el punto de vista lingüístico y cultural ni problematizaban las relaciones entre lenguaje, cultura y poder.

El giro decolonial se presenta entonces en Latinoamérica como una respuesta crítica al legado del colonialismo, la modernidad y el eurocentrismo. Se trata de una propuesta pedagógica que no solamente intenta una crítica profunda a las estructuras del colonialismo sino que también apunta a desafiar las estructuras de poder y conocimiento impuestas, ya promover alternativas que reconozcan y valoren la diversidad de saberes y culturas del mundo (Mignolo y Walsh, 2018). En esta línea, la clase de inglés tiene potencial para la construcción de un espacio para la interculturalidad crítica y decolonizadora que, siguiendo a Freire, Walsh define como un “acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad y por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2010 p. 76). En otras palabras, la autora propone una pedagogía que permita problematizar nuestras matrices y las formas de mirar a los otros, considerándolos sujetos históricos atravesados por relaciones de poder. La interculturalidad crítica no se limita a promover la convivencia o el respeto mutuo entre culturas, sino que busca cuestionar las estructuras de poder, las relaciones de opresión y las desigualdades históricas que afectan a diferentes grupos culturales, especialmente a aquellos que han sido históricamente subordinados.

Abordaje metodológico

El Profesorado de Inglés de la UNMDP ofrece al estudiantado una fuerte formación pedagógica y didáctica desde el inicio de la carrera. El área de Formación Docente tiene como propósitos principales fomentar el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para continuar su desarrollo profesional de manera constante. Incluye materias pertenecientes al campo de la formación pedagógica y de la didáctica general que son comunes a otros profesorados de la Facultad de Humanidades y asignaturas dictadas en inglés orientadas a las didácticas específicas de la enseñanza de lenguas extranjeras. Residencia Docente II es la última asignatura de este área, en la cual el estudiantado realiza sus prácticas pre profesionales en una institución educativa. Estas prácticas son parte de un proceso que involucra observaciones, diseño de secuencias didácticas, análisis de planes de clases con tutores y parejas pedagógicas, y espacios de reflexión en los que tanto los practicantes como sus tutores interactúan compartiendo observaciones, experiencias, opiniones y perspectivas. En esta investigación nos proponemos comprender las experiencias pedagógicas y vivencias personales de un grupo de estudiantes de la cohorte 2024 de esta asignatura que elaboraron secuencias didácticas con perspectiva de-colonial en sus prácticas pre-profesionales de modo que sus clases de inglés sean un espacio propicio para la interculturalidad crítica (Walsh, 2010). A tal fin optamos por un abordaje cualitativo con un enfoque interpretativo (Denzin y Lincoln, 2012) y una perspectiva narrativa. Con el objetivo de interpretar la experiencia de estos 12 practicantes utilizamos sus relatos auto-etnográficos como textos de campo. El giro narrativo en la investigación educativa permite el acceso a las voces de quienes habitan las aulas y se centra en examinar cómo las personas vivencian el mundo (Connelly y Clandinin, 1990). Lo relevante no radica en los hechos en sí, sino en el significado que cada individuo atribuye a esos hechos. La narración es una manera de organizar las experiencias, y mediante este proceso, se vuelven comprensibles, se reconstruyen y se resignifican. De este modo, podemos entender las narrativas como herramientas no solamente para explorar experiencias pasadas, sino también como una forma de posicionarse en relación a diversos contextos sociales y expectativas culturales (Hyvärinen, 2009). Quienes crean estos relatos son seres únicos y, por ende, portadores de diversas historias. Por consiguiente, la perspectiva narrativa se aleja de la búsqueda hegemónica de conocimientos objetivables, en la que la repetición solía considerarse un indicio de veracidad. Su valor radica en brindar una oportunidad para comprender cómo cada individuo interpreta lo vivido, construyendo así significados tanto personales como colectivos, diversos y complejos (Vélez La Calle et al, 2020). Cada relato constituye un testimonio válido que representa no solo la visión del individuo que

lo cuenta, sino también la interacción con las experiencias y creencias de otros, lo cual genera un espacio de diálogo entre lo personal y lo colectivo.

Hallazgos

Las reflexiones auto etnográficas producidas por este grupo de docentes en formación resultan muy reveladoras y valiosas para indagar acerca de las transformaciones de su saber/ser docente. Es precisamente esta transformación la que se revela como factor común entre las distintas narraciones que refieren por supuesto experiencias únicas. En todos los casos, los testimonios permiten ver a las claras el carácter transformador de la experiencia. Como bien se desprende de sus propias declaraciones, este grupo de estudiantes ya había tenido algún contacto con la perspectiva decolonial durante su trayecto de formación. Algunos parecieron estar más familiarizados y dijeron que ya habían adoptado el decolonialismo en sus clases (Vicky) o que les resultaba natural adoptar estas nuevas miradas (Florencia). Algunos otros, en cambio, expresaron que en un principio, se habían sorprendido ante la propuesta y habían experimentado algo de incomodidad. Una de las estudiantes (Ninon) manifestó que “el proceso puede no ser muy fácil” ya que debió “decolonizar su propio pensamiento”, lo cual le demandó mucho tiempo, análisis y reflexión. Otro de los participantes (Pablo) admitió que lo decolonial se le presentaba con más preguntas que respuestas. Esta incomodidad se tradujo en pánico en el relato de Macarena que no se sentía preparada para “emprender estos nuevos caminos en la docencia”. Lucía, por su parte, señaló que “es clave sentirnos incómodos para dar el paso necesario y romper las estructuras establecidas”. Tal como lo señala Baum (2020) “no existe mejor contrapedagogía que la de la incomodidad” (párr. 3), que nos permite indisciplinar nuestro ser docente para dejar atrás las remanidas prácticas hegemónicas instaladas por el colonialismo. Al fin y al cabo, se trata en cierto modo de “desaprender la cultura enquistada en las viejas prácticas educativas, que nos impide reinventar la educación y la escuela” (Jalo y Sánchez, 2022, p. 30).

Algunas otras personas docentes en formación expresaron temor a la resistencia por parte del estudiantado, que algunas veces no muestra interés por desarrollar actividades enmarcadas en contextos locales. Rocío explicó que hubo estudiantes que expresaron “aburrimiento sobre trabajar con Mar del Plata”. Sin embargo, se mostraron convencidos de sus elecciones referidas a experiencias cercanas, y dispuestos a defender su perspectiva como un modo de contrarrestar el colonialismo y promover la participación ciudadana activa. Macarena manifestó que esperaba “poder encontrar las herramientas correctas para abrir camino ante la resistencia y poder insistir con una perspectiva de cambio”. Rocío, que debía trabajar la educación ambiental, decidió desarrollar su clase refiriéndose, no ya a organismos internacio-

nales modelo como *Greenpeace*, sino a pequeñas organizaciones locales dedicadas al cuidado de los animales y el medioambiente para así “poner en lugar protagónico nuestra experiencia desde el sur-global”. Otro docente en formación (Gonzalo), a quien también inquietaba la respuesta por parte del grupo, se esmeró en no imponer temas de manera forzada, para así evitar el rechazo. Se valió en cambio de la sutileza y su propia *performance* para hacer aflorar cuestiones que podrían llegar a incomodar al estudiantado.

Otro de los puntos recurrentes en las reflexiones auto-etnográficas de las y los docentes en formación fue el descontento con los libros de texto destinados a un mercado obediente y acrítico en los que “pocas veces se cuestionan comportamientos que hacen eco de las prácticas del colonialismo” (Macarena), por considerar que no permiten una genuina conexión con el estudiantado ya que presentan temas, situaciones y realidades de escasa significatividad para ellos. Adriana, por ejemplo, resalta el valor de las perspectivas decoloniales y se refiere a ellas como “frescas y necesarias” para transformar la educación y por ende la vida de todos desde lo individual y lo colectivo. Este nuevo posicionamiento respecto del ser docente les habilita a dejar de lado libros de texto “prefabricados”, según los califica Adriana, y a diseñar sus propios materiales, al decir de Rocío, “como espacio de resistencia a las narrativas hegemónicas”. Esta perspectiva se alinea con la preocupación de Baum (2021) por “proponer un material de trabajo que aloje miradas y sentipensares otros y tenga repercusiones dentro y fuera del aula”. A pesar de la sorpresa, el desafío y la incomodidad inicial de muchos, el grupo de docentes en formación manifestó luego haberse encontrado a gusto con este nuevo enfoque que les permitía trabajar desde su propia “forma de ver/entender/vivir el mundo” (Pablo). Vicky, por ejemplo, manifestó que como profesores de inglés, “corremos el peligro de dejar a un lado nuestra cultura” para abrazar otra que Pablo describe como una “cultura ajena y enajenadora”. Surgieron entonces sus verdaderas preocupaciones, ligadas al decolonialismo, la interculturalidad, y la educación sexual y ambiental de sus estudiantes, “esenciales para el estudiantado del siglo XXI” (Lucía). Macarena trabajó sobre el turismo y las prácticas sustentables, y subrayó el contraste entre una mirada ecológica y la habilitación colonialista del “uso desmedido e irreflexivo de la tierra y sus recursos para beneficio económico de unos pocos”. Lucía abordó estas cuestiones a partir de sus clases en torno a trabajos y carreras profesionales, tema que al principio le pareció neutral pero al cual luego se refirió como “una gran oportunidad para desafiar las ideas tradicionales del éxito y cuestionar cómo ciertos factores sociales tiene una gran influencia en el mundo laboral”. La adopción de la perspectiva decolonial en la cátedra les permitió, en palabras de las y los participantes, “encontrar algunas respuestas” (Pablo), “sembrar la semilla del pensamiento crítico” (Agostina), “mejorar mi forma de enseñar” (Agostina), y adoptar “perspectivas que nutren mi forma de enseñar” (Florencia). Como bien lo

señala Lucía, “se trató de un proceso transformador para mí y espero que también para mis estudiantes”. En conjunto, estas experiencias evidencian cómo el enfoque decolonial no solo interpela las prácticas pedagógicas, sino que también impulsa procesos de transformación personal y colectiva en quienes se forman para enseñar.

A modo de cierre

Adoptar una perspectiva decolonizadora en la clase de inglés, y probablemente en la enseñanza de cualquier otra disciplina, implica, en algún modo, desacomodarse. Supone aceptar el desafío de enfrentarnos a nuestros propios sentimientos y actitudes, exponiendo nuestra propia vulnerabilidad para así poder transformar nuestro saber/ser docente. El grupo de docentes en formación que participaron de esta experiencia hicieron constantes referencias a sus sentimientos: incomodidad, temor, inquietud, insatisfacción. Esto resulta comprensible ya que asumir una mirada decolonial significa salir de la zona de confort y cuestionar la fuerte impronta colonialista que de manera más o menos consciente nos atraviesa. Sin embargo, todos ellos demostraron un profundo compromiso con sus propias prácticas y una convicción genuina por acercarlas a la realidad situada y compleja del estudiantado. En palabras de Rocío, se trata de dejar que florezca su “ser docente decolonial”. No hubo lugar para la indiferencia ante la adopción de la perspectiva decolonial. Todo el grupo de practicantes asumió un rol activo en la defensa de valores y principios que a menudo permanecen ocultos tras las narrativas colonialistas, arraigadas en la sociedad a través de los materiales de enseñanza, las instituciones educativas, los medios de comunicación y en algunos casos hasta los propios hogares. Demostraron una actitud rebelde pero resuelta ante la tarea de incorporar una mirada decolonial en sus clases. Su saber/ser docente se transformó al punto de convertirse en el anhelo de trascender, como bien lo ilustra el testimonio de Ninon que manifestó: “Me hace feliz saber que mis nietos vivirán, gracias a estas nuevas perspectivas de vida, en un mundo mucho más inclusivo, empático y justo.” Al fin y al cabo, de eso se trata el saber/ser docente. Estas reflexiones auto-etnográficas evidencian que la adopción de un enfoque decolonial constituye un verdadero posicionamiento ético, político y afectivo. Se trata de un proceso que invita a revisar los modos en que nos vinculamos con el conocimiento, con otras personas y con nuestras propias historias. Este tipo de perspectivas interpela tanto al cuerpo docente como al estudiantado, abriendo la posibilidad de construir relaciones educativas más horizontales, sensibles y conectadas con los territorios, las memorias y las realidades concretas. En este contexto, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva que invita a la exploración crítica, al compromiso afectivo y a la acción transformadora.

Notas

¹ Profesora Adjunta en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Miembro GIIEFOD. Miembro CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Docente - Investigadora. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3665-583X>
E-mail: vojeda1704@gmail.com

² Profesora Adjunta en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Miembro GIIEFOD. Miembro CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Docente - Investigadora. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7647-2977>
E-mail: caamano@mdp.edu.ar

³ Profesora Adjunta en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Miembro GIIEFOD. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0181-552X> Miembro CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Docente - Investigadora.
E-mail: mbcalve@mdp.edu.ar

Referencias bibliográficas

Baum, G., Di Martino, M. F., Marino, C., & Saba, M. P. (2021). Decolonialidad e inglés: Pedagogías de (de)liberación y materiales de enseñanza. *Revista Argentina de Investigación Educativa*; 1(2). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/166175>

Baum, G. (2022). Inglés lengua otra : diferencia geocorpopolítica es diferencia colonial. En G. Baum (Coord.), *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. (pp. 10-26). La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5436/pm.5436.pdf>

Baum, G. (2020). Conversación con la Prof. Graciela Baum: Primera Parte - Decolonialidad e Inglés. *EFL Context.AR* <https://eflcontextar.blogspot.com/2020/08/converacion-con-la-prof-graciela-baum.html>

Branda, S., Torresel, L., & Bauzada, S. (2024). De-construyendo el imperialismo en las prácticas docentes. Nuevos desafíos en el profesorado de inglés. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(7), 62-80. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/8042/8497>

Caamaño, A., & Calvete, M. (2020). La enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional desde la perspectiva de las políticas culturales y lingüísticas. *Entramados: Educación y Sociedad*, 7(8), 230-236. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4546>

Connelly M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5) 2-14. <http://www.jstor.org/stable/1176100>

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 27-37). Barcelona: Gedisa.

Fuertes Gutiérrez, M., Márquez Reiter, R., & Moreno Clemons, A. (2023). Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 79–91. <https://doi.org>

[/10.1080/23247797.2023.2294635](https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2294635)

Hyvärinen, M. (2009). Analyzing narratives and story-telling. *The Sage handbook of social research methods*, 447-460. SAGE.

Jalo, M & Sánchez V. (2022). Andamiar la construcción de materiales didácticos decoloniales. En Baum, G. (Coord.), *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. (pp. 27-40). La Plata: UNLP, EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5436/pm.5436.pdf>

Kramsch, C. (2004). *Language and Culture*. Oxford University Press.

Mignolo, W & Walsh, K. (2018). *On decoloniality*. Duke University Press.

Vélez la Calle, C., Mena López, M. & Sardiña Iglesias, L.L. (2020). Los enfoques narrativos: sentido epistemológico y metodológico para investigar en el campo socioeducativo desde una perspectiva intercultural. *Educación intercultural, paz, inclusión tecnológica, ciencia y sociedad*.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75–96.

El papel de los recursos didácticos contextualizados en la enseñanza del inglés en los colegios de la Región Pacífico Central de Costa Rica

The Role of Contextualized Didactic Resources in English Teaching in High Schools of the Central Pacific Region of Costa Rica

Jonathan Salas Alvarado¹

Resumen

Este estudio analiza el papel de los recursos didácticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en colegios públicos de la Región Pacífico Central de Costa Rica. El objetivo del estudio es examinar la disponibilidad, uso y pertinencia contextual de dichos materiales, así como las percepciones de docentes, estudiantes y asesores regionales de inglés. Se empleó un enfoque metodológico mixto, mediante entrevistas cualitativas y encuestas cuantitativas aplicadas a 74 docentes y 1255 estudiantes de 22 instituciones ubicadas en nueve cantones del país. Los resultados evidencian que los recursos más utilizados son audios, videos y lecturas cortas, mayoritariamente obtenidos de internet o elaborados por el propio profesorado. No obstante, gran parte de estos materiales carecen de contextualización con la realidad local del estudiantado. Se concluye que es necesario fortalecer la producción y distribución de recursos didácticos contextualizados que respondan tanto a los objetivos curriculares como al contexto sociocultural de la población estudiantil, para fomentar aprendizajes más significativos.

Palabras clave: recursos didácticos; enseñanza del inglés; contextualización; educación

Abstract

This study analyzes the role of didactic resources in English teaching as a foreign language in public high schools in the Central Pacific Region of Costa Rica. The objective of the study is to examine the availability, use, and contextual relevance of these materials, as well as the perceptions of teachers, students, and regional English advisors. A mixed-method approach was employed, using qualitative interviews and quantitative surveys administered to 74 teachers and 1255 students from 22 institutions located across nine cantons in the country. The results show that the most frequently used resources are audio recordings, videos, and short readings, mostly obtained from the internet or created by the teachers themselves. However, a large portion of these materials lacks contextualization with the students' local reality. It is concluded that there is a need to strengthen the production and distribution of contextualized didactic resources that align with both curricular objectives and the sociocultural context of the student population, to promote more meaningful learning.

Keywords: Didactic Resources; English Teaching; Contextualization; Education

Fecha de recepción: 08-05-2025
Fecha de evaluación: 05-06-2025
Fecha de evaluación: 08-07-2025
Fecha de aceptación: 29-07-2025

Introducción

Desde mi experiencia, el proceso educativo cuenta con al menos cuatro aspectos fundamentales: las y los actores del proceso (docentes y estudiantes), objetivos claros, materiales o recursos educativos, e infraestructura administrativa. Considero que es difícil pensar en procesos de enseñanza y de aprendizaje exitosos si faltase alguno de estos elementos básicos. Sin embargo, contar con ellos no garantiza, por sí solo, el éxito del proceso. Para lograrlo, estos elementos, idealmente, deberían ser de calidad.

Desde mi punto de vista, el contar con docentes que posean un sólido conocimiento en su área, así como un manejo adecuado de las técnicas de enseñanza y evaluación, incide de manera decisiva en la calidad del proceso educativo. En cambio, cuando el personal docente presenta limitaciones en su formación profesional o en el desarrollo de su práctica pedagógica, los resultados suelen ser menos satisfactorios. De manera similar, el compromiso del estudiantado es un factor clave: un grupo de estudiantes responsables, participativos y cumplidores de sus tareas y tiende a alcanzar logros significativos, especialmente si se tiene en cuenta un grupo que tiene escaso interés o compromiso con su formación académica.

Con los recursos o materiales didácticos ocurre algo similar; algunos que no se ajustan a los contenidos que se desarrollan en el aula, están descontextualizados de la realidad del estudiantado o carecen de un valor didáctico significativo. Incluso, en ciertos casos, presentan errores tanto en su contenido como en la forma. Por el contrario, también existen recursos didácticos cuidadosamente elaborados, coherentes con los contenidos trabajados y con un gran valor educativo.

La pregunta que surge en este punto es la siguiente: ¿cuál es el valor agregado que aportan los recursos didácticos a los procesos de enseñanza-aprendizaje? Caamaño et al. (2021), citando a Chancusig et al. (2017), señalan que los recursos, medios o materiales didácticos constituyen un conjunto de elementos auditivos, visuales o gráficos que estimulan los sentidos del estudiantado, favoreciendo así un mayor interés y participación en el proceso de aprendizaje. Según estos autores, los recursos didácticos funcionan como herramientas fundamentales que facilitan la aplicación y concreción de los métodos pedagógicos implementados en el aula. Es a través de su uso que el grupo de estudiantes puede construir, de manera significativa y autónoma, sus propios conocimientos.

Según señalan Caamaño et al. (2021), el uso de los recursos didácticos debe orientarse a establecer una relación coherente entre los distintos componentes del proceso educativo. De este modo, elementos como los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y los propios recursos pueden articularse de manera integrada, favoreciendo así la obtención de mejores resultados en el aprendizaje.

Por su parte, Matailo Vivar y Ramón Salcedo (2023) indican que “los recursos

didácticos manipulativos se utilizan en el aula como un recurso para ayudar a los maestros y estudiantes. Gracias a ellos, los primeros pueden transmitir el conocimiento de la marca para que los segundos puedan adquirirla” (p. 1320). En relación a esto, es posible afirmar que los recursos didácticos forman parte de un eslabón esencial del proceso educativo. Constituyen un puente más que se tiende entre docentes y estudiantes en el camino de la enseñanza y del aprendizaje de cualquier disciplina.

Asimismo, señalan la importancia del papel de los recursos didácticos, ya que su utilización en el proceso educativo da la oportunidad a quienes enseñan de lograr estimular su imaginación al momento de planificar. En efecto, contar con un banco de recursos disponibles brinda mayor libertad creativa y enriquece las actividades que pueden desarrollarse en clase. Además, estos recursos facilitan la comprensión de conocimientos a la vez que estimulan los estilos de aprendizaje de las personas estudiantes, como por ejemplo, a través de diversas vías sensoriales. Los autores también indican que “los recursos didácticos manipulativos fomentan el desarrollo de destrezas conceptuales y procedimentales (saber qué y saber cómo)” (Cáceres Ochoa et al, 2023, p. 512). Así, estas herramientas facilitan la comprensión de conceptos e ideas, convirtiéndose en un elemento clave para el aprendizaje.

Se podría pensar entonces, que lo más lógico es que las personas docentes dispusieran de una amplia variedad de recursos para escoger, con el fin de desarrollar de manera efectiva y adecuada los contenidos. Sin embargo, esto no siempre es posible, lo que genera frustración y sobrecarga laboral para el personal docente.

Este artículo se centra en el papel específico que desempeñan los recursos didácticos en la asignatura de inglés del nivel secundario, en el marco del programa de inglés académico implementado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica. A lo largo de los años, el MEP ha desarrollado diferentes programas de estudio para la enseñanza de inglés que, debido a los cambios sociales y a las necesidades de la población estudiantil, han requerido sucesivas modificaciones. El cambio más reciente tuvo lugar en el año 2016, cuando se anunció la implementación de los nuevos programas de estudio a partir del ciclo lectivo 2017.

Ahora bien, ¿a qué responde este cambio en particular? Según los programas de estudio de inglés para el tercer ciclo de la educación general básica y educación diversificada del MEP (2016), la transformación curricular que presentan estos nuevos programas busca el desarrollo de habilidades y competencias. Se indica que, además de situar a la persona estudiante como el centro del proceso educativo, se pretende que esta sea más responsable de su aprendizaje. El programa, continúa el MEP, busca propiciar “un aprendizaje más dinámico, más creativo, más desafiante”. (MEP, 2016, p.3). Así, se plantea una propuesta desafiante que desea formar una ciudadanía crítica y autónoma, orientada desde sí misma hasta lo local y lo global, y que se caracterice por ser responsable, diligente y activa.

El MEP (2016) señala que la reforma curricular responde, fundamentalmente, a tres preocupaciones principales. En primer lugar, la necesidad de que el estudiante cuente con un programa que refleje los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para comunicarse en una variedad de contextos reales de uso del idioma, en este caso inglés. En segundo lugar, se destaca que, a pesar de haber recibido clases de inglés desde la escuela hasta el colegio, once o doce años en total, muchas personas estudiantes no alcanzan el nivel de competencia lingüística esperado. Finalmente, un tercer motivo apunta a la necesidad de que la ciudadanía costarricense pueda comunicarse de manera efectiva en un contexto global e interconectado. Para ello, se requiere el desarrollo de competencias específicas como el razonamiento lógico, el procesamiento de información, la capacidad de toma de decisiones, entre otras.

Como es habitual cada vez que ocurre un cambio de programas educativos, algunas editoriales generan recursos didácticos, principalmente libros de texto, que se alinean directamente con los contenidos establecidos, con el fin de satisfacer las necesidades tanto de docentes como de estudiantes. Estos materiales, al estar dirigidos a un mercado masivo, suelen presentar un enfoque general en su contenido. En el caso de estos nuevos programas de inglés, se destacan dos libros específicos disponibles: *What's up?*, de la editorial Richmond, y *Speed-up!*, de la editorial Eduvisión. Es aquí donde surge un punto clave: la importancia de los recursos educativos contextualizados, es decir, aquellos materiales didácticos que se ajustan a la realidad inmediata del estudiantado que los utiliza. Se trata de recursos que reflejan el entorno en el que viven y aprenden el grupo de estudiantes, incluyendo elementos propios de su colegio, comunidad o región.

Este artículo tiene como objetivo analizar el uso, disposición, intereses y necesidades de docentes y estudiantes de la Región Pacífico Central de Costa Rica en relación a los recursos didácticos disponibles y utilizados en las clases de inglés académico en distintos colegios. Particularmente también se enfatiza la importancia de contar con recursos didácticos contextualizados que respondan a la realidad específica de esta región. En este marco, se abordarán los principales conceptos relacionados al tema, se describirá detalladamente la metodología empleada y se presentará un análisis exhaustivo de los datos recopilados durante un lapso de aproximadamente tres meses en colegios pertenecientes a los nueve cantones que conforman la región ya mencionada.

Marco teórico

Definición de recursos didácticos

Los recursos didácticos, también denominados materiales didácticos o recursos

educativos, pueden definirse, según Carranza y Badilla (2022), como cualquier fuente de información, física o digital, utilizada con fines educativos. Estos recursos, señalan los autores, pueden ser elaborados por la propia persona docente o adquiridos en forma de materiales educativos ya existentes, tales como libros de texto, sitios web, entre otros. Por su parte, Villacreces et al (2016) los describen como “un conjunto de elementos que facilitan la realización del proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales contribuyen a que los estudiantes logren el dominio de un conocimiento determinado, a las proporcionales experiencias sensoriales representativas de dicho conocimiento” (p.4). Básicamente, siguiendo la lógica de las y los autores, los recursos didácticos, término que se utilizará a lo largo de este artículo, son cualquier material que brinda apoyo en el proceso de enseñanza, facilitando el acercamiento a los contenidos y conocimientos que el estudiantado debe apropiarse. Se entienden, entonces, como una herramienta pedagógica que permite explorar posibilidades metodológicas y estimular la creatividad docente en el aula. En esta línea, Castro (2017) indica que “los recursos didácticos son un soporte educativo” (p.23).

Continuando con esa línea, Chancusing et al. (2017) indican que estos constituyen una alternativa dentro del proceso educativo, orientada al cumplimiento de objetivos pedagógicos. Los autores también señalan que los recursos educativos “aportan una información, sirven para poner en práctica lo aprendido y en ocasiones estos materiales se constituyen como guía para nuestros educandos” (Chancusing et al., 2017. p.116). En este sentido, puede afirmarse que este tipo de materiales cumple una función altamente relevante en el aula, ya que resultan polifuncionales tanto para la persona docente como para el estudiantado.

Por su parte, Pasquale (2019) menciona que el material didáctico está diseñado para facilitar el aprendizaje de contenidos específicos. La autora sostiene que los recursos didácticos poseen una doble dimensión: una instrumental y otra simbólica-semiótica, en tanto permiten que el estudiantado construya conocimiento a partir de ellos, dado que conllevan una intencionalidad y son parte de un proyecto educativo. En este sentido, se puede entender que se trata de materiales previamente diseñados con el propósito explícito de enseñar un contenido.

Esto difiere de lo que se denomina como materiales auténticos que, si bien se pueden emplear con fines educativos, no fueron creados originalmente con ese fin. Así lo explica Tolentino Quiñones(2021), quien define el material auténtico como “todo tipo de producción oral, escrita y audiovisual producido por un hablante nativo para otros hablantes nativos de la misma comunidad lingüística” (p. 2219). Un ejemplo de este tipo de recursos es cuando se hace uso de una película, un video corto o una noticia periodística para trabajar algún contenido. Aunque tales materiales pueden constituirse en apoyos educativos, no se los considera recursos didácticos propiamente dichos, ya que no fueron creados originalmente con ese fin.

Finalmente, Vargas Murillo (2017) indica que el material didáctico o más precisamente, los recursos didácticos, influyen en los órganos sensoriales de quienes estudian, permitiéndoles entrar en contacto con el objeto de aprendizaje, es decir, el contenido. En este sentido, lo relevante de este tipo de recursos radica en su capacidad para estimular los distintos sentidos, lo que favorece la construcción de un proceso que facilita la transmisión del conocimiento.

Un punto importante que menciona Vargas Murillo (2017) es las personas docentes deben tener en cuenta diversos factores al seleccionar o diseñar un recurso didáctico. Entre ellos se incluyen el tipo de población destinataria, el objetivo pedagógico que se busca alcanzar, la contextualización apropiada del recurso, su potencial para motivar al estudiantado y la factibilidad del proceso comunicativo entre docentes y estudiantes.

Tipos de recursos didácticos

Existen diversos tipos de recursos didácticos que se pueden ajustar a las diferentes necesidades específicas de cada contexto de enseñanza. En términos generales, es posible agruparlos en tres categorías principales: recursos didácticos impresos, digitales y audiovisuales. Algunos autores proponen clasificaciones más específicas, incluyendo, por ejemplo, recursos didácticos lúdicos, no impresos, o informáticos. No obstante, para los fines de este artículo se considerarán únicamente las tres primeras categorías, las cuales se describen a continuación.

Recursos didácticos impresos

Podría afirmarse que este es, quizás, el tipo de recurso didáctico más común. Olivares (2019) indica que estos materiales “se caracterizan por el uso principal del código verbal, además de presentarse en papel como soporte, siendo el caso de libros de texto, artículos, diccionarios, folletos, entre otros, siendo el principal tipo de recurso por generaciones” (p.18). Por su parte, Castro (2017), además de incluir los libros dentro de esta categoría, incorpora también a las imágenes, ya que, según indica, permiten al estudiantado aprender de una manera distinta.

En esta línea, Chancusing et al.(2017)afirma que los recursos impresos son, en efecto, los más utilizados en el ámbito escolar. Los autores los consideran especialmente útiles, ya que “permiten realizar lecturas y se pueden usar tantas veces como sea necesario, favoreciendo el proceso de aprendizaje por lo que son tangibles para poder trabajar en ellos” (Chancusing et al. (2017), p. 122).

A partir de esto, puede sostenerse que se trata de un tipo de recurso no solo ampliamente empleado, sino también accesible en términos económicos. Al tratarse de materiales impresos, pueden permanecer en manos del estudiantado, permitiendo su consulta constante. De igual forma, es un tipo de recurso que no requiere elec-

tricidad, dispositivos electrónicos ni conexión a internet, lo que facilita su uso tanto en el aula como en el hogar.

Recursos didácticos digitales

En esta categoría pueden incluirse recursos didácticos que, a diferencia de los libros de texto, no están impresos. Se trata de materiales que requieren necesariamente del uso de dispositivos electrónicos, como teléfonos inteligentes, computadoras, tabletas, entre otros. Real Torres (2019), citando a García-Valcárcel (2016), afirma que este tipo de recursos ha surgido “en las últimas décadas como un medio de expresión y creación a través de un nuevo lenguaje basado en la imagen, el sonido y la interactividad, tres elementos que refuerzan la comprensión, la creatividad y la motivación de los estudiantes” (p.16).

Por su parte, Chancusing et al. (2017) destacan la gran utilidad de los materiales informáticos en la actualidad, y subrayan que los y las docentes deben aprovechar la tecnología dentro del aula como un elemento motivador para sus estudiantes. Según estos autores, de esta manera quienes enseñan “ahorran tiempo y el conocimiento llegará de una manera más didáctica y por ende motiva al alumno a seguir con lo planeado sin llegar a la monotonía” (Chancusing et al. 2017, p. 124).

En términos generales, nos referimos a recursos no impresos que se transmiten a los y las educandos por medios digitales y que, al igual que los recursos impresos, buscan facilitar el aprendizaje. Entre los ejemplos se encuentran los libros de texto digitales, aplicaciones, programas, recursos en línea, infografías y juegos, entre otros. También pueden mencionarse videos, podcasts y audios, aunque estos últimos se categorizan por separado en este artículo. Si bien estos recursos ofrecen múltiples posibilidades educativas y un alto potencial didáctico, su uso no siempre resulta viable en todos los contextos. Una de las principales limitaciones radica en que no todas las instituciones educativas cuentan con las condiciones necesarias para su implementación, tales como una conexión a internet estable o dispositivos electrónicos accesibles para el estudiantado.

Recursos didácticos audiovisuales

Estos materiales, sin duda alguna, también forman parte de los recursos digitales, ya que no son tangibles. Castro (2017) señala que se trata de un tipo de recurso que ofrece al estudiantado la posibilidad de conocer su entorno y que, mediante el uso de luz y sonido, busca generar experiencias de aprendizaje significativo.

Para Guamán Gómez et al. (2021), los recursos audiovisuales “son medios de comunicación social por excelencia, que trata[n] directamente con la imagen, fotografía y el audio que permiten comunicar mensajes específicos” (p.51). En este caso, se hace referencia a materiales como los videos y los audios, ampliamente utilizados en las clases de lenguas extranjeras. Guamán Gómez et al. (2021) también destacan

que estos recursos “ayudan a que la instrucción sea dinámica, precisa, clara y adaptada a las características específicas de los alumnos.” (p.51). En efecto, aproximar al estudiantado a los contenidos mediante el uso de videos suele percibirse como una experiencia más dinámica, atractiva y motivadora en comparación con la lectura tradicional de textos.

Beltrán Lamorú y Domínguez Blanco (2023), por su parte, sostienen que “el uso del audiovisual como estrategia para aprender facilita el vínculo teoría-práctica y lo instructivo-educativo” (p.4). Esta afirmación se relaciona directamente con lo ya expuesto por otros autores: el uso de recursos audiovisuales constituye una vía eficaz para acercar el conocimiento al aula. Ahora bien, ¿qué les otorga tanto potencial? Marcos y Moreno (2020) indican que, en la actualidad, los y las jóvenes están más familiarizados que nunca con este tipo de materiales. Debido a la proliferación de formatos digitales, gran parte de su tiempo lo dedican al consumo de contenidos audiovisuales. En este sentido, productos culturales como las series y los videojuegos han comenzado a incorporarse como recursos didácticos en diversos contextos educativos.

Marcos y Moreno (2020) además indican que el uso de contenidos audiovisuales como parte de las estrategias o recurso didácticos en el aula “ofrece la posibilidad de trabajar en el aprendizaje autónomo del alumnado, de formales en el uso de las TIC y de incrementar el interés de los estudiantes por los contenidos curriculares, tanto conceptuales como actitudinales” (p.100). Así, el estudiantado se encuentra altamente familiarizado con distintos tipos de formatos y plataformas audiovisuales en su vida cotidiana; los entienden, los disfrutan y, por lo tanto, incorporarlos al aula puede resultar en una estrategia eficaz para despertar su interés y motivación.

En este punto, es importante diferenciar entre los recursos educativos y los materiales auténticos. No es lo mismo un video diseñado con fines pedagógicos y objetivos específicos que uno creado con fines comerciales cuyo objetivo principal es generalmente entretener a una audiencia. Esto no implica que el uso de materiales auténticos esté contraindicado; por el contrario, una persona docente puede recurrir a ellos siempre que lo haga con la intencionalidad didáctica clara y les otorgue un valor educativo dentro de la planificación. En definitiva, es posible considerar que gran parte de los elementos que nos rodean poseen potencial educativo, siempre que sepamos cómo integrarlos pedagógicamente con propósito, claridad y mediante estrategias didácticas adecuadas.

Características de los recursos didácticos

Al momento de crear o desarrollar recursos didácticos, quienes enseñan deben considerar aspectos claves como los contenidos a abordar, la información que se

desea transmitir, el espacio y tiempo disponibles en el aula, y las necesidades específicas del estudiantado. Un criterio esencial a la hora de seleccionar o de diseñar materiales propios es que estos sean comunicativos, es decir, que puedan ser comprendidos con facilidad por quienes los utilizarán. Asimismo, deben presentar una estructura coherente y lógica que facilite su interpretación y aplicación por parte del estudiantado.

Por su parte, Castro (2017) sostiene que los recursos didácticos deben funcionar como una guía para el aprendizaje, para facilitar la organización del conocimiento o la información que se desea enseñar. Además, destaca que estos materiales deben despertar la motivación e interés del estudiantado, así como permitir a la persona docente evaluar su nivel de comprensión. En la misma línea, Napa (2023) menciona que los recursos didácticos deben favorecer una adecuada articulación entre el contenido, la persona docente y el estudiantado, promoviendo una relación pedagógica significativa.

Por tanto, los recursos didácticos deben ser comprensibles y estar diseñados para comunicar de manera efectiva las ideas y contenidos, favoreciendo una relación armoniosa y productiva entre docentes y estudiantes. Deben presentar una estructura coherente y funcionar como herramientas que faciliten la construcción del conocimiento en contextos que además promuevan la motivación y el aprendizaje significativo.

Importancia de los recursos didácticos

Los recursos didácticos deben concebirse como herramientas fundamentales para aproximar el conocimiento a las personas estudiantes dentro de un contexto educativo. No deben ser vistos como meros elementos decorativos o complementarios a los contenidos curriculares. Si bien es deseable que estos materiales tengan una presentación visual adecuada, su valor no radica únicamente en el aspecto estético. Como señalan Carranza y Badilla (2022), es responsabilidad de las personas docentes garantizar que los recursos didácticos se vinculen estrechamente con el contexto, las necesidades y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

De acuerdo con Olivares (2019), los recursos didácticos permiten a la persona docente organizar de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, funcionan como un soporte fundamental en el intercambio de conocimiento entre estudiantes y docentes. Lejos de ser elementos secundarios, constituyen un medio y un lenguaje pedagógico que promueven procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos para el estudiantado.

Por su parte, Castro (2017) destaca la importancia de los recursos didácticos al considerarlos mediadores en el proceso educativo. En tanto cumplen esta función, es posible coincidir con Chancusing et al (2017), quienes sostienen que los recursos

didácticos “pueden potenciar la retención de información, desarrollo y estimulación de habilidades o capacidades” (p. 115). A su vez, Rodríguez (2011, en Chancusing et al, 2017) afirma que estos recursos favorecen el aprendizaje tanto de habilidades como de conocimientos. En esta línea, si los recursos didácticos son concebidos respetando criterios pedagógicos adecuados para su elaboración y uso, se constituyen en herramientas vitales dentro del aula. De hecho, Vargas Murillo (2017) señala que “el empleo de los recursos educativos permitirá articular los elementos que intervienen en las clases teóricas con las clases prácticas y con la simulación, fortaleciendo el proceso enseñanza y aprendizaje” (p. 73).

Los recursos didácticos en el aula de inglés como lengua extranjera

Todas las asignaturas, sin importar el nivel educativo, requieren idealmente el uso de recursos didácticos ya que, tal y como se ha expuesto en este artículo, constituyen una herramienta mediadora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La enseñanza del inglés, por supuesto, no es la excepción. El aprendizaje de una lengua debe concebirse como un proceso dinámico que implica múltiples estímulos sensoriales y que, además, genere una amplia motivación en las personas que aprenden la lengua.

La enseñanza del inglés puede y debe apoyarse en el uso de diversos recursos didácticos. Urbano y Rodríguez (2018) señalan que el uso de estos recursos en la enseñanza de un idioma extranjero “puede ser una de las estrategias fundamentales y significativas que el docente debería implementar en su aula de clase con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes” (p. 41). Además, las autoras señalan que, gracias a la tecnología, el profesorado dispone actualmente de una amplia variedad de recursos que pueden ser utilizados en el aula. Sin embargo, también indican la importancia del diseño y elaboración propia de recursos educativos por parte de los y las docentes.

Urbano y Rodríguez (2018) mencionan la relevancia de la motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua, y es precisamente en ese aspecto donde los recursos didácticos adquieren un papel fundamental. Según las autoras, “fomentar y fortalecer el dinamismo y la interacción en las clases, generando espacios más confiables donde los estudiantes pueden adoptar una actitud más activa y participativa que favorezca en gran medida su ambiente de aprendizaje” (p.42). Por su parte, Palacios y Bravo (2022) indican que, dentro de las estrategias empleadas en la enseñanza, “la más importante es el material didáctico que facilita la adquisición de conceptos, habilidades y destrezas a través de la estimulación de los sentidos, es importante que este se ajuste a las necesidades de los estudiantes” (p.44).

En este punto es relevante preguntarnos: ¿qué tipo de recursos didácticos se

pueden implementar en la clase de inglés como lengua extranjera? La respuesta a esta pregunta es bastante amplia, dado que esta asignatura debería caracterizarse por una metodología dinámica que permita la utilización de una gran variedad de recursos. Un ejemplo de recurso didáctico útil son los podcasts, que según Ortiz y Ramos (2020), representan un material novedoso y poco convencional que permite fortalecer la destreza auditiva.

Otro recurso educativo que puede ser utilizado en el aula de inglés como lengua extranjera es el video. Jiménez (2019) indica que los procesos de enseñanza y de aprendizaje han experimentado grandes cambios y que en la red existe una gran variedad de recursos didácticos adaptables al entorno educativo. La autora menciona que el video es quizá uno de los recursos más completos, ya que logra integrar imagen en movimiento y sonido, lo que le permite contar una historia y brindar información de manera efectiva.

Por su parte, Williams et al (2018) mencionan que los recursos audiovisuales, por ejemplo, buscan conectar con la parte socioafectiva de los y las estudiantes, tomando en cuenta sus intereses y motivación. Esto, sin duda alguna, desempeña un papel fundamental en la capacidad del estudiantado para desarrollar su conocimiento.

Finalmente, Urbano y Rodríguez (2018) enumeran una serie de recursos didácticos que abarcan desde los medios impresos, como libros y fichas de aprendizaje, hasta recursos tangibles presentes en el aula. También incluyen los recursos audiovisuales relacionados con el audio y la imagen, como grabaciones, videos, canciones, entre otros.

En realidad, no es necesario limitar la cantidad de recursos didácticos únicamente a la lista mencionada en esta sección. Podría afirmarse que cualquier recurso puede ser útil siempre y cuando se le dé un uso adecuado y tenga un propósito didáctico claro, relacionado con los contenidos y objetivos de la clase. Lo cierto es que los recursos didácticos ofrecen muchas oportunidades para poder generar procesos de enseñanza y de aprendizaje dinámicos, motivadores, inclusivos y significativos.

Recursos didácticos contextualizados

La educación es un elemento vivo que está en constante evolución y, bajo ninguna circunstancia, debe alejarse del contexto en el que viven y aprenden las personas estudiantes. Rubio y Gómez (2021) mencionan que las concepciones tradicionales de la educación generalmente “configuran un sujeto cognoscente que tiende a acercarse al conocimiento de manera acrítica y neutral” (Rubio y Gómez, 2021. p. 5). Este tipo de enseñanza que describen los autores citando a Rubio (2021), puede tender a “desfragmentar los contenidos en partes desconectadas, absolutizadas y que se enuncia de manera taxativa” (Rubio González y Gómez, 2021. p. 5). Un modelo edu-

cativo de estas características aleja al estudiantado de los contenidos o, más bien, desconecta los contenidos de la realidad en la que vive el estudiantado. Según Rubio González y Gómez (2021), este modelo tradicional, presente en muchos contextos, no genera ningún tipo de relación o conexión entre el estudiantado y su realidad.

Sobre este mismo punto, es importante tomar en consideración la reflexión que hacen Batalloso y Moraes (2020) quienes indican que “las personas no existimos en el vacío, ni somos entes abstractos, sino seres vivos concretos que están interactuando e intercambiando permanentemente materia, información y energía con el medio ambiente natural y social”. (p.577). En efecto, los seres humanos no somos entidades aisladas y todo lo que sucede en nuestro entorno tiene su influencia, ya sea positiva o negativa.

Por su parte, Flores (2021) describe la contextualización como un proceso educacional mediante el cual se relaciona el currículo con un escenario, situación o área de aplicación específica, de modo que las competencias adquiridas resulten relevantes, significativas y útiles para el estudiantado. De esta forma, Flores (2021) enfatiza que las personas docentes deben hacer uso de materiales confiables que logren vincular la enseñanza y el contexto real del estudiantado. Precisamente, esta es la característica fundamental de los recursos didácticos contextualizados: materiales diseñados y usados en el aula con un propósito o finalidad didáctica clara, directamente relacionados al entorno en el que se desarrolla el grupo de estudiantes y que faciliten el aprendizaje de contenidos específicos.

Finalmente, la página web de JBCN International School (2024) indica que el aprendizaje contextualizado ayuda a los estudiantes a conectar la nueva información con sus conocimientos previos y experiencias del mundo real, haciendo que el aprendizaje sea más significativo y relevante. En efecto, cuando una persona estudiante logra relacionar un contenido, un recurso didáctico o una explicación en clase con algún aspecto específico de su entorno, el nivel de comprensión de dicho contenido será considerablemente mayor que si se tratara de información abstracta sin conexión alguna con su vida o experiencias previas.

Metodología

Tipo de investigación

Este artículo se basa en una investigación de tipo mixto, ya que hace uso de datos tanto cualitativos como cuantitativos para comprender el fenómeno en estudio. Núñez (2017) indica que, básicamente, la metodología mixta de investigación se fundamenta en el uso de métodos tanto cualitativos como cuantitativos en lo que respecta a aspectos como técnicas y conceptos. Adempas, Núñez (2017) además cita a Creswell y Plano Clark (2011), quienes ofrecen una serie de características que

describen al método mixto de investigación, entre las cuales destacan, por ejemplo, el hecho de que este recolecta y mezcla datos tanto cualitativos como cuantitativos. También señalan que tiene la posibilidad de priorizar una de las formas o de encontrar un equilibrio entre ambas. Este estudio se desarrolló haciendo uso de técnicas de recolección de datos que aportaron información de tipo cualitativa como cuantitativa lo que permite un mejor análisis del fenómeno en estudio.

Ubicación geográfica del estudio

En términos de organización, los centros educativos de Costa Rica se agrupan en diferentes Direcciones Regionales, las cuales son responsables, entre otras funciones, de supervisar el buen funcionamiento de los colegios y escuelas. Para este estudio, se decidió trabajar con toda la Región Pacífico Central, la cual está compuesta por un total de nueve cantones: Puntarenas, Esparza, Montes de Oro, Garabito, Parrita, Quepos, Monteverde, San Mateo y Orotina.

Estos nueve cantones, en términos administrativos para el MEP, pertenecen a cuatro Direcciones Regionales de Educación (DRE) diferentes. La Dirección Regional de Puntarenas supervisa colegios y escuelas de los cantones de Puntarenas, Monteverde, Montes de Oro y Esparza. Por su parte, la Dirección Regional Peninsular está a cargo de centros educativos del cantón de Puntarenas, particularmente de los distritos de Lepanto, Paquera, Chira, y Cóbano, todos pertenecientes a la Península de Nicoya. La Dirección Regional de Alajuela, dentro de la región del Pacífico Central, supervisa los centros educativos ubicados en los cantones de San Mateo y Orotina. Finalmente, la Dirección Regional de Aguirre tiene a su cargo las instituciones educativas de los cantones de Garabito, Parrita y Quepos.

Durante el desarrollo de este estudio se aplicaron encuestas digitales a personas docentes de colegios ubicados en estos cantones, y además se visitaron un total de veintidós instituciones, en las cuales se aplicaron instrumentos a personas estudiantes. Las instituciones visitadas son las siguientes: el Liceo Antonio Obando Chan, Puntarenas, DRE Puntarenas; el Liceo Judas de Chomes, Puntarenas, DRE Puntarenas; el Colegio Técnico Profesional de Jicaral, Puntarenas, DRE Peninsular; el Colegio Académico de Lepanto, Puntarenas, DRE Peninsular; el Liceo Rural Río Grande de Paquera, Puntarenas, DRE Peninsular; el Colegio Técnico Profesional de Paquera, Puntarenas, DRE Peninsular; el Liceo de Santa Teresa, Puntarenas, DRE Peninsular; el Liceo de Esparza, Esparza, DRE Puntarenas; el Liceo Emiliano Odio Madrigal, Esparza, DRE Puntarenas; el Liceo Rural de Labrador, San Mateo, DRE Alajuela; el Colegio Técnico Profesional de San Mateo, San Mateo, DRE Alajuela; el Colegio Técnico Profesional Ricardo Castro Beer, Orotina, DRE Alajuela; el Colegio Nocturno de Orotina, Orotina, DRE Alajuela; el Colegio Técnico Profesional de Jacó, Garabito, DRE Aguirre; el Liceo Rural Tárcoles, Garabito, DRE Aguirre; el Colegio Técnico Profesional de Parrita, Parrita, DRE Aguirre; el Colegio Nocturno

La Julieta, Parrita, DRE Aguirre; el Colegio Técnico Profesional de Quepos, Quepos, DRE Aguirre; el Colegio Académico de Londres, Quepos, DRE Aguirre; el Liceo de Miramar, Montes de Oro, DRE Puntarenas; el Liceo Rural de Cedral, Montes de Oro, DRE Puntarenas, y el Colegio Técnico Profesional de Santa Elena, Monteverde, DRE Puntarenas.

Participantes del estudio

Este estudio consideró la participación de tres grupos de actores fundamentales en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje del inglés en la Región Pacífico Central de Costa Rica: asesores/as de inglés, docentes de inglés de secundaria y estudiantes de secundaria.

En primer lugar, se entrevistó a dos personas asesoras regionales de inglés del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica: la asesora de la Dirección Regional Peninsular y el asesor de la Dirección Regional de Puntarenas.

En segundo lugar, se aplicó un instrumento a 74 personas docentes de inglés que trabajan en colegios ubicados en la Región Pacífico Central de Costa Rica. Del total de participantes, el 58,1 % se identificó como mujer, el 40,5 % como hombre y el 1,4 % indicó no identificarse con ninguno de estos sexos. En cuanto a la experiencia profesional, el grupo reportó entre uno y hasta 29 años de enseñanza de inglés en el MEP. Respecto del nivel académico, el 68,9% cuenta con licenciatura, el 10,8% posee bachillerato universitario, el 18,9 % tiene una maestría, y el 1,4% se encuentra en el proceso de finalizar su bachillerato.

La distribución geográfica de estas personas docentes es la siguiente: el 31,1% trabaja en alguna institución perteneciente a la DRE de Puntarenas; el 34,4 % en la Dirección Regional Peninsular; el 18,9% en la Dirección Regional de Aguirre; y el 17,6 % en la Dirección Regional de Alajuela.

Por último, el estudio incluyó la participación de 1.255 estudiantes de secundaria, pertenecientes a los 22 centros educativos previamente mencionados. Se trabajó con estudiantes de octavo y décimo año del sistema educativo costarricense. De este total, 573 se identificaron como mujeres, 659 como hombres y 19 manifestaron no identificarse con ninguno de estos géneros.

Las edades del estudiantado oscilan entre los 14 y los 44 años, debido a la inclusión de estudiantes de colegios nocturnos, lo que amplía el rango etario en comparación con el sistema diurno tradicional. La mayoría de las personas participantes tiene 14 años (34,4%) o 16 años (38,2%), lo que represente el grueso de la población estudiantil encuestada.

Instrumentos utilizados

Para la realización de este estudio fue necesario utilizar tres instrumentos diferentes, con la intención de recabar la mayor cantidad de información posible para poder entender el fenómeno en estudio. Con respecto a las personas asesoras de inglés, se aplicó una entrevista semiestructurada en ambos casos. Esta incluyó preguntas orientadas a conocer su opinión respecto a la disponibilidad y eficacia de los recursos didácticos para la enseñanza del inglés en el contexto del MEP, así como las necesidades que se han identificado en esta área.

A la población docente se le aplicó un instrumento digital a través de la plataforma *Google Forms*, el cual fue distribuido a través de las asesorías de inglés de las DRE involucradas en el estudio. El instrumento consta de dos secciones: la primera recopila información personal de las personas docentes, como el grado académico, la DRE a la que pertenecen y su experiencia laboral. La segunda parte incluye quince preguntas que buscan conocer la opinión del profesorado respecto a los recursos didácticos que usan, aquellos que tienen disponibles, la frecuencia de uso, y otros aspectos relacionados.

En lo que respecta a la población estudiantil, se utilizó un instrumento breve de manera presencial, lo que implicó visitar 22 centros educativos en toda la Región Pacífico Central. Este proceso supuso un importante trabajo logístico y de campo, que se llevó a cabo durante aproximadamente tres meses, de septiembre a diciembre del 2024. El instrumento está dividido en dos partes: la primera es de información personal y la segunda consta de siete preguntas, tanto abiertas como cerradas, orientadas a conocer la percepción acerca de los recursos didácticos que usa el personal docente en las clases de inglés, así como sus intereses y necesidades en esta área.

Análisis de los datos

A continuación, se presenta un análisis detallado de la información recolectada a través de los tres instrumentos utilizados en el estudio.

Personas asesoras de Inglés de las DRE Peninsular y de Puntarenas

Se realizaron entrevistas a dos personas asesoras de inglés. Una de ellas cuenta con 15 años de experiencia laboral en el MEP, y la otra, con 10 años. En cuanto a su experiencia específica como asesorías de inglés, una posee tres años de servicio en esta función, mientras que la otra persona asesora inició sus funciones en marzo del 2025. Ambas, gracias a su trayectoria en el aula, tienen un conocimiento profundo del sistema educativo costarricense.

Ante la consulta sobre los recursos didácticos disponibles para el personal docente de inglés de secundaria, ambas coinciden en que existe una carencia de recursos

adecuados. La asesora de la DRE Peninsular indica que, si bien las personas docentes buscan activamente materiales para poder enriquecer sus clases, a menudo se enfrentan a la falta de recursos apropiados para abordar ciertos temas que forman parte del plan de estudios oficial del MEP del nivel secundario. Por su parte, el asesor de la DRE de Puntarenas menciona la existencia de unas guías para docentes; sin embargo, en muchos casos, los recursos disponibles en ellas no se ajustan al nivel real del estudiantado, lo cual limita su efectividad. Agregó además que la limitación en los recursos didácticos disponibles constituye una queja constante por parte del profesorado.

Respecto al uso e importancia de recursos didácticos contextualizados, ambas personas asesoras coinciden en que es fundamental que el estudiantado se sienta identificado y pueda conectar con los recursos didácticos que se usan en el aula de inglés. La asesora de la DRE Peninsular menciona que es importante que los materiales se vinculen con la realidad y el contexto cercano de las personas estudiantes, siempre que el tema lo permita. El asesor de la DRE de Puntarenas coincide y amplía esta idea, indicando que en muchas ocasiones el personal docente se enfoca excesivamente en lo académico, dejando de lado el componente afectivo del proceso educativo. Destacó que el uso de materiales que hagan alusión al contexto de las personas estudiantes puede facilitar la comprensión de los contenidos y, en consecuencia, mejorar el aprendizaje.

Al referirse a recursos didácticos de carácter más comercial, como ciertos libros de texto disponibles en el mercado, ambos coinciden que estos tienden a ser genéricos y poco adaptados a la realidad costarricense, y mucho menos al contexto inmediato de cada región. En cuanto a la *Caja de Herramientas* que el MEP ha puesto a disposición de sus docentes, mencionaron que este sitio web aún se encuentra en desarrollo, lo que implica que muchos de sus contenidos no están disponibles. Además, manifestaron que el material accesible en esta y otras plataformas del MEP carece de contextualización, tanto en términos de la realidad del estudiantado como del nivel de inglés que este posee.

Con base en estas entrevistas, es posible decir que existe una necesidad urgente de recursos didácticos apropiados y contextualizados para la enseñanza del inglés en la Región Pacífico Central del país. Estos recursos deben estar alineados con el nivel de las personas estudiantes y resultar atractivos para ellos y ellas, de modo que puedan contribuir efectivamente al desarrollo del aprendizaje del idioma inglés.

Personas docentes de inglés

El instrumento aplicado a las personas docentes arrojó una serie de resultados relevantes para los fines del estudio. La información se analiza a continuación por temas, de acuerdo con los puntos que se consideraron en el instrumento.

Recursos didácticos más utilizados

De acuerdo con las personas docentes que participaron en el estudio, los recursos que son más utilizados en el aula son, en su mayoría audios cortos (98,6%), seguidos por lecturas cortas (93,2%) y videos cortos (90,5%). Con una frecuencia algo menor, aunque todavía significativa, se destaca el uso de prácticas gramaticales (78,8%), presentaciones de *PowerPoint* (67,6%) y libros de texto (35,1%). Con menos frecuencia se mencionan recursos como juegos en línea, materiales auténticos, uso de plataformas interactivas tales como *Canva* o *Kahoot*, entre otros.

Estos resultados sugieren que las personas docentes tienden a preferir el uso de recursos didácticos más tradicionales, los cuales permiten estimular el aprendizaje del idioma en sus cuatro habilidades: lectura, escritura, comprensión auditiva y habla. Tal como lo señalan Villacreses Veliz et al (2016), los recursos didácticos pueden definirse como cualquier medio que la persona docente considere prudente utilizar en el aula para facilitar los contenidos a sus estudiantes. Sin embargo, también aclaran que dichos recursos no tienen valor por sí mismos, ya que su eficacia depende del uso pedagógico que se les dé. Es decir, un recurso puede estar muy bien diseñado, pero si no se implementa adecuadamente, no va a generar un aprendizaje significativo.

El hecho de que un recurso didáctico sea considerado *tradicional*, como los audios, videos, lecturas, libros de texto y prácticas gramaticales en el aula de inglés, no implica que sean menos efectivos. Por el contrario, su vigencia a lo largo del tiempo puede interpretarse como evidencia de su utilidad. En esta línea, al consultar a las personas docentes sobre los recursos que consideran de mayor utilidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de sus estudiantes, las respuestas coincidieron ampliamente con los datos anteriores: el 93,2% menciona que los más útiles son los audios cortos, el 85,1 % indica que los videos cortos son de gran utilidad, el 78,4 % menciona a las lecturas cortas. Además, el 59,5 % indica que las prácticas gramaticales son útiles, el 55,4 % considera que las presentaciones de *PowerPoint* contribuyen al aprendizaje y el 27 % de las personas participantes ubica a los libros de texto como recursos de gran utilidad. Con mucho menor frecuencia, el 1,4 %, mencionó el uso de la pizarra, las aplicaciones en línea, y otras alternativas *no tradicionales* como recursos efectivos.

A la luz de estos resultados, se podría pensar que el uso de recursos tradicionales parece resultar más efectivo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés en este contexto particular. Asimismo, es posible que la menor frecuencia en el uso de recursos menos tradicionales se relacione con limitaciones en las condiciones de infraestructura, acceso a equipo o disponibilidad de programas tecnológicos en algunas instituciones educativas.

Recursos didácticos ofrecidos por el MEP a las personas docentes

Para que una persona docente pueda ofrecer un espacio de aprendizaje significati-

vo para el estudiantado, es fundamental que cuente con apoyo en diversos aspectos. Entre ellos se incluyen: un espacio apropiado para enseñar los contenidos, recursos tecnológicos actualizados, conexión estable a internet e, idealmente, disponer de recursos didácticos actualizados.

Al consultar a las personas docentes si el MEP les ofrece recursos didácticos para ser utilizados en sus clases, el 58,1 % respondió que no, el 28,4 % indicó que sí y el 13,5 % manifestó no saber si cuentan con esta posibilidad. Quienes respondieron afirmativamente señalaron que el MEP les ofrece acceso a audios, videos y guías para docentes. Además, se les sugieren estrategias de mediación pedagógica en las guías, se les brindan enlaces con recursos didácticos organizados por unidad, y también mencionaron la existencia de la *Caja de Herramientas*. Esta última, según lo establece el MEP, es un aplicativo web digital diseñado para ofrecer diversos apoyos a las personas docentes, con la finalidad de enriquecer su labor educativa y optimizar el tiempo destinado a la planificación de clases y actividades.

En este punto, es importante mencionar lo expresado por el asesor regional de inglés de la DRE de Puntarenas durante la entrevista. Él indicó que, efectivamente, existen recursos tales como la *Caja de Herramientas*, diseñada para apoyar al personal docente en su labor pedagógica. No obstante, también señaló que, al momento de la entrevista, abril 2025, dicha plataforma se encontraba en mantenimiento, lo que limitaba su disponibilidad. Además, mencionó que, en algunos casos, los recursos accesibles en esta herramienta no siempre corresponden al contexto real del estudiantado ni a su nivel de dominio de inglés, lo cual dificulta su implementación efectiva en el aula. A partir de esta observación, resulta evidente la necesidad de socializar con el personal docente los recursos y plataformas que el MEP pone a su disposición. Tal como reflejan los datos recolectados, una proporción significativa de docentes desconoce la existencia o la disponibilidad de estos apoyos, lo que limita su uso y, en consecuencia, la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Disponibilidad de recursos didácticos en el mercado

Actualmente, en el mercado costarricense se pueden encontrar al menos dos series de libros de texto diseñadas específicamente para la enseñanza de inglés en el tercer ciclo y la educación diversificada, basadas en los contenidos establecidos por el MEP. Estas series son: *What 's up*, de la editorial Richmond, y *Speed-up*, de la editorial Eduvisión. En ambos casos, se trata de una serie de libros elaborados a partir de los contenidos y la metodología definidos en el plan de estudios de secundaria del MEP, vigente desde el año 2017.

Al hacer una revisión de estos materiales, es posible confirmar que, en efecto, ambos libros siguen los contenidos y lineamientos establecidos por los programas oficiales del MEP. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, estos libros de texto pueden considerarse genéricos y poco contextualizados a la realidad costarricense.

Además, presentan inconsistencias en su línea gráfica, lo que afecta su atractivo visual y puede influir en la experiencia de uso tanto para docentes como para estudiantes.

Es importante destacar que estos libros de texto no son materiales oficiales del MEP, sino recursos complementarios. Si bien ofrecen apoyo útil para la enseñanza, al incluir lecturas, audios y prácticas gramaticales relacionadas a los contenidos del programa, su uso no es obligatorio. Constituyen, más bien, una herramienta adicional que puede facilitar el abordaje de los contenidos curriculares en el aula.

Ahora bien, al consultarle a las personas docentes si conocen estas series de libros y, en caso afirmativo, cuál era su opinión acerca de ellos, el 78,4% respondió afirmativamente, mientras que el 21,6 % señaló no tener conocimiento de los mismos. En cuanto al uso en el aula, el 54,4% de las personas docentes afirmó haber hecho uso de estos libros en sus clases, mientras que el 44,6% señaló no haberlos usado en ningún momento.

Entre quienes conocen el material y lo han utilizado con su estudiantado, se recogieron opiniones diversas. Por un lado, algunas personas consideran que los libros son muy buenos, útiles y completos, describiéndolos como un recurso valioso y alineado con los contenidos del programa oficial del MEP. Por otro lado, también se expresaron opiniones críticas: algunas personas docentes consideran que estos libros deben ser actualizados y que su estructura interna podría estar mejor organizada para facilitar su uso en el aula.

Las personas docentes que afirmaron haber utilizado estas series de libros señalaron que, en la mayoría de los casos, hicieron uso de extractos específicos, como algunas prácticas o ejercicios puntuales, y no del conjunto completo de contenidos o materiales que los libros ofrecen. En ese sentido, estos materiales se emplean principalmente como recursos complementarios, junto con otros insumos didácticos que se encuentran en línea.

En términos generales, los comentarios emitidos por las personas docentes que han usado el material son en su mayoría positivos, destacando su utilidad y alineación con los contenidos del programa. No obstante, también es necesario atender a las observaciones críticas, particularmente en lo relativo a la actualización de los contenidos y a la organización interna de estos, aspectos que podrían mejorarse para optimizar su funcionalidad en el contexto educativo costarricense.

Origen de los recursos didácticos utilizados en las clases de inglés

Al consultar a las personas participantes sobre las fuentes de donde obtienen los recursos didácticos que utilizan en sus clases (audios, videos, lecturas, entre otros), el 95,9% indica que los obtiene de internet. Asimismo, el 60,8 % menciona que elabora sus propios recursos, mientras que el 58,1% manifestó utilizar materiales provenientes de libros de texto. Finalmente, el 37,8% indica que adquiere recursos de otras personas colegas.

Es importante aclarar que el instrumento permitía seleccionar más de una opción, dado que el objetivo era identificar los diferentes medios que emplea el personal docente de inglés para obtener recursos didácticos, y no limitar la respuesta a una única fuente. A partir de los resultados, se evidencia el papel preponderante que tiene el internet como principal fuente de recursos didácticos en la enseñanza del inglés en la Región Pacífico Central de Costa Rica.

Contextualización de los recursos didácticos usados en la clase de inglés

Un aspecto clave de este estudio es determinar si los recursos didácticos utilizados en las clases de inglés están contextualizados a la realidad inmediata del estudiantado. Ante esto, las respuestas de personas docentes muestran una gran diversidad de percepciones. La mayoría, el 47,3%, indicó que los recursos didácticos que utilizan *a veces* responden al contexto local del estudiantado. Un 24,3% manifestó que *casi siempre* sus materiales están contextualizados, mientras que el 20,3% señaló que *muy pocas veces* los recursos se relacionan con la realidad de la región. Solo el 6,8 % afirmó que sus materiales *siempre* están contextualizados, y un 1,4% contestó que *nunca* lo están.

Estos resultados evidencian que, si bien existe cierta intención por parte del personal docente de incorporar materiales que reflejen la realidad del estudiantado, aún persiste una brecha en la contextualización sistemática de los recursos didácticos, lo cual puede tener implicaciones importantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma.

Al consultar si los recursos utilizados en las clases responden a la realidad de otros países o culturas ajenas a la Región del Pacífico Central, el 45,9% indica que esto ocurre *a veces*, mientras que el 43,2% señala que *casi siempre* los materiales presentan realidades foráneas. Un 6,8 % señaló que *siempre* utiliza recursos que reflejan contextos ajenos a la región, y solo un 4,1 % afirmó que esa situación se presenta *pocas veces*. Estos resultados sugieren que una parte significativa de los recursos didácticos empleados en el aula, en su mayoría tomados de internet, no está contextualizada a la realidad de la región. Más bien, tienden a reflejar entornos culturales distintos, lo cual podría limitar la identificación del estudiantado con los contenidos.

Se consultó también a las personas docentes si consideran importante la contextualización de los recursos didácticos utilizados en las clases de inglés. El 82,4 % respondió afirmativamente, mientras que el 17.6% manifestó que no lo considera relevante. Entre quienes valoran esta práctica, se destacan argumentos como la necesidad de que los recursos respondan a la realidad inmediata del estudiantado, ya que esto promueve un mayor interés, un sentido de pertenencia y un arraigo hacia la cultura, la región y las comunidades locales. A su vez, se enfatiza la importancia de que el estudiantado pueda verse reflejado en los contenidos, lo cual favorece una

conexión más significativa con lo que aprenden, incrementa la motivación y fomenta un aprendizaje más significativo.

Por otro lado, entre quienes no consideran fundamental la contextualización de los recursos didácticos, se encuentran opiniones que priorizan el aprendizaje del idioma en sí mismo. Desde esta perspectiva, contenidos como geografía o cultural local pueden ser abordados en otras asignaturas, como estudios sociales. Otras personas argumentan que es necesario que el estudiantado se familiarice con la realidad de los países angloparlantes, ya que la finalidad principal del aprendizaje del inglés es lograr la comunicación efectiva con personas de esas culturas.

Cabe destacar que, al abordar esta temática desde una segunda formulación en el instrumento, el 85,1% de las personas docentes participantes del estudio afirmó que para ellos y ellas sí es importante contar con recursos didácticos contextualizados a la realidad del país y la región. El 14,9% de estas personas, por el contrario, piensa que la contextualización de los recursos no es relevante para su práctica docente.

Por otra parte, es importante conocer el criterio de las personas docentes en relación con la utilidad que asignan a los recursos didácticos contextualizados a la realidad de la región donde vive el estudiantado. Al respecto, el 62,2% considera que serían muy útiles, el 32,4 % opina que serían útiles y solo un 5,4 % los consideraría poco útiles. Estos resultados refuerzan la percepción ampliamente positiva que el profesorado tiene sobre la contextualización de los recursos didácticos. Se evidencia un reconocimiento generalizado de la importancia de adaptar los materiales a la realidad del entorno del estudiantado, no obstante, también se percibe que esta práctica aún no se implementa de manera sistemática en las clases de inglés, principalmente debido a la escasez de recursos diseñados con este enfoque.

El hecho de que las personas docentes de inglés no utilicen con frecuencia recursos didácticos contextualizados no responde a una falta de interés o valorización de su importancia, sino a la limitada disponibilidad de este tipo de materiales. Según los datos obtenidos, el 97,3 % de las personas docentes participantes del estudio indica que, si tuvieran acceso a recursos contextualizados a la realidad regional, sí los incorporaría en sus clases. La razón principal que fundamenta esta disposición, según señalan las propias personas docentes, es que dichos recursos permitirían conectar a las personas estudiantes con su entorno inmediato, facilitando el uso de la lengua meta, el inglés, dentro de un contexto significativo. Esta cercanía con la realidad del estudiantado haría que el aprendizaje fuera más relevante, comprensible y duradero, al no percibirse como un conocimiento ajeno o desconectado de su vida cotidiana. Una de las docentes participantes respalda esta idea al señalar:

Sí utilizaría esos recursos didácticos en mis clases de inglés. Los videos, audios, lecturas y otros materiales contextualizados a la realidad costarricense y de la región del Pacífico Central serían altamente necesarios y útiles, ya

que ayudarían a los estudiantes a relacionar el idioma inglés con su entorno y cultura. Dichas herramientas les van a brindar a los estudiantes una manera eficaz de comprender los temas del programa de inglés del MEP y la motivación e interés de igual manera.

Este testimonio refleja de forma clara la percepción compartida por la mayoría de las personas docentes: los recursos didácticos contextualizados no solo facilitan la comprensión de los contenidos, sino que también aumentan el interés y la motivación del estudiantado, fortaleciendo el vínculo entre el idioma inglés y su contexto social, cultural y geográfico.

Personas estudiantes

Sobre los recursos didácticos utilizados en la clase de inglés

El instrumento aplicado a la población estudiantil de 22 colegios de la Región Pacífico Central arrojó datos relevantes que son valiosos para la comprensión del tema abordado en este estudio. En primera instancia, se consultó al estudiantado acerca de los tipos de recursos didácticos que sus docentes de inglés utilizan en clase. Al igual que en el instrumento aplicado al personal docente, el grupo de estudiantes podía escoger más de una opción. El 67,8 % menciona el uso de las lecturas o textos cortos, el 57,3 % señala la utilización de videos cortos, el 49,3% identifica el uso de audios cortos, y el 45,3% reconoce la implementación de prácticas gramaticales. Asimismo, el 20 % indica que se utilizan presentaciones de *PowerPoint*. En proporciones significativamente menores, se mencionan otros recursos como juegos (0,4%), aplicaciones en línea (0,2%), y prácticas digitales (1,8%).

Con respecto a los recursos didácticos utilizados por las personas docentes, el estudiantado identifica como más beneficiosas para su aprendizaje las lecturas cortas (67,8%), seguidas por los videos cortos (57,3%), los audios cortos (49,3%), las prácticas gramaticales (45,3%), y las presentaciones de *PowerPoint* (20 %). En una proporción considerablemente menor se mencionan otros recursos como juegos (0,2%), actividades en línea (0,1%) y prácticas digitales (0,1%), entre otros.

Nivel de satisfacción del estudiantado con respecto a los recursos didácticos utilizados en clase

El 84,8 % del estudiantado indica que los recursos utilizados por sus docentes les resultan atractivos y motivantes, mientras que el 15,2% manifiesta lo contrario. Este resultado es relevante, ya que pone en relieve el esfuerzo que realizan las personas docentes por seleccionar o elaborar recursos didácticos que resulten útiles a sus estudiantes al momento de aprender. El estudiantado que se muestra satisfecho con los recursos empleados destaca que estos son entretenidos, interesantes y atractivos. Por el contrario, quienes expresan una opinión negativa señalan que, en

algunos casos, los materiales resultan difíciles de entender o aburridos.

Contextualización de los recursos didácticos usados en la clase de inglés

Uno de los aspectos relevantes en este estudio es la vinculación de los recursos didácticos utilizados en las clases de inglés con el contexto de la Región Pacífico Central y con el país en general. Por esta razón, se consultó al estudiantado si los recursos usados en sus clases de inglés reflejan su entorno inmediato. El 59% considera que los recursos en algunas ocasiones representan aspectos de Costa Rica o de la Región Pacífico Central; el 24,6 % indica que siempre reflejan aspectos del país o de la región, mientras que el 16,3% afirma que no reflejan lo hacen. Este hallazgo resulta interesante, ya que guarda coherencia con las respuestas brindadas por la población docente, la cual también coincide en señalar que los recursos didácticos utilizados a veces están conectados con el contexto inmediato de la población estudiantil.

Finalmente, también se le consultó al estudiantado si el uso de recursos didácticos que incluyera aspectos relacionados con el país o con la región en la que viven les motivaría más a aprender el idioma. El 81,6% respondió de manera afirmativa, mientras que únicamente el 18,4% indicó lo contrario. Entre quienes consideraron que estos recursos aumentaría su motivación, se mencionó que aprender el idioma a través de elementos propios de su entorno facilitaría la identificación con los contenidos, permitiéndoles una mejor conexión con los temas abordados. Por otro lado, quienes manifestaron que este tipo de contextualización no incrementaría su motivación argumentaron que, al tratarse del aprendizaje del idioma inglés, no consideran necesario que esté vinculado con el contexto nacional o regional.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten afirmar que los recursos didácticos desempeñan un papel fundamental en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los colegios de la Región Pacífico Central de Costa Rica. Tanto la evidencia teórica como los datos recopilados mediante la aplicación de los instrumentos demuestran que estos recursos no solo son herramientas de apoyo, sino elementos medulares para facilitar, enriquecer y dinamizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Su función no se limita a la transmisión de contenidos, sino que incluye también el estímulo sensorial, la motivación intrínseca del estudiantado y el fortalecimiento del vínculo entre el conocimiento académico y la realidad sociocultural del estudiantado.

Uno de los aspectos más destacados de este estudio es la alta valoración que tanto el personal docente como el estudiantado otorgan a los recursos didácticos tradicionales, como audios, videos, lecturas cortas y prácticas gramaticales. Estos materiales continúan siendo ampliamente utilizados en las aulas, principalmente

por su eficacia y familiaridad. Sin embargo, esta preferencia también responde en parte a limitaciones estructurales presentes en muchos centros educativos, como la falta de tecnología adecuada, la conectividad limitada y la escasez de materiales alternativos oficialmente proporcionados por el sistema educativo.

En este sentido, se evidenció una problemática recurrente: la escasa disponibilidad de recursos didácticos contextualizados. La gran mayoría del material utilizado proviene de internet, de libros de texto comerciales o es creado en cierta medida por las personas docentes. Gran parte de estos recursos no reflejan la realidad inmediata del estudiantado, lo que genera un desfase entre los contenidos y el contexto del estudiantado. Esta desconexión dificulta la construcción de aprendizajes significativos y limita la capacidad del grupo de estudiantes para vincular el idioma con su vida cotidiana. Las cifras revelan que, aunque el 97,3 % de las personas docentes manifiesta que utilizarían recursos contextualizados si estuvieran disponibles, la necesidad de que el profesorado cree gran parte de estos materiales incrementan su carga laboral y compromete la sostenibilidad de la práctica educativa.

A nivel institucional, en el MEP existen plataformas y guías diseñadas para brindar apoyo a las personas docentes, como la *Caja de Herramientas*. Sin embargo, el uso efectivo de estos recursos se ve limitado por factores como la falta de actualización, el escaso conocimiento sobre su existencia y el bajo grado de contextualización. Esta situación señala una brecha entre las políticas educativas nacionales y las condiciones reales que enfrentan tanto docentes como estudiantes en el territorio.

Otro aspecto clave revelado por el estudio es la importancia que el estudiantado otorga a la posibilidad de trabajar con materiales que reflejen su entorno inmediato. Más del 80 % del estudiantado indica que sentirían más motivación para aprender inglés si los recursos utilizados en clase hicieran referencia a aspectos de su región o de la cultura costarricense. Este dato subraya la necesidad de una propuesta pedagógica que no solo promueva el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que también fomente la identidad, el arraigo y la apropiación cultural, ya que es fundamental lograr una conexión entre ambos aspectos, considerando que el aprendizaje nunca debería estar desligado de la realidad y el contexto cercano y actual de las personas estudiantes.

Además, el estudio destaca que los recursos didácticos, cuando están correctamente diseñados y alineados con los objetivos curriculares, pueden constituir una vía eficaz para potenciar las cuatro habilidades del idioma, lectura, escritura, escucha y habla, y mejorar los niveles de competencia comunicativa en inglés. Esta afirmación cobra aún más relevancia si se considera que uno de los motivos detrás de la reforma curricular de 2017 fue precisamente la insuficiencia de los programas anteriores para lograr que el estudiantado alcanzara los niveles esperados de dominio lingüístico, a pesar de haber cursado más de una década de clases de inglés.

En definitiva, este estudio demuestra que la calidad y pertinencia de los recursos didácticos utilizados en el aula de inglés inciden directamente en la motivación, el rendimiento y la significación del aprendizaje. Asimismo, pone en evidencia una necesidad urgente: fortalecer el diseño, la producción y la distribución de recursos didácticos que no solo respondan a los objetivos pedagógicos del programa nacional, sino que también estén profundamente vinculados con los contextos culturales, sociales y lingüísticos de las distintas regiones del país, particularmente en zonas como la Región Pacífico Central, donde las condiciones materiales y sociales presentan retos particulares para el proceso educativo.

En consecuencia, se concluye que la mejora en la calidad del aprendizaje del inglés en esta región no depende exclusivamente de los esfuerzos individuales del personal docente, sino que requiere de una acción articulada entre el MEP, las Direcciones Regionales, las universidades formadoras de docentes y otros actores educativos para garantizar la disponibilidad, contextualización y actualización constante de los recursos didácticos. Solo a través de un enfoque integral e inclusivo será posible generar una enseñanza del inglés realmente significativa, equitativa y transformadora para el estudiantado de la Región Pacífico Central de Costa Rica.

Notas

¹ Máster en Ciencias de la Educación con Énfasis en la Enseñanza del Inglés. Docente, extensionista e investigador en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. ORCID ID: E-mail: JOHATHAN.SALAS@ucr.ac.cr

Referencias bibliográficas

- Batalloso, J; Moraes, M. (2020). Contextualización Educativa: diálogo, epistemología y complejidad. *Debates em Educação, [S. l.]*, v. 12 (28), 576–595. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p576-595.
- Beltrán Lamorú, M. y Domínguez Blanco, I. (2023). El recurso educativo audiovisual como estrategia de aprendizaje en la formación pedagógica inicial. *Revista de Desarrollo sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 5 (41), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.51896/rilcods.v5i41.77>
- Caamaño, R., Cuenca, D., Romero, A., & Aguilar, N. (2021). Uso de materiales didácticos en la escuela “Galo Plaza Lasso” de Machala: estudio de caso. *Universidad y Sociedad*, 13(2), 1689–1699. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n2/2218-3620-rus-13-02-318.pdf>
- Cáceres Ochoa, L., Malavé Tomalá, I., Méndez Tomalá, H. & Pendolema Jaramillo, D. (2023). Recursos didácticos manipulativos para desarrollar destrezas procedimentales en el ámbito-castreo lógico-matemático en el nivel de Educación Inicial. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, Asunción, Paraguay.4 (5), 505-514. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1333>

- Chancusig, J; Flores, G; Venegas, G; Cadena, J; Guaypatin, O; Izurieta, E. (2017). Utilización de recursos didácticos interactivos a través de las tic's en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de matemática. *Revista Boletín redipe*, 6 (4). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/229>
- Castro, M. (2017). *Los recursos didácticos y el aprendizaje de los estudiantes de sexto grado, de la unidad educativa julio c larrea, del cantón quero, provincia Tungurahua*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f09dc184-190a-468a-bc5c-6d0deef92230/content>
- Carranza, P & Badilla, I. (2022). Literature and Didactic Resources and Materials for Promoting English: Case Study Developed in 2018. *Revista Espiga*, 21 (44). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467871747011>
- Creswell, J & Plano Clark, V. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: Sage, 2da edición.
- Flores, G. (2021). The use of contextualized instructional materials (CIMs) in teaching Social Studies among primary grade learners. *International Journal of Science and Research*, 10(9), 1396–1400. doi.org/10.21275/SR21923150208
- Guamán-Gómez, V. J., Chapa-Argudo, C. E., & Marín-Reyes, I. P. (2021). Importancia de los medios audiovisuales para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 1(2), 48-56.
- JBCN International School. (2024). *Understanding the Importance of Contextual Learning for Students*. [https://www.jbcnschool.edu.in/blog/importance-of-contextual-learning/ClickLearn - Digital Adoption Platform+2](https://www.jbcnschool.edu.in/blog/importance-of-contextual-learning/ClickLearn-DigitalAdoptionPlatform+2)
- Jiménez, T. (2019). *Los videos educativos como recurso didáctico para la enseñanza del idioma inglés. Caso de los estudiantes de educación general básica media de la Unidad Educativa Saint Patrick School* [Tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6988>
- Marcos, M., & Moreno M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 13(1), 97-117. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.7310>
- Matailo Vivar, N. V., & Ramón Salcedo, I. F. (2023). La importancia de los recursos didácticos manipulativos en el razonamiento lógico – Matemático. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 10317–10337. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6121
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programas de estudio de inglés: Tercer Ciclo y Educación Diversificada*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/ingles3ciclo_diversificada.pdf
- Napa, Z. (2023). Los recursos didácticos como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. *Journal Scientific MQR Investigar*, 7(3), 4078-4105. doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.4078-4105
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo.

Cadernos de Pesquisa, 47 (164), 632-649. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143763>

Olivares, J. (2019). *La escasez de recursos didácticos adecuadamente elaborados que afecta la implementación de la didáctica educativa en el nivel secundaria de la i.e “unión latinoamericana” n°1235*. [Tesis de licenciatura]. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/31547549-bf88-48de-8c4a-dd69319ded20>

Ortiz, M, Ramos, J. (2020). *Podcast: Recurso didáctico en el desarrollo de la destreza auditiva del idioma inglés. Universidad, Ciencia y Tecnología*, 24 (106), 63-70. <https://doi.org/10.47460/uct.v24i106.397>

Palacios, J, Bravo, S. (2022). Materiales didácticos para la enseñanza del idioma inglés en los estudiantes de cuarto de educación básica de la unidad educativa libertad 2021. *Pol. Con. (Edición núm. 70)* 7 (5), pp. 40-52. DOI: 10.23857/pc.v7i5.3943

Pasquale, R. (2019). Les matériels didactiques contextualisés : quels rôles et quels défis pour l'enseignant ?. *Revue De La SAPFESU*, (42), 99–109. <https://plarci.org/index.php/revue/article/view/699>

Real Torres, C. (2019). Materiales Didácticos Digitales: un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. 3C TIC. *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 8(2), 12-27. doi: <http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2019.82.12-27>

Rubio González, J. y Gómez, F. T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-22. Doi.10.15517/aie.v21i3.4624

Tolentino Quiñones, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista Educación*, 45 (1). 2215-2644. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42297>

Urbano, M, Rodríguez, P. (2018). La importancia del diseño y la utilización de materiales didácticos para el aprendizaje del inglés en escuelas públicas de bajos recursos. *Revista Huellas*, 5(2), 40–46. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/4096>

Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es.

Villacreses Veliz, E. G., Lucio Pillasagua, A. del J., & Romero Yela, C. H. (2016). Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo en los estudiantes de bachillerato. *Revista Sinapsis*, 2(9), 1–21. <https://www.itsup.edu.ec/myjournal>

Williams Zambrano, M. S., Loor Fernández, M. N., Carrera Moreno, G. W., Véliz Robles, F. M., & Congo Maldonado, R. (2018). Recursos didácticos audiovisuales y su impacto en el aprendizaje del idioma inglés. *Didáctica Y Educación* ISSN 2224-2643, 9(1), 37–54. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/729>

La palabra como dispositivo de gestión institucional. La voz de directores de dos escuelas secundarias técnicas marplatenses

The Word as a Tool for Institutional Management. The Voice of Principals from Two Technical Secondary Schools in Mar del Plata

Juan Alberto Figueroa¹

Silvia Adriana Branda²

Resumen

El liderazgo directivo en el ámbito educativo puede entenderse como una construcción cuidadosa, donde cada acción estratégica fortalece la estructura institucional. Esta manera de guiar no solo implica una administración eficaz de recursos, sino también la capacidad de inspirar, motivar y generar un clima colaborativo que favorezca el sentido de pertenencia. Este artículo se desprende de una investigación cualitativa que analiza las prácticas de gestión de los directores de dos escuelas secundarias técnicas de Mar del Plata, enfocándose en cómo construyen un liderazgo basado en el uso estratégico de la palabra. A través del análisis de textos de campo, se examinaron las herramientas discursivas que utilizan para establecer vínculos de confianza, promover la participación y consolidar una cultura organizacional saludable. El estudio destacó las formas en que la comunicación, más allá de transmitir información, configura relaciones, define estilos de liderazgo y articula la vida institucional de la escuela técnica. Los hallazgos ofrecen aportes valiosos a la comprensión del liderazgo en la Educación Técnico Profesional (ETP), subrayando la importancia de la palabra como herramienta de gestión y como recurso esencial para liderar, co-construir comunidad y mejorar las prácticas institucionales.

Palabras clave: educación secundaria técnica; gestión institucional; narrativas; liderazgo; palabra

Abstract

Leadership carried out by school principals can be understood as a careful construction, where each strategic action strengthens the institutional structure. This way of leading not only implies an effective management of resources, but also the ability to inspire, motivate and generate a collaborative climate that favors a sense of belonging. This article is the result of a qualitative research that analyzes the management practices of the principals of two technical high schools in Mar del Plata, focusing on how they build a leadership based on the strategic use of words. Through the analysis of field texts, the discursive tools they use to establish bonds of trust, promote participation and consolidate a healthy organizational culture were examined. The study highlighted how communication, beyond sharing information shapes relationships, defines leadership styles and articulates institutional life in technical schools. The findings offer valuable contributions to the understanding of leadership in professional technical education, highlighting the importance of the word as a management tool and as an essential resource to lead, co-build community and improve institutional practices.

Key words: Technical Secondary Education; School Administration; Narratives; Leadership; Words

Fecha de recepción: 16-06-2025
 Fecha de evaluación: 10-07-2025
 Fecha de evaluación: 16-07-2025
 Fecha de aceptación: 01-08-2025

Introducción

La investigación de la cual se desprende este artículo tuvo como propósito analizar en profundidad las dinámicas de gestión y liderazgo que el personal directivo implementa en dos escuelas secundarias técnicas del distrito de General Pueyrredón. Las personas directivas son figuras centrales en la toma de decisiones estratégicas que inciden directamente en la calidad educativa, destacando especialmente el uso de la palabra como herramienta fundamental para liderar, construir vínculos y transformar realidades institucionales. La palabra, en sus múltiples formas, se convierte en una herramienta poderosa para establecer acuerdos, mediar conflictos, generar confianza y construir comunidad; es así que el liderazgo directivo no se limita al trabajo técnico y administrativo, sino que se despliega también en la capacidad de generar sentidos compartidos mediante el lenguaje verbal. De esta manera, buscamos interpretar las formas en las que se configuran las prácticas de liderazgo y gestión. Para ello nos preguntamos si estas prácticas forman parte constitutiva del ser de quien conduce, si surgen de la experiencia previa en otros roles educativos, o si se desarrollan durante el ejercicio de la función directiva. A partir de estos interrogantes, profundizamos en el papel de la comunicación como eje vertebrador de la tarea directiva.

Realizamos el estudio en dos escuelas técnicas de la ciudad de Mar del Plata: la E.E.S.T. N.º 2 “Educación y trabajo”, ubicada en el centro de Mar del Plata, y la E.E.S.T. N.º 4 “Alfonsina Storni”, en una zona urbana periférica. Las diferencias socioeconómicas y contextuales de las instituciones dejaron traslucir la singularidad de cada práctica de gestión y liderazgo, y del uso discursivo que los equipos directivos hicieron en cada contexto. La investigación arrojó hallazgos que contribuyen con la comprensión del liderazgo desde una perspectiva que resalta el valor de la palabra en la construcción de vínculos, la toma de decisiones y la mejora institucional continúa en el ámbito de la Educación Técnico Profesional. En este contexto, la comunicación se torna sumamente relevante para acompañar trayectorias formativas orientadas al trabajo a la vez que genera espacios de intercambio con el sector socio-productivo gestionando prácticas profesionalizantes apropiadas.

Marco conceptual

El liderazgo en la institución escolar

En el contexto dinámico y desafiante de la educación el liderazgo es clave en la guía y funcionamiento de las instituciones. En este apartado, abordamos el entramado del liderazgo en educación desde los estilos más tradicionales para la función directiva hasta el uso de la palabra como herramienta central de gestión. Exploramos enfoques de liderazgo diversos, indagando su influencia en la dinámica escolar ya que cada estilo puede emplearse estratégicamente para fortalecer el desarrollo institucional y alcanzar metas administrativas y pedagógicas.

La noción de liderazgo ha sido objeto de debate semántico, pero más allá de su significado y connotación, se reconoce al líder como alguien capaz de invitar a los demás a perseguir objetivos comunes. Bolívar (2010) define el término como la capacidad de influir sin necesidad de uso del poder, con el fin de mejorar los aprendizajes. Herrera Meza y Tobón (2017) lo conciben como competencia, atributo, o proceso dentro de la gestión educativa. El Ministerio de Educación (2001) destaca su dimensión colectiva, orientada a lograr metas compartidas mediante trabajo colaborativo, enfatizando la ética y el compromiso como pilares del liderazgo pedagógico. En el contexto educativo, el liderazgo implica la creación de condiciones institucionales propicias para la mejora continua. Bolívar et al (2017) destacan que las personas directivas deben involucrarse activamente en los procesos de enseñanza, diseñar estrategias pedagógicas, gestionar recursos y promover una cultura escolar que aliente el crecimiento profesional.

En esta línea, Ingrid Mosquera Gende (2020) identifica cuatro perfiles de liderazgo: orientado a resultados, basado en el análisis, enfocado en redes colaborativas e innovador. Por su parte, Daniel Goleman (2005, 2018) asocia distintos estilos de liderazgo con componentes de la inteligencia emocional: democrático, afiliativo, visionario, timonel y coach. Cada uno de estos estilos cumple funciones específicas: el liderazgo democrático promueve la participación y el consenso; el afiliativo fortalece vínculos emocionales; el visionario inspira con una dirección clara; el timonel ofrece guía firme en situaciones críticas; y el coach potencia el desarrollo individual.

En el ámbito educativo, estos estilos no son excluyentes entre sí y pueden adaptarse a las circunstancias. La clave está en la flexibilidad de quién dirige para identificarse en cada estilo y, así, generar cohesión y orientar a la comunidad educativa hacia la mejora. De este modo, el liderazgo en las instituciones educativas se configura como una práctica compleja, ética y profundamente comunicativa, donde la palabra adquiere un lugar relevante para guiar, inspirar y transformar.

La palabra como dispositivo de gestión

La expresión verbal cumple un rol central en la gestión educativa, no solo como medio de comunicación, sino como herramienta generadora de acciones en contextos pedagógicos, comunitarios e institucionales (Asensio Mayoral, 2004). La palabra se vuelve esencial tanto para diseñar agendas como para coordinar acciones, mediar en conflictos o construir acuerdos. Blejmar (2005) afirma que el lenguaje no es sólo representación, sino una forma de acción y tecnología humana para operar conjuntamente. El uso de la palabra se constituye así en un dispositivo de gestión fundamental. La comunicación fluida y la construcción de discursos que movilizan, permiten a las personas directivas generar vínculos, modelar la cultura institucional y orientar las prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, gestionar significa dialogar, escuchar, construir sentidos compartidos y habilitar conversaciones que abran nuevas posibilidades. Según Blejmar (2005), esta acción conlleva el diseño de situaciones, la coordinación de conductas y la exploración de realidades, todo mediante el uso del lenguaje.

El autor propone un enfoque triangular para comprender la gestión institucional, cuyos vértices son: ideas (marco conceptual), emociones (impulsores o trabas) y prácticas (acciones organizadas). La palabra actúa como nexo entre estas dimensiones, habilitando el diálogo, la negociación y la toma de decisiones. En el ámbito educativo, Blejmar (2005) distingue entre la palabra vacía, asociada a lo políticamente correcto y a la falta de compromiso real, y la palabra plena, que implica sinceridad, intencionalidad positiva y competencia comunicativa. La segunda fortalece vínculos y genera confianza, mientras que la primera puede deteriorarlos.

En cuanto a las competencias oratorias en la gestión, el Ministerio de Educación (2001) define a la persona directiva como alguien que comunica estratégicamente, destacándose en la construcción de redes, la adaptación del discurso, la organización de espacios de intercambio y la comunicación con la comunidad. Además, se reconoce la importancia del uso del lenguaje verbal informal y cara a cara como modo de fortalecer relaciones y construir sentido colectivo. Así, la palabra se constituye como una herramienta de liderazgo fundamental, capaz de involucrarse con la cultura institucional y promover transformaciones significativas. Como señala Blejmar: “Quien gestiona requiere de un instrumento precioso: la palabra, enhebrada en las múltiples conversaciones que definen la calidad dialógica de la escuela” (2005, p. 25).

Marco metodológico

En el estudio realizado hemos optado por un enfoque de corte cualitativo, interpretativo y narrativo. Las investigaciones cualitativas buscan comprender la realidad social utilizando como instrumentos principales, entrevistas y observaciones (Denzin y Lincoln, 2015). Tienen como objetivo obtener, de manera inductiva, perspectivas y puntos de vista del grupo de participantes y pretenden evidenciar la pluralidad de voces que existe en la vida social (Scribano, 2013). Las investigaciones cualitativas poseen un diseño flexible; Mendizábal (2006) lo define como lo que “articula lógica y coherentemente los componentes principales de la investigación” (p. 65). Luego, lo describe como aquel que tiene en consideración la posibilidad de cambio durante el transcurso del estudio ya que pueden surgir nuevos interrogantes que lleven a modificaciones en, por ejemplo, las preguntas iniciales de investigación. Quienes investigan interactúan con las personas participantes utilizando su mismo lenguaje y permaneciendo dentro del mismo contexto, adquiriendo así una visión holística de las complejidades de las situaciones sociales. Hemos decidido realizar un estudio cualitativo puesto que adherimos a sus concepciones ontológicas, epistemológicas

y metodológicas y porque consideramos que es de vital importancia oír la voz de quienes desempeñan su labor en la gestión educativa.

Las investigaciones con enfoque narrativo conforman un subtipo dentro de la investigación cualitativa. Se centran en el relato o narración como género específico del discurso, teniendo en cuenta que, como sostienen Connolly y Clandinin (1995) “la gente lleva vidas relatadas y cuenta las historias de esas vidas mientras que los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas y escribir relatos de experiencia” (p. 12). Como forma de investigación, la narrativa se refiere a las pautas o formas de construir sentido a partir de acciones singulares y temporales por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia por la que, mediante un proceso reflexivo se resignifica lo vivido.

Susan Chase (2015) declara que los relatos pueden realizarse de forma oral o escrita y su extensión puede variar según lo que se quiera contar: puede tratarse de una historia breve sobre un tema en particular o extenderse tanto como la vida completa de quién la cuenta. De este modo, “la narrativa convierte al self (el narrador) en protagonista, bien como actor, bien como observador interesado en la acción de los demás” (Chase, 2015, p. 70). La investigación narrativa consiste, en palabras de los pioneros en el campo, Connolly y Clandinin (1995) en el “estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” (p. 6). Para Bolívar (2002; 2014) el significado de los individuos se convierte en el centro de la investigación biográfica y narrativa. El relato que se origina a partir de las experiencias de formación muestra que el interés por contar la historia propia o colectiva emerge de la necesidad de explicar algo significativo a aquel que no ha tenido la experiencia (Suarez, 2005; Caporossi, 2009). Lo que se busca en las experiencias es conocer y actuar con los significados relacionándolos con los contextos en que tuvieron lugar. No se trata de un simple inventario de hechos, sino de relatos reconstruidos con imágenes del pasado proyectadas en el presente. Es desde este lugar que la narrativa alienta a reflexionar acerca de cómo se construye el conocimiento profesional. El enfoque interpretativo nos habilita un proceso de comprensión de significados, involucrando una lectura constante e integrando los detalles inmediatos con la teoría relevada. Este enfoque de la mano de la narrativa supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento de los significados que han tenido los acontecimientos y experiencias que se han transitado en la vida (Bolívar, 2010).

Para lograr el objetivo principal del estudio realizado, interpretar las prácticas de gestión de los directores de dos escuelas secundarias técnicas de la ciudad de Mar del Plata, utilizamos entrevistas en profundidad con un guión semi-flexible (Bolívar et al, 2001; Goodson, 2008). Las entrevistas resultan muy útiles para las investiga-

ciones cualitativas, ya que consisten en recursos conversacionales que constituyen una rica fuente que el investigador posee para recabar información y comprender las subjetividades de quienes participan en la investigación (Yuni y Urbano, 2014). Se trata de un instrumento flexible y dinámico que permite conocer sentimientos, pensamientos o intenciones de las personas y acontecimientos que pueden explicar determinados comportamientos o actitudes de personas y grupos. Hacen posible ahondar en acciones pasadas y permiten el análisis de las caracterizaciones sociales. Rosana Guber (2014) define la entrevista como un encuentro cara a cara donde confluyen distintas reflexividades pero también se produce una nueva. Desde una perspectiva constructivista, agrega la autora, la entrevista es una relación social, los datos que brindan quienes participan son la realidad.

Como instrumentos de recolección de datos utilizamos la observación de documentos institucionales y entrevistas en profundidad. Realizamos cuatro entrevistas a cada director, una entrevista a la vicedirectora de una de las escuelas y una al vicedirector de la otra institución. Mediante los relatos de los participantes buscamos narrativas que particularmente nos permitieran comprender sus percepciones en torno a sus procesos de construcción de directores líderes. Para generar los relatos propusimos algunos ejes disparadores que podían o no ser utilizados como guía en la conversación entre ellos se encuentran la organización general de la institución educativa, el aspecto pedagógico y didáctico, la comunicación y relación con la comunidad.

Para referenciar las voces textuales de los directores en esta investigación, hemos diseñado una codificación que facilitó la identificación de cada entrevista. Las entrevistas realizadas al director de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N° 2 se codifican como EDT2-1, EDT2-2, EDT2-3 y EDT2-4, correspondientes a la primera, segunda, tercera y cuarta entrevista, respectivamente. De manera análoga, las entrevistas al director de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N° 4 se identifican como EDT4-1, EDT4-2, EDT4-3 y EDT4-4. Este sistema nos permitió organizar y referenciar con claridad los fragmentos extraídos de los relatos de Javier (EDT2) y Alejandro (EDT4), garantizando trazabilidad y rigurosidad en el tratamiento de los datos narrativos.

Las instituciones participantes

Centramos la investigación en el análisis de las prácticas de gestión de directivos de dos escuelas técnicas: la E.E.S.T. N° 2 y la E.E.S.T. N° 4. Pudimos observar entre ellas cuatro diferencias principales vinculadas al momento de su creación considerando el contexto histórico, su ubicación, el alumnado que reciben y su infraestructura. Mientras que la escuela N° 4 tiene 75 años de historia, la N° 2 fue fundada hace 25 años. Con respecto a la ubicación geográfica, la escuela N° 4 está en un barrio alejado del centro de la ciudad, y la N° 2 cerca del centro, facilitando el acceso a estudiantes

y a docentes. Con respecto al alumnado, la escuela N° 2 recibe estudiantes de zonas periféricas, lo que, en palabras de su director, conlleva desafíos socioeconómicos y logísticos distintos a los de la N° 4 cuyos estudiantes viven, según estadísticas de la institución, en los barrios próximos a la escuela. En cuanto a infraestructura, la escuela N° 4 fue diseñada como escuela técnica, mientras que la N° 2 ocupa un edificio adaptado, lo que ha requerido reformas constantes.

Ambas escuelas, aunque comparten modalidad, muestran perfiles institucionales distintos. Sus especialidades educativas son variadas: la escuela N° 2 ofrece Programación, Electrónica y Construcciones, mientras que la N° 4 brinda Electromecánica, Servicios Turísticos, Administración y Tecnología de Alimentos. Estas diferencias inciden en sus dinámicas, pero también lo hacen sus trayectorias institucionales. La N° 4 comenzó en 1948 como escuela para mujeres, ofreciendo solo escuela secundaria, luego, en los años 60 fue cambiando su modalidad para ofrecer la especialidad de Electromecánica para ambos sexos. Supo adaptarse a las reformas propuestas por la Ley Federal de Educación de 1993 gracias a su experiencia transitada. La N° 2, fundada en 1989, surgió en un contexto de incertidumbre para la educación técnica y fue testigo de los vaivenes de las políticas públicas en los años 90 y 2000. Su vida refleja una constante reinvencción en respuesta a dos leyes nacionales de educación técnica. Comprender sus historias permite enmarcar sus formas de gestión actuales en un contexto más amplio, vinculado a la evolución de la Educación Técnica en el país. Estas diferencias orientaron nuestra elección para explorar formas de gestión en contextos diferentes.

Hallazgos de la investigación

Del estudio emergieron diferentes hallazgos: empatía, parrhesía, asertividad, resiliencia y liderazgo. En esta ocasión nos concentramos únicamente en el último.

Liderazgo: experiencias de Javier y Alejandro

En el complejo escenario educativo actual, el liderazgo de la persona directiva de una escuela emerge como un factor decisivo para el buen funcionamiento de la institución. En los siguientes apartados, nos centraremos en las experiencias y perspectivas de Javier y Alejandro, directores de las instituciones seleccionadas; exploraremos el liderazgo y uno de sus componentes: el uso de la palabra. Las voces de Javier y Alejandro enriquecerán nuestra comprensión al proporcionar conocimiento valioso basado en sus experiencias directas y prácticas exitosas. Estas características, entre otras, no solo constituyen los pilares fundamentales que guían el desarrollo de una institución educativa, sino que también son clave para abordar los desafíos y promover el crecimiento continuo en un entorno dinámico.

A través de los relatos de experiencias concretas transitadas por estos directores, examinamos cómo el liderazgo se manifiesta en situaciones reales y desafiantes, lo que nos permitió extraer vivencias significativas que permiten fortalecerlo en distintos contextos escolares. Pondremos en diálogo algunas definiciones de autores con las voces de los directores, en referencia a uno de los componentes del liderazgo: el uso de la palabra. Esta cualidad, entendida como parte constitutiva del liderazgo, fue analizada en profundidad a la luz de las experiencias compartidas por los participantes del estudio. Para ello nos remitiremos a las narrativas de Javier y Alejandro, que emergen de las entrevistas realizadas a cada uno de ellos. Es importante señalar que la pandemia de COVID-19 atravesó la investigación en tiempo y espacio, motivo por el cual consideramos necesario incorporar de alguna manera el análisis de las funciones directivas durante este período.

El uso de la palabra: perspectivas de Javier y Alejandro

Tal como mencionamos anteriormente, la habilidad comunicativa del directivo es esencial en el ámbito educativo. Su discurso influye en la cultura institucional, en la motivación del equipo y en la construcción de metas compartidas. En este contexto, las prácticas de gestión y el uso del lenguaje influyen de manera directa en el ambiente escolar. Blejmar (2005) sostiene que el lenguaje es una forma de acción, no solo de expresión. Gestionar implica construir agendas, explorar posibilidades y coordinar conductas, todas tareas que se realizan a través del uso del lenguaje como forma de expresión, comunicación y comprensión. Desde este lugar, la comunicación de la persona directiva se torna en una herramienta estratégica que fortalece la cultura institucional desde la construcción de vínculos, permite tomar decisiones consensuadas y favorece el trabajo colaborativo. A partir del análisis realizado de los textos de campo pudimos encontrar rasgos y formas de comunicación que emergen de los relatos de Javier y de Alejandro: la comunicación informal y cercana de Javier y la firme, clara y estratégica de Alejandro.

Comunicación informal y cercana

Javier destaca el valor de la comunicación informal como herramienta central de su gestión. Prefiere el diálogo cotidiano, las reuniones espontáneas y los mensajes directos. Señala que, aunque no todo queda registrado formalmente, las decisiones se toman sobre la marcha y en equipo. Sostiene que se actúa con respeto y bajo la normativa, pero que es importante mantener un trato humano, sus palabras son “si pasa algo, lo hablamos entre nosotros... siempre respetando derechos” (DT2-1). Para él la clave está en generar un clima positivo de trabajo, donde la flexibilidad y la disponibilidad son centrales. Destaca también la importancia del trabajo en valores como el respeto y la disciplina, especialmente en el ciclo básico, donde se presentan

mayores desafíos familiares y sociales. La gestión se apoya en encuentros informales y resolución inmediata de problemas. El correo electrónico es el medio formal de comunicación con docentes, pero reconoce que muchas veces no es leído con suficiente atención. Por eso, la puerta de la dirección está “siempre abierta” (EDT2-1), lo que genera cercanía con estudiantes y docentes, aunque también implica que las tareas administrativas deban resolverse fuera del horario.

Las intervenciones con familias y estudiantes ocupan una parte considerable del tiempo. Las visitas a clase son organizadas de manera informal y directa, sin necesidad de planificación previa, aunque luego se documentan cuando es necesario. Javier resalta el compromiso de todo el equipo, que incluso trabaja fuera del horario escolar. Para él, el vínculo cotidiano con el estudiantado y sus familias es central para sostener la tarea educativa, como ocurrió durante la pandemia cuando acompañó personalmente a un estudiante en una crisis emocional.

Claridad, estrategia y firmeza

Alejandro adopta un acercamiento en la comunicación más estructurado y estratégico. Considera esencial ser claro, directo y firme, especialmente ante situaciones conflictivas. Sin embargo, también reconoce que a veces conviene esperar y elaborar una estrategia antes de intervenir. Destaca la importancia de actuar “de frente” (EDT4-2), evitando la ambigüedad o los rumores. No se trata de autoritarismo, sino de fundamentar las decisiones: “El sí porque sí o el no porque no, no me gusta. Siempre explico por qué” (EDT4-2). Su estilo de liderazgo se basa en argumentar, escuchar y contra argumentar, incluso cuando las decisiones no coinciden con su punto de vista. La claridad y la firmeza son esenciales para generar respeto y evitar malos entendidos. En cuanto a la organización, Alejandro implementa grupos de mensajes a través de la aplicación *WhatsApp*, diferenciados para el equipo directivo y los jefes de área, lo que permite una comunicación más fluida y adaptada a cada nivel. Así, promueve una coordinación adecuada entre los distintos actores de la institución. También valora el uso estratégico del lenguaje en contextos complejos, señalando que no siempre conviene hablar de inmediato, sino que a veces es necesario esperar el momento oportuno para resolver un conflicto.

El lenguaje como dispositivo de gestión

Las experiencias de Javier y Alejandro muestran cómo el uso de la palabra se convierte en un elemento fundamental para la gestión educativa. Javier se apoya en la informalidad y la cercanía; Alejandro, en la planificación y la firmeza. Ambos comprenden el valor del lenguaje verbal para intervenir, coordinar y resolver. Se permiten abordar tanto problemas institucionales como situaciones personales de los estudiantes. En el periodo de pandemia, por ejemplo, Javier intervino con un

alumno desmotivado, organizando una charla virtual para motivar y acompañarlo. Esta dimensión humana del uso de la palabra es clave en la construcción de una escuela inclusiva y solidaria. La palabra, además, actúa como nexo entre los actores de la comunidad. Las reuniones espontáneas, las conversaciones en pasillos y los mensajes por redes son elementos centrales en la dinámica institucional. Por su parte, Alejandro utiliza el lenguaje como herramienta para establecer límites claros, generar consensos y sostener un estilo de liderazgo basado en la transparencia.

En el ámbito de la Educación Técnico Profesional, el uso de la palabra adquiere un carácter propio que la distingue como una herramienta fundamental de conducción y sentido. La comunicación se vuelve clave para acompañar trayectorias formativas orientadas al trabajo, generando espacios de intercambio con el sector socio-productivo local, gestionando prácticas profesionalizantes, una instancia formativa específica de esta modalidad, y favoreciendo la evaluación de saberes técnicos en escenarios reales. En este contexto, el discurso directivo no solo ordena y coordina, sino que también valida conocimientos, tiende puentes entre el ámbito escolar y el mundo laboral, y sostiene el carácter pedagógico de la institución. En particular, la palabra cumple una función mediadora entre el lenguaje técnico y el lenguaje educativo, facilitando la resignificación de procedimientos en aprendizajes relevantes. A su vez, contribuye a la construcción de la identidad profesional de los estudiantes, a través de relatos institucionales que los proyectan como futuros trabajadores y técnicos calificados. En los entornos formativos propios de la ETP como talleres, laboratorios o espacios de producción, el lenguaje se ajusta a códigos y culturas del trabajo, convirtiéndose en una herramienta que no solo comunica, sino que también orienta, contiene y forma.

Conclusiones

Ambos directivos reconocen que la palabra no es simplemente un medio de comunicación ya que se torna un instrumento dinámico y estratégico de gestión. El lenguaje verbal en sus múltiples formas, se convierte en la herramienta fundamental para construir y sostener la cultura escolar, promoviendo el bienestar colectivo y fortaleciendo los vínculos entre todos los actores de la comunidad educativa. Desde el diálogo informal y cercano que caracteriza a Javier, hasta la comunicación clara, planificada y firme que adopta Alejandro, se evidencia que no existe una única manera de liderar o gestionar, sino que existen una multiplicidad de estrategias que se adaptan a cada persona directiva y su estilo, a los diferentes contextos, desafíos y necesidades institucionales.

La flexibilidad comunicativa y la capacidad de escucha, junto con la firmeza en la toma de decisiones y la transparencia, constituyen cualidades complementarias que permiten a los directivos ejercer un liderazgo auténtico, operativo y sensible. La

palabra se erige así como un eje transversal y fundamental que atraviesa todas las dimensiones de la gestión, habilitando no sólo la intervención y la guía, sino también la construcción colectiva de sentido y propósito compartido.

En momentos complejos, como el que atravesamos durante la pandemia de COVID-19, cobró relevancia la dimensión sensible de la palabra, cuando Javier intervino para acompañar emocionalmente a estudiantes en crisis y Alejandro supo aplicar la estrategia comunicativa adecuada para mantener la cohesión y la firmeza institucional. Estos ejemplos ilustran cómo la palabra, además de informar y coordinar, tiene la potencialidad de generar empatía, motivar y sostener el compromiso, elementos esenciales para una escuela técnica inclusiva y solidaria.

La comunicación en la gestión de instituciones educativas técnicas va más allá de la transmisión y recepción de información; se transforma en un proceso dinámico de construcción social que define los rumbos institucionales, resuelve conflictos, articula expectativas y teje las relaciones que hacen posible la vida escolar. El liderazgo de los directivos expresado a través de la palabra se torna un acto ético y político que configura la identidad de la comunidad educativa, promueve la comunicación en la formación de profesionales, fortalece el intercambio con el sector socio-productivo y la vinculación entre educación y trabajo. Por ello, afianzar las competencias comunicativas de los líderes escolares se presenta como una prioridad para la mejora continua y la transformación institucional.

Notas

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Arquitecto. Profesor de Educación Técnico Profesional. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0002-3059-114X>. E-mail: direcciontesisdoctorado@gmail.com.

² Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Docencia Universitaria. Profesora de Inglés. Docente e investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0003-1084-9377>. E-mail: branda.silvia@gmail.com.

Referencias bibliográficas

Asensio Mayoral, R. (2004). *Lenguajes de especialidad y traducción especializada. La traducción jurídica*. Universidad de Granada: Arco Libros.

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan - Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires – México: Ediciones Noveidades Educativas.

Bolívar A, Segovia D, y Fernández C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.

Bolívar, A. (2002). *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. vol.4,

n.1, pp.01-26. ISSN 1607-4041.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. España: Universidad de Granada.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. vol.19, n.62, pp.711-734. ISSN 1405-6666.

Bolívar, A., Caballero, K. y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Publicación anticipada en línea. Doi: 10.1590/S0104-40362017002500780. En Herrera Meza, S; Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socio formativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. Revista de Pedagogía, vol. 38, núm. 102, 2017, pp. 164-194. Venezuela: Universidad Central de Venezuela Caracas.

Caporossi, A. (2009). La Narrativa Como Dispositivo para La Construcción Del Conocimiento Profesional de Las Prácticas Docentes. Homo Sapiens.

Connelly, F; Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Barcelona: Laertes ediciones.

Chase, S (2015). Investigación Narrativa - Multiplicidad de Enfoques, Perspectivas y Voces.

Denzin, N; Lincoln, Y. (2015). Métodos de Recolección y Análisis de Datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV. España: Editorial Gedisa.

Goleman, D. (2005). Liderazgo que obtiene resultados. Harvard Business Review (Edición América Latina).

Goleman, D. (2018). Cómo ser un líder – ¿Por qué la inteligencia emocional sí importa? ISBN digital.

Goodson, I. (2008). Ejemplar dedicado a: Número Especial: Escola, currículo e cultura: narrativas objetos e imagens, pp. 213-233

Guber, R. (2014). Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo, Instituto de Desarrollo Económico y Social/Miño y Dávila, Buenos Aires.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, Estrategias de investigación cualitativa (pp. 65-103). Barcelona, España: Gedisa.

Ministerio de Educación (2001). Programa Nacional de Gestión Institucional - Gestión estratégica de las escuelas – Cuaderno para directivos escolares N° 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Mosquera Gende, I. (2020). Liderazgo y dirección de centros educativos: aprende a ser un buen líder para alumnos y docentes. UNIR – La universidad en internet.

Scribano, A. (2013). (Comp.) Teoría Social, Cuerpos y Emociones Estudios Sociológicos Editora. ISBN 978-987-28861-4-1; p. 195. Bs. As.

Suárez, Daniel H. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

Yuni, J; Urbano, C (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación - 1a ed. - Córdoba: Brujas.

La puesta en acto y los efectos de la Ley Federal de Educación en la configuración del nivel secundario en Tierra del Fuego AelAS (1991-2006)

The Implementation and Effects of the Federal Education Law on the Configuration of the Secondary School Level in Tierra del Fuego AelAS (1991–2006)

Sandra Abendaño López¹

Laura Irina Ciunne²

Resumen

Este artículo comparte hallazgos del proyecto de investigación titulado “La configuración del nivel secundario en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (AelAS) en el período comprendido entre los años 1991 y 2006”. Se inscribe en la línea de investigación de Factores Críticos en Educación-Política Educativa, del Instituto de la Educación y el Conocimiento (IEC) de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. El objeto de estudio son algunos acontecimientos relevantes que incidieron en la configuración del nivel secundario del sistema educativo provincial: el proceso de provincialización (Ley N° 23.775/90), el proceso de transferencia de las escuelas secundarias nacionales a la provincia (Ley N° 24.049/91) y la Ley Federal de Educación (LFE) (Ley N° 24.095/93). El artículo se focaliza en el análisis de la puesta en acto y los efectos institucionales y subjetivos de la LFE en la configuración del nivel secundario de Tierra del Fuego, AelAS. La investigación adoptó un enfoque metodológico cualitativo orientado a la comprensión y análisis de los acontecimientos. Se utilizaron las técnicas de la entrevista y el análisis documental. A modo de conclusión se sostiene que la Ley Federal irrumpió con una finalidad rupturista sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de la escuela secundaria generando cambios y produciendo efectos en las instituciones y en los actores participantes.

Palabras Clave: Tierra del Fuego AelAS; Configuración; Ley Federal de Educación; Nivel Secundario; Historia de la Educación

Abstract

This article shares findings from the research project titled “The configuration of the secondary school level in the province of Tierra del Fuego (AelAS) from 1991 to 2006.” It is part of the Critical Factors in Education-Educational Policy research line of the Institute of Education and Knowledge (IEC) of the National University of Tierra del Fuego. The object of study is several relevant events that influenced the configuration of the secondary level of the provincial education system: the provincialization process (Law No. 23,775/90), the transfer of national secondary schools to the province (Law No. 24,049/91), and the Federal Education Law (Law No. 24,095/93). The article focuses on the analysis of the implementation and the institutional and subjective effects of the LFE (Federal Education Law) on the configuration of the secondary level in Tierra del Fuego (AelAS). The research adopted a qualitative methodological approach aimed at understanding and analyzing the events. Interview techniques and documentary analysis were used. It is concluded that the Federal Law disrupted the organizational and pedagogical models of secondary schools, generating changes and producing lasting effects on the institutions and participating stakeholders.

Keywords: Tierra del Fuego AelAS; Configuration; Federal Education Law; Secondary School Level; History of Education

Fecha de recepción: 23-06-2025
 Fecha de evaluación: 21-07-2025
 Fecha de evaluación: 13-07-2025
 Fecha de aceptación: 19-08-2025

Introducción

La Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195 es sancionada en 1993 y representa un acontecimiento significativo para el sistema educativo argentino, en tanto introduce cambios estructurales que en lo particular afectan el histórico diseño de la enseñanza media. En la provincia de Tierra del Fuego (TDF), su puesta en acto con la EGB3 y el polimodal se lleva a cabo en el año 1999, tiempo después de otros acontecimientos relevantes como la provincialización (Ley N° 23.775/90) y la transferencia de las escuelas secundarias e institutos superiores de formación docente y técnica de la nación a las provincias (Ley N° 24049/91). Estos procesos, prácticamente simultáneos, propician cambios significativos y acelerados en el nivel secundario provincial que evidencian la complejidad de la institucionalización y la apropiación de las transformaciones sociales y educativas por parte de los sujetos en el contexto fueguino.

El propósito de este artículo es presentar resultados del PIDUNTDF B³ “La configuración del nivel secundario en la provincia de Tierra del Fuego AelAS (1991-2006)”⁴ que se enfocan en el análisis de la puesta en acto y de los efectos institucionales y subjetivos de la LFE en la configuración del nivel secundario de Tierra del Fuego, AelAS. En este sentido se puede decir que la puesta en acto de la LFE opera cambios a nivel institucional: de la estructura, de la extensión de la obligatoriedad escolar, de la gestión de las instituciones, del currículum y de la formación docente inicial y continua que tienen efectos subjetivos en los diferentes actores que participan de estos procesos. Los cambios propuestos por la LFE apuntan al desarrollo de procesos orgánicos de participación, a la organización de tiempos y espacios flexibles, a la inclusión progresiva de los contenidos básicos comunes con marcos epistemológicos y didácticos renovados y a una gestión institucional en equipo y con proyectos educativos institucionales propios. No obstante, en la provincia de Tierra del Fuego la puesta en acto de la ley adquiere matices particulares. Esto no solo responde al hecho de que toda ley es resignificada y adaptada al contexto territorial o territorializada, como afirman Montesinos et al (2009) sino también porque en el escenario fueguino este acontecimiento confluye, además con la puesta en acto de la ley de transferencia, y otros acontecimientos relevantes y estructurantes como el proceso incipiente de provincialización, eventos que no se presentan, superponen y confluyen, en ninguna otra provincia del país.

Debido a la escasa producción de conocimiento sobre la configuración del nivel secundario provincial, en el período estudiado, los hallazgos resultan relevantes para el diseño y gestión de políticas públicas orientadas a la mejora y al fortalecimiento del nivel secundario en la provincia. Se destaca que la bibliografía existente en su mayoría alude a los procesos macro de la implementación de la LFE pero no refiere a su puesta en acto (Ball, 1993) que comprende el nivel institucional y la subjetivación de la ley por parte de los actores que participaron de la misma, a sus expectativas, a sus críticas y resistencias, a sus temores con respecto a la conservación de sus

puestos laborales, a sus necesidades urgentes de formación continua, a la distancia entre su formación de grado y los requerimientos para la inclusión de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en los programas de enseñanza, etc.

El artículo se organiza en dos ejes tomando como referentes a dos de los contextos del ciclo de las políticas planteados por Ball (1993), para abordar los cambios y continuidades en el nivel secundario fueguino. En el primer eje se presenta el contexto de la puesta en acto de la LFE. En un segundo, se aborda el contexto de los efectos de la LFE a nivel institucional y de las subjetividades de funcionarios, directivos, docentes y personal administrativo.

Ball (1993) sostiene que el contexto de la práctica o *puesta en acto* de las políticas refiere a un proceso creativo que suele diferenciarse de aquello que está escrito debido a que en parte es producido discursivamente por los actores intervinientes. Al hacerlo, los actores le otorgan sentido, las median, cuestionan o redefinen y, muchas veces, las marginalizan o desconocen, aunque siempre dentro de los límites y posibilidades de las formaciones discursivas de una determinada época que las propias políticas tienden a reforzar.

El contexto de los efectos de la política se refiere al momento en que las políticas atraviesan las prácticas cotidianas educativas, tanto a nivel institucional como en el de las subjetividades. Estos efectos no aluden solamente a resultados inmediatos, sino a las consecuencias y transformaciones que ejercen en los sujetos de la política: la constitución de nuevas identidades, valores, conocimientos y culturas de la educación (Ball, 1994). Se trata de efectos provocadores de cambios y también de continuidades en la configuración del nivel secundario de TDF. Por último, en las conclusiones se discuten cambios y continuidades a partir de la puesta en acto de la LFE y sus efectos en la configuración del nivel.

Metodología

El artículo deriva de una investigación de carácter cualitativo y emplea dos técnicas de construcción de información: la realización de entrevistas semi-estructuradas y el análisis de documentos (Marradi et al, 2010). Se analizan 16 entrevistas realizadas entre 2023 y 2024 a actores clave del sistema con participación activa en el ámbito educativo durante el período estudiado. Se ha incluido una entrevista realizada el 31 de octubre de 2018 a la Referente provincial del Plan Social Educativo, en el marco de la cátedra de Planificación de Políticas y Proyectos Educativos de la Licenciatura en Gestión Educativa de la UNTDF debido al aporte que realiza a la investigación. La muestra incluye exfuncionarios del Ministerio de Educación Provincial, referentes provinciales de programas nacionales, supervisores escolares así como docentes, directivos y personal administrativo de instituciones de nivel secundario.

El análisis consistió en la categorización y codificación de datos mediante la elaboración de un cuadro en el que se transcriben las voces de los/las entrevistados/as

a fin de identificar regularidades, diferencias y singularidades mediante un análisis vertical y horizontal del contenido. Se sostiene la idea de análisis como propone Maxwell (2019) al decir que

leer y pensar sobre tus transcripciones de entrevistas y notas de observación, redactar apuntes, desarrollar categorías de codificación y aplicarlas a tus datos, analizar estructuras narrativas y relaciones contextuales y crear matrices y otras representaciones visuales son todas importantes formas de análisis de datos (p. 53).

En cuanto al corpus documental está integrado por la normativa y los materiales pedagógicos elaborados a nivel nacional y provincial durante la década de 1990, como: la Ley Federal de Educación (1993), el Documento de Política Educativa Provincial (1993) y los Cuadernillos para la Transformación de Nueva Escuela (1996). La selección responde a su relevancia para comprender los procesos de puesta en acto de la Ley Federal y su análisis indaga en sus condiciones de producción y enunciación, priorizando los conflictos y rupturas entre el discurso de las políticas y su puesta en acto (Ball, 1993).

Resultados

Contexto de la puesta en acto de la Ley Federal de Educación

La reforma educativa realizada en la década de los 90' tiene como instrumento clave para organizar, normar y declarar sus principios a la Ley Federal de Educación N°24.195, sancionada el 14 de abril de 1993, promulgada por el Poder Ejecutivo el 5 de mayo de 1993 y publicada en el Boletín Oficial el 29 de abril de 1993. Si bien es una ley marco, es el instrumento legitimador de las principales líneas de acción implementadas por la Reforma Educativa.

La LFE se promulga en el contexto de procesos de transformación educativa del orden internacional. La reforma educativa española, plasmada en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), tuvo una incidencia ampliamente reconocida, en paralelo con otros procesos regionales de transformación educativa en diversos países de América Latina. Parte de las reformas educativas en los mismos estuvieron originadas en esta doble demanda: por un lado, las demandas provenientes del sector productivo por recursos humanos más competitivos y más calificados, para enfrentar los desafíos de la modernización productiva y tecnológica y, por el otro, aquellas originadas desde la dimensión política, para enfrentar los desafíos del retorno a la democracia y al Estado de Derecho (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001, p. 4).

Así se propone hacer frente a los desafíos estructurales del sistema y encarar las transformaciones exigidas por los cambios en los modelos socio-productivos de la globalización y la posmodernidad. Por un lado, la adaptación a un mundo cambiante e incierto debido a la aceleración de las tecnologías de la comunicación y la información y su incorporación en la producción de bienes, servicios y conocimientos,

que vuelven a la ciencia y la tecnología factores dinamizadores de la economía. Por el otro, se pretende la revalorización social de la educación y del conocimiento como un factor de desarrollo, la recuperación de valores esenciales de la identidad nacional y las transformaciones en el ejercicio de la ciudadanía, producto de la caída de regímenes autoritarios.

A partir de la LFE, la política educativa se propuso el logro de una transformación integral del sistema educativo: se extendió la escolaridad obligatoria, se actualizaron y redefinieron los contenidos de la educación y se modificó la estructura tradicional de niveles del sistema. Además, se completó el proceso de transferencia de la gestión de todos los establecimientos educativos a su cargo a las jurisdicciones provinciales y se delegó la atribución de definir el monto y el destino del financiamiento de la educación. El Ministerio Nacional se convirtió en una instancia de asistencia técnica, de coordinación para la definición de determinados criterios normativos, productor de información sobre las principales variables del sistema en el nivel nacional, evaluador del rendimiento y compensador de diferencias en las oportunidades educativas ofrecidas a la población en los diversos territorios que componen el país (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

En octubre de 1993, en consonancia con las teorías y agendas que se discutían en la escala nacional, y a pocos meses de sancionada la LFE, el recientemente creado Ministerio de Educación Provincial elabora un documento de Política Educativa Provincial. Este texto, que en su momento fue ponderado por el Ministerio de Educación Nacional, es una valiosa fuente documental para analizar la particular visión del funcionariado local sobre la realidad de la educación fueguina. A través de su interpretación de los marcos político pedagógicos y normativos nacionales contextualizados en TDF, así como de la identificación de acciones prioritarias para mejorar el sistema, permite la comprensión del contexto de puesta en acto de la LFE en la provincia. Al ofrecer una crítica profunda y situacional de la educación fueguina, reconoce las problemáticas y los desafíos y enfatiza la urgencia de cambios significativos que debe enfrentar el sistema educativo local:

La República Argentina, y en particular la provincia de Tierra del Fuego, no ha sido ajena al deterioro que sufrió la Educación en toda América Latina. El denominador común fue países luchando por salir de una dramática situación derivada fundamentalmente de la ausencia de madurez democrática y que dejó graves secuelas medidas en términos de atrasos productivo, tecnológico y particularmente atraso social, marcando este último profundos surcos de insatisfacción en trabajo, vivienda, salud, nutrición y educación. Podremos aproximar que en los últimos treinta años en la República Argentina, la Educación nunca fue una prioridad, hecho por el cual fue colocada en un estado de degradación permanente, llegando al día de hoy a estar expuesta a la posibilidad de generar mediocridad, creándose de esta manera una espiral irreversible que terminará destruyendo cualquier intento de

sociedad civilizada y creativa.

En nuestra provincia, el divorcio entre educadores y gobiernos, los oídos sordos a las propuestas docentes, la falta de participación real de éstos en proyectos educativos ejecutables, la familia como mera observadora, la discontinuidad en los gobiernos de la educación, el error de considerar a la tarea educativa como un simple trabajo, el vicio de algunos políticos de utilizar la educación para enriquecer las posibilidades partidarias, el permanente recambio de docentes que convergen desde otras provincias con distintas realidades, el concepto equivocado de creer que hacer Educación es solamente hacer escuelas, el violento crecimiento demográfico, el nocivo desarraigo de nuestra sociedad, la vigencia de normativas creadas para otra realidad, la falta de capacitación coordinada para el crecimiento del docente, la carencia de vocación gremial de los educadores y una sociedad fueguina muy atípica, son algunos de los hechos que aumentan el grado de dificultad que debemos vencer a efectos de revertir la situación. Dificultades que sabemos tendremos posibilidades de salvar con: trabajo, participación, responsabilidad, seriedad y continuidad (Documento de Política Educativa, Secretaría de Educación de TDF, 1993).

Así, los funcionarios locales se hacen eco de las necesidades de transformación del sistema educativo otorgándole un sentido particular a las políticas educativas emanadas de la LFE. Su descripción de la realidad educativa fueguina trasciende el contexto pedagógico propiamente dicho y sitúa los problemas en el contexto socio-político del momento. Identifican como factores fundamentales del llamado deterioro educativo a los procesos de interrupción democrática y a las políticas económicas deficitarias que impactan negativamente en la educación y en otras dimensiones sociales como la salud y el trabajo y, también producen un atraso en términos de desarrollo productivo y tecnológico. En ese contexto la educación queda relegada a una posición secundaria en la agenda política. Además, como desafíos el documento presenta el rápido crecimiento demográfico, la diversificada y desigual formación de los docentes provenientes de otras provincias y normas educativas inadecuadas a la realidad local.

Por otro lado, se puede destacar que pese al amplio consenso sobre la reforma que provenía del Congreso Pedagógico (1984-1988), como lo sostiene Decibe (2001), se produjeron tensiones entre el sentido y las estrategias para llevarla adelante. Tedesco y Tenti Fanfani (2001) distinguen dos enfoques, uno donde la prioridad era poner el acento en los logros de mayor nivel de eficacia y eficiencia en la gestión (descentralización, la autonomía de las escuelas, la evaluación y los incentivos al rendimiento); mientras que el segundo enfoque está centrado en la necesidad de políticas activas para lograr mayor equidad.

En el contexto del sistema educativo fueguino, la planificación de las políticas educativas, se centra en la reestructuración del sistema y especialmente del nivel

secundario con características cortoplacistas que limitan su proyección en el mediano y largo plazo. Se prioriza en la definición de un marco normativo que facilite el funcionamiento eficiente del incipiente sistema educativo fueguino. También, se focaliza en la evaluación diagnóstica de los niveles obligatorios y la formación docente, herramientas esenciales para identificar problemáticas relevantes. Concomitante a estos esfuerzos busca la articulación con el marco federal y las políticas nacionales destinadas a compensar desigualdades.

Ante la expansión demográfica⁵ y de matrícula se espera aprovechar las ventajas del financiamiento externo para afrontar las problemáticas socio- económicas de la provincia. El apoyo económico opera como un motor más efectivo que las necesidades pedagógicas en la implementación acelerada de la nueva estructura de la LFE, cuestión que propicia la toma de decisiones apresuradas en un escenario donde ni docentes, ni directivos, como así tampoco la incipiente estructura del gobierno del sistema, cuentan con las condiciones necesarias para los cambios que se proponían. Los actores consultados (funcionarios, directivos, docentes, administrativos) caracterizan estos cambios como desordenados y poco claros.

En suma, con la implementación de la LFE se introducen los criterios de equidad, calidad y eficiencia que se enlazan y confrontan con las nociones y prácticas sobre la autonomía, el gobierno del sistema y las prácticas de enseñanza y evaluación que poseían los actores locales. En consecuencia, en el nivel secundario de Tierra del Fuego se lleva a cabo un proceso de cambio de estructura, modelos institucionales y rol docente que puede considerarse masivo y acelerado (1999),

[...] en 1999 cuando la provincia se decide a implementar la reforma, la cantidad de fondos crece a 48\$ frente a una media nacional de 36\$ por alumno. Esto último está estrechamente vinculado a los motivos por los cuales se terminó implementando la nueva estructura de niveles de la Ley Federal de Educación en 1999: las causas fueron los fondos de Nación mucho antes que cualquier motivación propiamente educativa u organizativa. Quizás este punto sirva para explicar al menos inicialmente, por qué la reforma se aplicó de forma tan masiva y acelerada, ya que Tierra del Fuego fue la única provincia que implementó todo el tercer ciclo en un solo año (Rivas, 2003, p.6).

Los cambios operan en un contexto de acelerada expansión que propicia la toma de decisiones apresuradas que se observa a nivel de la creación de nuevas instituciones y de apertura de turnos vespertinos para dar respuesta al incremento exponencial de la matrícula escolar: “las escuelas se crearon a fuerza de presiones por la demanda de vacantes por la explosión demográfica o bien por presiones políticas o por presiones de los padres. Porque yendo más adelante, en el 2005 la creación del Colegio E. Guevara –del que fui directora– se creó por la presión de 200 padres cuyos hijos eran expulsados de todas las escuelas secundarias y no tenían vacantes. Entonces de la noche a la mañana creamos una escuela–para mí no era la solución– sin edificios, sin aulas, solamente con un listado de 200 chicos excluidos.

Esta fue una constante, y las escuelas secundarias se crearon por presiones, sin ninguna planificación previa, sin un marco que contuviera a esa comunidad educativa recién creada" (Asesora de la Supervisión de EGB 3 y Polimodal, comunicación personal, 3 de octubre 2023).

En línea y articulando con las políticas nacionales y federales orientadas a lograr mayor eficiencia, en el ámbito local se implementan los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE)[1] desde 1993 hasta el 2013. Estos operativos que, marcan un hito en la centralidad de la evaluación en las políticas públicas de la década, se sitúan en un paradigma de la evaluación como rendición de cuentas, buscan obtener información objetiva sobre el desempeño del sistema educativo y sus actores, facilitando la toma de decisiones para llevar adelante los procesos de reforma. Tal y como sucedía en otras provincias, en TDF estos operativos encuentran resistencias significativas entre las y los docentes, quienes se sienten excluidas/os de las diversas instancias de definición de la evaluación y manifiestan su preocupación tanto por la dilación en el procesamiento de los resultados y la llegada de los informes, como ante la falta de consideración de la realidad local en los procesos de evaluación centralizados. Estas preocupaciones movilizan acciones concretas entre los equipos técnicos del ministerio provincial que dan cuenta de los modos en que estas políticas de evaluación se despliegan en el territorio fueguino. La ex Directora⁶ Provincial del Programas Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, que había integrado la Comisión de Transferencia, en representación del nivel terciario/formación docente cuenta:

Por ejemplo nosotros a partir de la recepción de los docentes que nos decían que los informes de la evaluación de la calidad educativa llegaban a fin de año cuando ya no podían hacer nada, nosotros dijimos que tenían razón. Además detectamos que no se hacían buenos diagnósticos en las escuelas, entonces organizamos un diagnóstico provincial que fue evaluado muy positivamente en la nación. Nosotros tomando los instrumentos de la nación que sin ningún problema nos lo dio, presentamos un pequeño proyecto y dijimos miren, nosotros queremos trabajar sobre el diagnóstico y queremos trabajar conjuntamente con todos los docentes y los directivos en armar un diagnóstico que contemple las prácticas de diagnósticos habituales, los instrumentos que ellos quieren aplicar y algún instrumento que nos permita a terceros, habíamos tomado algo así como la finalización de los ciclos. Y lo que hicimos fue que lo tomaran los docentes que recibían esos alumnos, que no se iban a sentir evaluados, sino que ellos eran los que recibían a los alumnos y necesitaban información. Pudimos acordar con la provincia que fueran procesados a toda velocidad después se hizo, con un centro de cómputos. (Directora Provincial del Programas Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de junio 2023).

Dos aspectos caracterizan la puesta en acto de estas políticas de evaluación: por un lado, el estímulo otorgado por el estado nacional ante las iniciativas locales de

mejora del sistema que se contextualizan en el marco de la autonomía escolar y la descentralización educativa. Por el otro, la reducida escala del sistema educativo y de la administración pública local ofrece la oportunidad de establecer un contacto directo y efectivo tanto con los agentes educativos como con diversas dependencias del gobierno provincial, para hacer frente a gestiones relacionadas con el financiamiento y para el procesamiento de los datos. En este sentido, Rivas (2003) expresa la idea de Tierra del Fuego como un laboratorio para la puesta en prácticas de las políticas.

Por su parte, el conocimiento situado de cada institución y de sus directivos y docentes, le permite a la referente anteriormente nombrada y a su equipo de trabajo, formular estrategias de intervención adaptadas a las realidades de cada establecimiento. A su vez, problematizar las prácticas y los instrumentos de evaluación planificados por algunos docentes. Se generan también instancias de discusión que permiten a cada institución trabajar en la definición de su proyecto institucional durante jornadas docentes y acciones adicionales centradas en la capacitación.

La política de capacitación docente continua es llevada a cabo por la Red Federal de Formación Docente Continua (1994) con cabeceras jurisdiccionales hasta 2014 en la provincia de Tierra del Fuego. Los equipos de gestión y los docentes conforman colectivos heterogéneos, con diferencias significativas en relación con su experiencia y formación sobre temas como currículo, evaluación y gestión desde enfoques centrados en la dimensión pedagógica, aspectos que tensionan la adhesión a las nuevas políticas y prácticas. Por ello, la capacitación que ofrece la red significa el acercamiento a nuevos paradigmas y perspectivas pedagógicas para muchos docentes.

En simultáneo se desarrollaron políticas enmarcadas en Programas Nacionales con financiamiento propio como el Plan Social Educativo (1993), Prodymes I (1994) y II (1996). Estas son políticas focalizadas con un fuerte acento en la distribución como compensación de déficit y en la equidad como distribución de bienes y servicios para equilibrar desigualdades sociales y económicas. Si bien el Plan Social está focalizado en las escuelas más vulnerables del país, dada la escala del sistema educativo fueguino y de la educación secundaria en particular, estas políticas alcanzan a prácticamente toda la población escolar.

Al inicio el Plan Social Educativo (PSE) se enfrenta con muchas resistencias por parte de algunos directivos que perciben el programa como una carga adicional a sus tareas habituales. Sienten que se les impone de manera inconsulta, que las propuestas están descontextualizadas.

Aun transferidos, porque nación, aun transferidos siguió manejando muchas líneas: capacitación, el Plan Social Educativo... y eran como corsés impuestos desde nación a las escuelas que – sin desmerecer a la gente que estaba a cargo de los diferentes programas nacionales- (gente con mucha voluntad de trabajo, con mucho compromiso), pero nación nos enviaba los corsés y había que ponérselos. Sin atender al contexto, sin atender a que era una comunidad, un crisol de provincias con profesores escasamente

formados, muchos de ellos muy formados y otros no, escasamente, sin títulos (Asesora de la Supervisión de EGB 3 y Polimodal de Río Grande, comunicación personal, 3 de octubre 2023).

La resistencia a introducir nuevos modelos de gestión más colaborativos como una herramienta para el diagnóstico, la planificación situada y la mejora institucional, se pone de manifiesto con las prácticas de gestión centralizadas en la figura del rector. La verticalidad en la gestión de los colegios, como rasgo distintivo del modelo institucional de los colegios nacionales territorianos, es interpelada por el trabajo colaborativo y de discusión y establecimiento de prioridades que proponen las políticas de mejora.

La implementación de programas sociales como el Plan Social Educativo permitió “para muchas escuelas que el programa se constituyera en un eje vertebrador de la labor institucional adoptándolo como un nuevo modelo de gestión que le dio herramientas teóricas y materiales para gestionar la escuela de un modo mucho más independiente y me atrevo a decir que muchas escuelas, muchos equipos alcanzaron la mayoría de edad” (Referente provincial del Plan Social Educativo, comunicación personal, 31 de octubre de 2018).

En sus fases de formulación se producían instancias de intercambio entre la nación y la provincia, lo que generó un aprendizaje significativo para las instituciones y para los directivos y docentes. En palabras de una referente provincial del programa: “Y creo que fue la única vez en mi carrera que me sentí parte de algo importante y que me puse la camiseta, y no estoy hablando de camiseta política, estoy hablando de camiseta técnica, todo el mundo atrás del mismo objetivo” (Referente provincial del Plan Social Educativo, comunicación personal, 31 de octubre de 2018).

Por su parte, y en el contexto de extensión de la obligatoriedad escolar al Tercer Ciclo de la EGB se produce el ingreso y la permanencia de sectores antes excluidos. Surge la preocupación por retener la matrícula y las escuelas secundarias comienzan a problematizar la repitencia y el abandono escolar. Es decir, comienzan dentro del margen de autonomía que les otorgaba la LFE a formular proyectos de retención escolar con propuestas organizacionales y pedagógicas didácticas innovadoras.

Fue muy interesante y enriquecedor, el tema es que si cada provincia o cada jurisdicción decidía hacer cosas distintas, la nación no se iba a negar de ninguna manera, entonces eso es mentira. Si había algo que podías hacer en esa descentralización y transferencia es que tenían una independencia descomunal para hacer cosas, lo que tenías es que proponer (Directora Provincial del Programas Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de junio 2023).

La puesta en acto de la LFE representa un proceso de transformación arduo, el cual requiere ser examinado considerando la compleja dinámica que lo acompaña. Los testimonios de los actores involucrados, incluyendo docentes, directores, personal administrativo y representantes sindicales coinciden en su apreciación sobre

la Ley Federal de Educación. Estos destacan que los cambios se perciben como “tirados de la cabeza”, caracterizándose como improvisados y caóticos, además de describirlos como abruptos, apresurados y desordenados, aspecto que acentúa las dificultades y los obstáculos.

La desorganización y falta de supervisión educativa, en la puesta en acto de la LFE, lleva a tomas de decisiones en las que parecen prevalecer más los aspectos económicos que los pedagógicos. Algunas investigaciones (FLACSO, 2000; Rivas, 2004) muestran que la modificación de la estructura generó caos en el sistema.

Resultó complejo el proceso de adecuar los cambios establecidos por la LFE a la realidad provincial y a la cultura escolar del nivel secundario. Es decir, se introducen sin formación pedagógica previa de los actores educativos, con carencias en la gestión institucional para hacer frente a los cambios y con vacancia normativa. En este escenario se cuenta con una infraestructura edilicia reducida y fatigada que no llega a cubrir las demandas de matrícula generada por la explosión demográfica y por la extensión de la obligatoriedad escolar. Los establecimientos funcionan con triple turno porque se crean nuevas instituciones o porque se amplían turnos y secciones de la misma institución. Abruptamente se producen reubicaciones de profesores (por los cambios operados a nivel curricular), el ingreso de los 7mos años (otrora del nivel primario) a la EGB 3, la implementación de parejas pedagógicas (en Cs Sociales y Cs Naturales) sin tiempo rentado, ni formación específica para ello, etc.

Al contexto descrito, se suma la falta de una estructura intermedia de gobierno del sistema consolidada y preparada para interpretar y adecuar las políticas y programas nacionales al contexto local. Es decir, el nivel secundario tiene una incipiente estructura de gobierno que no alcanza a consolidarse y a establecer una pauta común para todas las instituciones y que además les ofrezca apoyo y orientación adecuada para que aquellas construyan su proyecto educativo. La descentralización, la transferencia de la gestión y el gobierno de las escuelas secundarias otorgan a las instituciones una notable independencia para implementar cambios, aspecto que en algunas instituciones es considerado como una oportunidad, con el diseño y desarrollo de innovaciones pero que sistémicamente contribuyó a fragmentar el nivel. Sin embargo, esta autonomía tiene como correlato un vacío significativo en el apoyo pedagógico por parte del Ministerio, que genera un ambiente de soledad y desamparo en las escuelas.

En la compleja dinámica de los cambios introducidos por la reforma, los diferentes actores y sus intereses entran en tensión y disputa. En el ámbito federal, los funcionarios del ministerio nacional presionan por la implementación. Mientras que en la escala provincial, el gobierno acepta las condiciones obligado por el apoyo económico que se promete desde Nación y con pocas herramientas para la comprensión de la complejidad de las dinámicas propias del sistema educativo fueguino.

Mientras tanto, los directores y profesores de las escuelas secundarias, con ex-

perencia y trayectoria en la gestión de las instituciones del nivel, son quienes deben lidiar con las dificultades y desafíos que implica la puesta en acto de la LFE en sus propias instituciones y, muchas veces con la toma de decisiones que corresponden a otros niveles de gobierno.

Además, teniendo en cuenta que los procesos de cambio requieren para su apropiación de una duración más prolongada que muchas veces excede los tiempos de permanencia de los agentes de conducción política; los rectores ofician como figura permanente, a lo largo de un período que se inicia con la etapa territorial, la provincialización y la implementación de la LFE. La rectora de un colegio afirma: “Como el proceso de implementación de la LFE trascendió los tiempos de los gobiernos, éramos los rectores los que explicábamos las políticas a los funcionarios de turno” (Rectora de colegio secundario 1, comunicación personal, 28 de abril 2023).

Si bien esta situación les otorga poder para decidir sobre la política educativa provincial, genera también sobrecarga en su tarea y, la presión por resolver cuestiones administrativas y contables se hace sentir cotidianamente. A las rectorías de las escuelas secundarias se les exige la administración y contabilidad de fondos públicos de los programas nacionales sin la formación específica para hacerlo.

Los cambios se imponen rápidamente y obstaculizan la asimilación y contextualización por parte de los sujetos implicados. Esa rapidez genera incertidumbre y desconcierto. Los actores educativos le encuentran sentido a los cambios una vez que los pueden subjetivar pese a encontrarse en un contexto donde se agudizaba la crisis social y económica.

En paralelo, los procesos de conflictividad sindical se acentúan hacia fines de los años 90 y se traducen en medidas de fuerza que afectan el desarrollo de las clases. El novel nivel secundario de Tierra del Fuego no es ajeno a esta situación. La Secretaria General del Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación Fueguina (SUTEF) sostiene:

Se dio una discusión importante en el Sindicato. Se cerraban por un tiempo largo talleres, de la escuela secundaria técnica, se empezó a discutir horas cátedras en lo que eran las carreras que tenía el Martí, el Sobral, bachilleres, orientaciones, qué materias quedaban, qué materias no quedaban, se produjeron recortes en áreas, prácticas del lenguaje. Los séptimos se iban de la primaria, se pasaron de la primaria al secundario, esa fue otra cuestión que habría que seguirla debatiendo incluso hasta el día de hoy. Secundarizamos y sacamos la mano a chicos que hoy incluso están necesitando, de hecho hasta los tutores terminan todos siendo maestros de primaria, para tener una mirada más individualizada, no por aniñarlos, sino porque necesitan un cuidado diferente que un adolescente. Y bueno, fueron discusiones muy grandes... La toma de las escuelas, la EPET estuvo tomada más de un mes, tanto en Ushuaia como en Río Grande. También los Centros Polivalentes de Arte, ahí se perdió la titulación como bachiller docente en artes. Eso fue

una gran pérdida de la década del 90. Ese tipo de discusiones que fueron muy difíciles de sostener, hubo paros, movilizaciones, en los que estuvieron presentes los secretarios generales de la CETERA (Secretaria General del SUTEF, comunicación personal, 15 de diciembre de 2023).

El relato de la ex- secretaria general da cuenta de los modos en que las organizaciones sindicales son atravesadas por la puesta en acto de la LFE y tensionan las políticas educativas. La creación del Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación Faguina (SUTEF) en el año 1993, se constituye en otro acontecimiento que se da en simultáneo con la provincialización, la transferencia y la puesta en acto de la LFE. A su vez, es producto de cambios en la docencia como colectivo (aumento de la plantilla docente compuesta mayoritariamente por profesores procedentes de otras provincias) y de la preocupación por su estabilidad laboral, las condiciones de trabajo y los cambios pedagógicos, sistémicos y organizativos que introducía la LEN. Es pertinente mencionar que la asociación sindical se produce en el contexto de huelgas y en adhesión a las luchas en la escala nacional.

Tal es así que, la primera acción como organización sindical es la participación en la carpa blanca, en contra de la LFE, el hambre y la pobreza de los más vulnerables. Aboga por la reivindicación de la capacitación docente como continua, en servicio y obligatoria. En este sentido, trabaja con la Obra Social para la Actividad Docente (OSPLAD) y la Escuela de Capacitación Marina Vilte de la CETERA en instancias oficiales de capacitación que forman parte de la Red Federal de Educación.

Cuando se sancionó la Ley Federal de Educación, el SUTEF manifestó su postura de resistencia. En este contexto se generó una línea de capacitación en la que se trabajaron las políticas neoliberales de los años 90. Se organizó el Congreso de Educación sobre Políticas educativas neoliberales de los años 90, en el cual se trabajó con docentes del IPES FA. A partir de este evento nació la revista político pedagógica sindical que se denominó “El Puente” y se sostuvo hasta 2006. Uno de los objetivos que tenía era difundir pequeños ensayos, artículos de distintos profesores de diferentes lugares del país y locales, en las temáticas de historia, educación y formación pedagógica disciplinar. Contaba con un dossier para compartir las experiencias de distintas instituciones de nivel inicial, primario y secundario, si bien predominaban los dos primeros niveles. Era una forma de capacitación a partir de la experiencia del otro. También se publicaron experiencias y artículos que eran del IPES Ameghino, sobre la Enseñanza de la Matemática y sobre Alfabetización, entre otros. Se construyó una Biblioteca y una Hemeroteca destinada a la consulta de los y las docentes (Abendaño López, 2022, p.249).

En síntesis, la LFE produce cambios significativos en el sistema educativo provincial, nuevas normas y paradigmas que instituyen prácticas en la gestión y en la enseñanza. Sin embargo, algunos profundizan las diferencias y aíslan más a las instituciones entre sí contribuyendo de este modo a la fragmentación, mientras que

otros permiten la toma de decisiones contextualizada en la escuela y la discusión de nuevos posicionamientos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, que habilitan diferentes perspectivas sobre los roles de docentes y estudiantes, y conceptualizaciones sobre la institución y su gestión.

Contexto de los efectos de la Ley Federal de Educación

Las políticas educativas producidas a partir de la LFE tienen un despliegue significativo y particular en el contexto de Tierra del Fuego. En este apartado se desarrolla el contexto de los efectos de la política educativa analizando críticamente cómo se arraigaron en las prácticas pedagógicas cotidianas del sistema educativo de Tierra del Fuego. El análisis trasciende los resultados inmediatos de la puesta en práctica de las políticas y profundiza en las transformaciones que se producen en actores pedagógicos, en sus saberes y en sus prácticas así como también en la cultura escolar del nivel secundario. Es decir, profundiza en las transformaciones en los sujetos pedagógicos, en sus formas de enseñar, en las prácticas y la cultura de las instituciones, así como en las fragmentaciones y desigualdades.

A partir del relevamiento realizado y de acuerdo con las voces de algunos/as entrevistados/as los efectos de la LFE se analizan en tres dimensiones: en los discursos pedagógicos, en la dimensión ético política (vinculadas a las prácticas educativas y sus tensiones) y en la dimensión subjetiva.

En primera instancia, las políticas educativas producidas a partir de la LFE generan transformaciones y renovaciones en el lenguaje y en el discurso pedagógico, introduciendo un cambio significativo en los sentidos y significados de dicho lenguaje. Es decir, redefinen los roles de los sujetos pedagógicos, así como la función social de la escuela y la transformación de su cultura institucional.

Las políticas educativas se difunden a través de textos pedagógicos tales como documentos curriculares, libros y revistas especializadas, que influyen en las decisiones que los docentes toman sobre la enseñanza, los conocimientos y las prácticas escolares. Los materiales son producidos por especialistas nacionales e internacionales. Estas publicaciones posicionan a los docentes mayoritariamente como receptores de una producción pedagógica ajena y diseñada por otros. Pues, escasamente integran las experiencias situadas y recuperan los saberes docentes.

No obstante, las entrevistas realizadas revelan la percepción de las y los docentes fueguinas/os sobre el impacto formativo de los recursos que circularon y los modos en que pudieron apropiarse de estas lecturas. Uno de los entrevistados reflexiona:

[...] toda la parte bibliográfica que acompañó a la LFE fue muy importante porque la pudimos compartir, pudimos leer y pudimos pensar en modificar cosas. Si después se dieron o no, creo que sí hubo cambios en las formas de enseñar de los docentes, modificaciones importantes (Docente de colegio secundario, comunicación personal, 4 de mayo 2024).

Este testimonio da cuenta del valor atribuido a los recursos académicos y bibliográficos como herramientas fundamentales para concretar los efectos discursivos de las políticas educativas. Dichos textos promueven narrativas sobre nuevas formas de enseñar y permiten repensar las prácticas pedagógicas. Tal como da cuenta el relato, el docente reconoce transformaciones significativas en la enseñanza.

Probablemente, uno de los orígenes de esta percepción resida en que, en particular en TDF la distribución de materiales bibliográficos abarcó a casi la totalidad del colectivo docente, gracias a la escala reducida del sistema educativo provincial.

Por otro lado, las políticas educativas de la LFE dejaron una impronta profunda en la subjetividad docente. Estas huellas de formación, se inscriben en las prácticas de enseñanza y de gestión institucional y producen cambios significativos en las identidades de estos actores del sistema educativo. Es decir, tienen efectos en cómo los docentes y directivos se perciben a sí mismos dentro del espacio educativo.

En este sentido, se producen cambios radicales en las prácticas de la enseñanza y de los paradigmas pedagógicos, marcando una importante renovación, particularmente respecto de la formación de grado de gran parte del colectivo docente del nivel secundario. Algunas voces docentes manifiestan cómo estos cambios ampliaron sus horizontes y perspectivas. Una directora de nivel secundario comentó: “La ley me abrió la cabeza, me invitó a pensar la escuela de otra manera” (Rectora de colegio secundario 2, comunicación personal, 31 de marzo 2023).

Estas reflexiones manifiestan los efectos de las políticas en la formación continua de los docentes y en los modos en cómo reconstruyen su rol, se apropian de los discursos pedagógicos y los traducen en sus prácticas. Sin embargo, este proceso de cambio no estuvo exento de desafíos y tensiones. Entre ellas podemos destacar la presión constante por capacitarse, frecuentemente vinculada al miedo a perder horas de trabajo, pone en valor la actualización profesional pero, también genera una jerarquización y tensión entre quienes logran adaptarse a estos nuevos valores y quienes enfrentan dificultades para hacerlo. _

En el contexto educativo fueguino en consonancia con el escenario nacional, las políticas educativas tienen significativos efectos tanto a nivel individual como colectivo en la subjetividad docente y en las representaciones sociales sobre la autoridad pedagógica de maestros y profesores. Por un lado, propicia sentimientos de temor e incertidumbre frente a la *reconversión* profesional y laboral. Por otro lado, el colectivo docente responde resistiendo ante la amenaza de cambios en las condiciones salariales y laborales debido a la pérdida de fuentes de trabajo por la nueva estructura de niveles y ciclos, por la secundarización del 7 grado y por las innovaciones curriculares (desaparecieron las horas de dibujo, francés, etc.). Mientras que, a escala nacional, la carpa blanca se convierte en un símbolo de esta lucha, en TDF se vivieron escenarios de tensiones similares, con huelgas y la toma de establecimientos escolares como ocurrió en la Escuela Técnica Provincial O. Bronzovich de Arko.

Este contexto manifiesta uno de los desafíos que enfrentan las políticas educativas en los procesos de reforma: conciliar la renovación pedagógica con la garantía de los derechos laborales del colectivo docente.

Las experiencias transformadoras demuestran cuáles son, en Tierra del Fuego, los efectos de las políticas educativas en la subjetividad profesional y, los modos en que resignifican la enseñanza y el rol docente. Como señala una directora de nivel secundario, “con la Reforma hubo cambios dentro del aula, otras formas de enseñar. Descubrí que la enseñanza iba por otro lado” (Rectora de colegio secundario 2, comunicación personal, 31 de marzo 2023).

Este proceso adquiere una particularidad única al interactuar con la diversidad del colectivo docente fueguino, conformado por una amplia variedad de trayectorias, experiencias docentes y formaciones profesionales. Esta diversidad no solo desafía a la puesta en acto de las políticas educativas, sino que también imprime un matiz singular a sus efectos.

Las personas entrevistadas destacan los efectos positivos de la capacitación y la formación continua, que se expresa en su continuidad como una política educativa central en gestiones posteriores. Un ejemplo lo proporciona la secretaria de un colegio secundario al señalar: “Creo que las continuidades que siguieron fueron las de las capacitaciones, eso se instaló y siguió, se instaló con la Ley Federal y es lo que se mantiene” (Secretaria de colegio secundario, comunicación personal, 27 de julio 2023).

En el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua (1994), las instancias de capacitación ofrecen actualizaciones profesionales a cargo de especialistas de renombre, tanto nacionales como internacionales. El acceso a referentes académicos/as fue clave, para la formación de los y las especialistas locales que a partir de la implementación del Plan de Transformación para la Formación Docente (1992) se fortalecieron en la funciones de capacitación y producción escrita en los institutos de formación docente.

La presencia del saber especializado muestra el rol de las comunidades académicas para configurar las narrativas pedagógicas y el lugar de la docencia local como receptora y productora también de dichos saberes. Los docentes valoran positivamente la interacción con expertos, percibiendo estas instancias como oportunidades enriquecedoras que redefinen la percepción sobre sí mismos y su capacidad transformadora del contexto educativo. La posibilidad de elaborar un diseño curricular, por ejemplo, fortalece la identidad de una docente y la transforma en una agente de cambio capaz de incidir en las políticas educativas provinciales. Así lo relata una rectora de un colegio secundario: “Jamás hubiera soñado las cosas que me pasaron, por ejemplo que haya escrito un diseño curricular en una provincia, los cursos de capacitación, estas genias que te venían a dar clase” (Rectora de colegio secundario 3, comunicación personal, 11 de diciembre 2023).

Las experiencias de capacitación y, especialmente los encuentros federales de

discusión curricular realizados fuera de la provincia y diseñados centralizadamente, generan un efecto de recontextualización. Adquieren sentido y resonancia para los y las representantes provinciales, pues responden a su necesidad de formación continua, transformándose en insumo para enriquecer la definición curricular en el contexto jurisdiccional. En el escenario descrito donde muchos funcionarios carecen de herramientas pedagógicas para interpretar los cambios, son los docentes quienes impulsan las innovaciones.

La Red Federal nos asistía para la gestión en relación a los trayectos de formación de directivos, o para diferentes áreas. Eran cursos hermosos, realmente muy completos el problema era que no estaban bien aprovechados, [...] no se hacía un monitoreo a posteriori, era un reclamo muy fuerte desde los directivos del nivel. (Asesora de la Supervisión de EGB 3 y Polimodal de Río Grande, comunicación personal, 3 de octubre 2023)

Este testimonio evidencia que, aunque las iniciativas de formación son profundas en marcos teóricos y en las propuestas de cambio formuladas, carecen de un monitoreo posterior. Aquí, aparece una tensión que muestra que la gestión intermedia del sistema, aún en desarrollo, no cuenta con los recursos para implementar y supervisar adecuadamente estas iniciativas y acompañar a las escuelas. Esta situación, provoca efectos en las prácticas de gestión institucional y en las aulas. El trabajo en equipo y la elaboración de proyectos educativos institucionales genera aprendizajes y cierta autonomía institucional y el desarrollo de propuestas educativas situadas y contextualizadas y por otro, un trabajo caracterizado por cierta endogamia e individualismo institucional con escasa conciencia sistémica.

En este sentido, algunas docentes entrevistadas sostienen que existe una gestión descentralizada con respecto a otros niveles de gestión pero a su vez centralizada a nivel micro -institucional en la figura de la rectoría como en la etapa territorial. “Con la Ley Federal la gestión institucional continuó igual, bajo un modelo centrado en la rectoría. Todo pasaba por el rector” (Rectora de colegio secundario 1, comunicación personal). “La decisiones cotidianas se tomaban en el mismo colegio, sin esperar directivas externas” (docente de nivel secundario, comunicación personal, 12 de mayo 2023).

En un escenario de cambio estructural en el que el nivel secundario se altera radicalmente, la inercia estructural de los modelos organizacionales y de las culturas escolares de los colegios nacionales se ve parcialmente conmovida en virtud de la relativa capacidad performativa del discurso reformista sobre las culturas y las prácticas. En consecuencia, conviven propuestas organizacionales y pedagógicas diversas que caracterizan a la educación secundaria de este período, en el cual la efervescencia de cambios estructurales alienta iniciativas institucionales avaladas provincialmente y, en algunos casos, con reconocimiento nacional.

Se implementa la propuesta piloto de Escuela sin grados o Escuela no graduada

acompañada por una infraestructura acorde al proyecto; las reuniones colegiadas donde los docentes aportan diferentes miradas sobre los estudiantes y la marcha de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; los ciclos introductorios para la EGB3 con la finalidad de nivelar a los estudiantes en los conocimientos básicos de Lengua y Matemática, las propuestas de EGB 3 localizadas en la Educación de Jóvenes y Adultos, la EGB3 en las Escuelas Rurales, las clases de apoyo y recuperación obligatorias dentro los colegios, nuevos cargos de gestión institucional como coordinadores de ciclo, tutores, jefes de áreas, asesores pedagógicos, etc.

A nivel de la Secretaría de Educación y Cultura en se llevan a cabo dos propuestas provinciales de articulación entre niveles. La primera, en el año 1992, con un Curso de Articulación en el área de Matemática. Se trata de un trabajo pedagógico didáctico entre maestros de séptimo año y profesores de primer año de secundaria. La segunda, en el año 2003, plantea un trabajo en el que confluyen dos procesos, la producción curricular y la capacitación de los y las docentes. Se elabora una Guía de Planificación Curricular en la cual se articulan aprendizajes prioritarios para la EGB 2 y la EGB3 en Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se diseña también un anexo con propuestas didácticas de los y las docentes participantes con el asesoramiento de los referentes de áreas, responsables de la escritura de la Guía de Planificación Curricular. En el trabajo curricular y de capacitación participan docentes de los Institutos de Formación Docente y de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, supervisores y directores de nivel.

En síntesis, la subjetivación personal e institucional de la LFE a partir de los procesos desencadenados por su puesta en acto, tiene efectos que trascienden en el tiempo y que pueden recuperarse a partir de los testimonios de los actores que fueron protagonistas y que en el momento de las entrevistas dan cuenta de su persistencia como así también de la documentación analizada.

Conclusiones

Este artículo se propuso analizar los contextos de la puesta en acto y de los efectos institucionales y subjetivos de la LFE en la configuración del nivel secundario de Tierra del Fuego, AelAS. La LFE produce cambios rupturistas en la estructura, en la gestión y en las prácticas de enseñanza del nivel secundario con efectos que perduran en el tiempo en las instituciones y en los actores participantes:

Su puesta en acto se lleva a cabo en el marco de un arduo proceso de transformación que pone de manifiesto un conjunto de urgencias (pasaje del 7mo grado de la Primaria a la EGB 3, creación del Polimodal con transformaciones que afectaron especialmente a las escuela técnicas y a las escuelas de arte, extensión de la obligatoriedad escolar, capacitaciones y reconversiones docentes de acuerdo con la normativa vigente, cobertura de nuevos espacios curriculares con docentes sin formación para los mismos, elaboraciones de

proyectos educativos institucionales y de proyectos curriculares, prácticas de enseñanza organizadas a partir de nuevos paradigmas epistemológicos y didácticos, etc.) que estructuran un nivel secundario debilitado y fragmentado como subsistema. (Mendez y Paez, 2020)

Las urgencias descritas son percibidas en los testimonios de los y las entrevistadas como cambios abruptos, apresurados y desordenados, generadores de caos en el nivel secundario provincial, si bien la conflictividad puede considerarse como inherente a los procesos de puesta en acto de las políticas. En TDF al mismo tiempo que la escuela secundaria se estaba estructurando como nivel educativo de la joven provincia, la LFE introduce cambios estructurales que operan en ese mismo proceso de configuración al mismo tiempo que el nivel experimenta un crecimiento exponencial sin precedentes (demanda de cobertura, infraestructura, etc). Esta complejidad fue difícil de procesar para autoridades noveles y con escasa expertise en el nivel.

En este sentido, para 2005, los colegios secundarios con una misma orientación cuentan con proyectos curriculares institucionales diferentes en el Polimodal, ya que el Diseño Curricular Provincial nunca fue elaborado a nivel provincial, lo cual dificulta la construcción de acuerdos intra e interinstitucionales que obstaculiza la tarea pedagógica incidiendo en el pase de los estudiantes dentro de la misma ciudad, o entre localidades de la provincia.

A las urgencias enumeradas se suma la de atender a la creciente demanda de vacantes en el nivel secundario con la creación de instituciones estatales y privadas en Río Grande y Ushuaia y mantener establecimientos sobresaturados por la intensificación de su uso (Decreto de Emergencia Edilicia Educativa N° 3885/04). Estas urgencias ponen en evidencia la ausencia de planificación del nivel secundario a largo y mediano plazo, que no tiene en cuenta la explosión demográfica y la necesidad de contar con vacantes para la inclusión de todos los estudiantes, así como tampoco la movilidad interna de los estudiantes dentro del sistema y los devastadores efectos que la desregulación curricular provocó en las trayectorias. Tal es así que tuvieron que armar un régimen de equivalencias especial para *subsanan* esa falta de planificación.

En relación con los efectos institucionales, se destaca que las políticas de descentralización propuestas por la LFE contribuyen con el fortalecimiento de la histórica autonomía institucional de la etapa territorial (favorecida por la distancia geográfica del gobierno central) y con ello, acentúan la fragmentación evidenciada ya en los colegios nacionales en el escenario territorial. De tal modo se pone en evidencia la convivencia de los efectos diversos de autonomía escolar territorial a partir de la implementación de la LFE y de las decisiones de los actores que le otorgan peculiaridad a los procesos. Decisiones que habilitaron la construcción de proyectos educativos innovadores como la Escuela sin Grados, las parejas pedagógicas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, las Colegiadas, los tutores en los 7mos años, ciclos introductorios para la EGB 3, ciclos para la terminalidad de la EGB 3 en el ámbito de jóvenes y adultos, etc.

Por otro lado, se puede apreciar también un efecto que se cristaliza en cierto individualismo institucional en el nivel secundario fueguino con escasas relaciones entre los colegios y con modelos institucionales y curriculares con limitados puntos de encuentro.

En lo que refiere a los efectos subjetivos de la puesta en acto de la LFE en actores del nivel secundario, se pueden identificar subjetividades profesionales que dan cuenta de significativos procesos formativos construidos en el contexto de la puesta en acto de la LFE, que los posiciona en las instituciones y en los equipos técnicos del Ministerio provincial como referentes para sus colegas. En los testimonios de las entrevistas realizadas se puede apreciar que estas experiencias formativas perduran como huellas profesionales y puntos de inflexión en las trayectorias laborales de los docentes.

El estudio de la puesta en acto de la LFE y sus efectos, como un acontecimiento colectivo con la actuación de múltiples factores habilita la lectura significativa de un presente que no se encuentra desprovisto de efectos del pasado. Y como lo expresa Nietzsche (1980) “Sólo desde la fuerza más poderosa del presente tenéis el derecho de interpretar el pasado”.

Notas

¹ Doctora en Política y Gestión de la Educación Superior (Universidad Nacional de Tres de Febrero) Docente investigadora de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AelAS. Instituto de la Educación y el Conocimiento. Área Educación y Política Educativa. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-7137-2455> E-mail: sabendano@untdf.edu.ar

² Magister en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos) Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Currículum y Prácticas Escolares (Flacso). Docente Investigadora Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AelAS. Instituto de la Educación y el Conocimiento. Área Educación y Gestión Educativa. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-3060-6347>

³ Proyectos de iniciación a la investigación aprobados y financiados por la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

⁴ Esta investigación se inscribe dentro de la línea de investigación del Instituto de la Educación y el Conocimiento que se orienta al estudio de los factores críticos para la mejora del sistema educativo de Tierra del Fuego, AelAS. Específicamente, este proyecto realizará aportes a las líneas 1 “Las políticas educativas como política pública intersectorial”. Producción de conocimiento y toma de decisiones en diferentes ámbitos del sistema educativo provincial”

⁵ Según datos de los Censos Nacionales de población y vivienda 1970, 1991, 2001 y 2010 del INDEC, la población de Tierra del Fuego pasó de 13.527 habitantes en 1970, a 69.369 habitantes en 1991, a 101.079 habitantes en 2001, y a 127.205 habitantes en 2010.

⁶ Si bien ostenta un cargo político, en la práctica se desempeña como una referente pedagógica. Podría decirse que su cargo es tecno político.

Referencias bibliográficas

Abendaño López, S. (2022). *Configuración del sistema de formación docente de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur*. [Tesis de doctorado, UNTREF]. Repositorio Biblioteca UNTREF.

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17

Ball, S. (1994). *Reforma educativa. Un Enfoque crítico y postestructural*. Universidad Abierta Press

Decibe, S. (2001). Una década sólo alcanzó para comenzar una reforma estructural de la educación. *En Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. UNQ.

FLACSO / Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Proyecto estado de situación de la implementación del tercer ciclo de EGB en seis jurisdicciones. Noviembre 2000.

Marradi, A; Archenti, N y Piovani, J. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.

Maxwell, J.A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa* (Vol. 241006). Editorial Gedisa.

Nietzsche, F. (1980). *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden (KSA)*, G. Colli y M. Montinari (eds.). DTV. Munich.

Mendez, M.J. y Paez, L. (2020). La sistematización de la escolarización en Tierra del Fuego, AelAS, Argentina (1884-2020): un derrotero de actores y procesos. *Revista Amazónida: Revista del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Amazonas*. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/7877/55>

Montesinos, M.P.; Sinisi, L. y Schoo, S. (2009) Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. Documentos de la DiNIECE. Serie La Educación en Debate No 6. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación - Argentina. En: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/educa6.pdf>

Rivas, A. (2003). *Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas*. CIPPEC.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Bs. As., Granica – Universidad de San Andrés.

Tedesco, J, Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades*. IIPE-UNESCO.

¿Cómo evalúan los profesores memorables? El caso del Profesorado en Geografía de la UNNE

How do Memorable Teachers Assess? The Case of the Geography Teacher Education Program at UNNE

Marcelo Alegre¹

Patricia Belén Demuth Mercado²

Resumen

El presente trabajo cuenta con el objetivo de comprender la práctica evaluativa que desarrollan los/as docentes memorables del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Nordeste, identificando, caracterizando y analizando las estrategias de evaluación implicadas en su quehacer docente. El diseño metodológico adoptó un enfoque cualitativo, bajo el paradigma hermenéutico y la metodología biográfico-narrativa. La investigación se desarrolló en dos etapas: inicialmente, realizamos encuestas semiestructuradas a estudiantes y graduados para identificar a estos profesores. Posteriormente, con los/as docentes seleccionados, ahondamos mediante entrevistas en profundidad, observaciones no participantes de clases y análisis de documentos curriculares. Esta publicación se centra en los datos obtenidos de la segunda etapa, donde la información recolectada fue triangulada, codificada y categorizada para su análisis. Los hallazgos indican que los/las profesores/as memorables se distinguen por su profunda experticia profesional en el contenido disciplinar y su capacidad para transformarlo en conocimiento enseñable, complementado por cualidades personales como el compromiso y la pasión. Se observó que aplican una evaluación auténtica y situada, que refleja la complejidad disciplinar y permite a los/as estudiantes demostrar no solo lo que saben, sino lo que pueden hacer con ese conocimiento en situaciones reales, además, de construir juicio evaluativo a partir de las diversas estrategias de evaluación que implementan. A modo de conclusión, se ha explicitado que las prácticas evaluativas de estos/as docentes ejemplifican la buena enseñanza, impulsando un aprendizaje significativo al enfocarse en objetivos de diversos dominios del conocimiento más que en resultados meramente calificativos.

Palabras Clave: docencia universitaria; evaluación; profesores memorables; geografía

Abstract

This study aims to understand the assessment practices developed by memorable teachers in the Geography Teacher Training Program at the National University of the Northeast. It identifies, characterizes, and analyzes the assessment strategies involved in their teaching. The methodological design adopted a qualitative approach, under the hermeneutic paradigm and a biographical-narrative methodology. The research unfolded in two stages: initially, we conducted semi-structured surveys with students and graduates to identify these professors. Subsequently, with the selected teachers, we delved deeper through in-depth interviews, non-participant classroom observations, and analysis of curricular documents. This publication focuses on the data obtained from the second stage, where the collected information was triangulated, coded, and categorized for analysis. The findings indicate that memorable professors are distinguished by their profound professional expertise in the disciplinary content and their ability to transform it into teachable knowledge, complemented by personal qualities such as commitment and passion. It was observed that they apply authentic and situated assessment, which reflects the disciplinary complexity and allows students to demonstrate not only what they know but also what they can do with that knowledge in real situations, in addition to building evaluative judgment from the diverse assessment strategies they implement. In conclusion, it was explicitly stated that the assessment practices of these teachers exemplify good teaching, promoting meaningful learning by focusing on objectives across various domains of knowledge rather than merely on grading outcomes.

Keywords: University Teaching; Assessment; Memorable Professors; Geography

Fecha de recepción: 02-07-2025
Fecha de evaluación: 10-07-2025
Fecha de evaluación: 04-07-2025
Fecha de aceptación: 12-07-2025

Introducción

El presente trabajo de investigación resulta de una de las líneas abordadas en la tesis doctoral denominada “El conocimiento didáctico del contenido geográfico de profesores memorables del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste”³ en la cual se indagó sobre los procesos de construcción de este tipo de conocimiento y se profundizó en el análisis de la estructura, el contenido y las prácticas evaluativas implicadas en el *conocimiento didáctico del contenido geográfico* (CDCGeo) de estos/as profesores/as, en el contexto académico e institucional con características particulares que lo condicionan. El objetivo de esta línea de indagación, es comprender la práctica evaluativa que desarrollan los/as docentes memorables del Profesorado en Geografía mediante la identificación, caracterización y análisis de las estrategias de evaluación implicados en su práctica docente.

Es posible señalar que, a partir de la búsqueda de antecedentes sobre la temática en cuestión de esta investigación, se ha evidenciado, primeramente, que en las investigaciones sobre los/as profesores/as memorables desde sus inicios se realizan mayoritariamente en el contexto universitario de nuestra región iniciándose, en primer lugar, en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Sin embargo, la geografía como disciplina estudiada en torno a dicho objeto en esas investigaciones, era un área potable para profundizar esta temática, revalorizando la complejidad, la multidisciplinariedad y su carácter multiparadigmático, que la destacan. Se ha observado también, que existe escasa producción de la vinculación del estudio de profesores memorables con la evaluación para los aprendizajes, a partir de un enfoque biográfico-narrativo y de una ciencia como la geografía en el contexto universitario.

El estudio de la carrera de geografía se seleccionó como uno de los casos dentro del proyecto macro del que se desprende esta investigación, ya que resulta interesante de este profesorado la confluencia de diversas disciplinas tanto humanas como físicas. En concordancia con lo que expresaba Alegre (2025) citando a Lipovetsky (1999), que en esta carrera conviven una formación técnica propia de la hidrografía o climatología y una formación de tipo humanística y social como la demografía y lo pedagógico propio del ámbito docente, esto admite una mirada pluriparadigmática, y consiguientemente, distintas perspectivas y valoraciones. Por su larga tradición como ciencia social, la geografía ha estado presente en las propuestas curriculares de los diferentes niveles educativos y su enseñanza, basándose en la comprensión del objeto geográfico como objeto de estudio, desde múltiples disciplinas y paradigmas. Su propuesta de enseñanza conlleva un sistema complejo, donde se identifican componentes como: el objeto de enseñanza (espacio geográfico) que se

presenta desde la selección de contenidos, el objetivo de aprendizaje (comprender el mundo), los métodos y medios de enseñanza, y la evaluación del proceso de aprendizaje realizado, con la finalidad de que los y las estudiantes comprendan el espacio donde viven.

Producto de esa tradición y como respuesta a la complejidad que conlleva la enseñanza de dicha ciencia, la Facultad de Humanidades, tras más de sesenta y seis años de existencia, se ha propuesto brindar una oferta académica como la del Profesorado en Geografía, con el objetivo de formar recursos humanos de excelencia en docencia e investigación, preparados para integrar el saber geográfico a la práctica de enseñanza y capacitados para participar en investigación de estudios disciplinares e interdisciplinarios, integrando los principios de la teoría con la metodología y técnicas geográficas (Facultad de Humanidades, 2003).

En este artículo, el interés se ha centrado en la comprensión respecto a cómo se reconoce al/a la profesor/a *memorable* en el desarrollo de la oferta académica mencionada, señalando que su práctica docente se basa en el conocimiento del contenido disciplinar y su capacidad para transformarlo en un contenido enseñable. Para eso, se ha recurrido a estudiantes y graduados/as del Profesorado en Geografía como informantes claves, que han manifestado en las encuestas, que aquellos/as profesores/as que consideraban memorables por sus prácticas docentes, contaban con dos aspectos fundamentales: personales y profesionales. De lo expuesto, se explicitó que el aspecto profesional, se basa en el profundo conocimiento del contenido y su dominio con el que cuenta el/la profesor/a, siendo relevante la consideración de los elementos didácticos, su organización y la capacidad de transponer el saber disciplinar a un saber enseñado. Mientras que el aspecto personal del/de la profesor/a, se constituye de la posibilidad de entender como importantes las cuestiones valóricas del deber ser y el saber convivir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los/as profesores/as que seleccionaron como representantes de estos aspectos, eran docentes que representaban, a partir de sus asignaturas, cada una de las áreas de la geografía (áreas física y humana) y pedagógica (por la carrera), contando además con más de quince años de antigüedad en la docencia universitaria y al menos diez años en el cargo Profesor/a Adjunto de la asignatura referenciada por los/as estudiantes / graduados/as de la carrera. Luego, desde el relato de estos profesores reconocidos como memorables, se procedió a indagar con ellos/as, cómo han ido construyendo su condición de memorabilidad y de qué modo desarrollan sus prácticas de enseñanza y evaluación, fundamentándose de este modo, la necesidad de una investigación como la que se presenta en publicación.

La evaluación para los aprendizajes en la universidad

Desde el año 2020, el equipo de investigación en el cual se enmarca la produc-

ción de este artículo, ha profundizado en la evaluación para los aprendizajes en la universidad, respaldado por proyectos de investigación acreditados y financiados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Entre ellos se encuentran el proyecto de investigación enfocado en la evaluación auténtica en prácticas profesionales supervisadas (2024-2027), y el proyecto de investigación que exploró el razonamiento didáctico de profesores expertos con dispositivos de acompañamiento de prácticas profesionales supervisadas (2020-2023).

Fruto de estas investigaciones, han sido las publicaciones en las que logró construir y fundamentar la noción de evaluación no solo como un proceso complejo y sensible sino como una instancia de aprendizaje en sí misma. Esta visión integra diversas perspectivas teóricas, estrategias metodológicas y diferentes escenarios de desarrollo. Aquí, se entiende la evaluación como un fenómeno que trasciende el acto individual, afectando a múltiples actores y cumpliendo una doble función: pedagógica y social. Su impacto permea las interacciones cotidianas en las aulas universitarias, influyendo directamente en el desarrollo y la formación de los y las estudiantes.

Las publicaciones (Demuth *et al.*, 2019; Frasson Martendal y Alegre, 2021; Moreyra, Alegre y Demuth, 2021; Alegre, Moreyra y Demuth, 2023; Moreyra y Alegre, 2024) reflejan una construcción conceptual, en la que se sostiene que la evaluación en la universidad no debe ser un simple medio para calificar, sino una poderosa estrategia de comprensión y transformación del aprendizaje que funciona a su vez como un *espejo* que revela la manera en que el/la educador/a entiende su rol, su vínculo con el conocimiento y su compromiso con la formación, develando su concepción de lo que significa enseñar y aprender. Se asume, además, que la evaluación no es una acción neutra sino más bien refleja una postura, una ética y una identidad profesional. No se trataría entonces de qué debe aprender el/la estudiante, sino de cómo el/la docente cree que puede ayudar a lograrlo.

Mediante el estudio de este campo, a través de los antecedentes mencionados anteriormente, se ha observado cómo la evaluación, cuando está bien diseñada, se convierte en una oportunidad que impulsa el desarrollo del/ de la estudiante y fortalece su rol activo en el proceso educativo. A través de ejemplos prácticos y testimonios de docentes universitarios, se ha abordado las funciones clave de la evaluación: desde su dimensión pedagógica —que promueve la autorregulación y el compromiso del estudiante— hasta su función social como mecanismo de acreditación y certificación. Se analizó los distintos tipos de evaluación: diagnóstica, procesual y sumativa, y cómo cada una aporta información valiosa según los objetivos del aprendizaje, además de identificar una variedad de instrumentos y procedimientos que permiten recoger evidencias significativas sobre los saberes adquiridos, adaptados a los distintos dominios del conocimiento según la naturaleza disciplinar de los casos estudiados.

También se profundizó en las distintas formas de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, destacando su valor para construir una cultura de retroalimentación formativa y el desarrollo del juicio evaluativo en los y las estudiantes.

En el ámbito universitario, la evaluación para los aprendizajes debería adoptar un enfoque de evaluación auténtica (Wiggins, 1990). Este modelo concibe la evaluación como una representación fiel de los desafíos y tareas típicas de una disciplina, ya sea en un escenario real o simulado. Surge como una alternativa a las metodologías evaluativas más tradicionales, focalizándose en la observación directa del desempeño estudiantil en actividades intelectuales significativas.

La evaluación auténtica se centra, por lo tanto, en el desempeño y se presenta como una estrategia efectiva para evaluar el aprendizaje. Desde una perspectiva constructivista, como señala Díaz-Barriga Arceo (2006), su propósito principal es el aprendizaje en sí mismo, entendiéndolo como un proceso continuo y no como un evento aislado. Además, este enfoque evaluativo se alinea con la enseñanza situada, lo que implica que la estrategia de evaluación está intrínsecamente ligada al desempeño del/ de la estudiante, fomentando el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes.

Este enfoque evaluativo se conecta directamente con el aprendizaje situado, ya que evalúa los conocimientos en contextos específicos para asegurar su relevancia y validez. En consecuencia, el término *autenticidad* no solo se aplica a la evaluación, sino que se extiende fundamentalmente al aprendizaje. Como señalan Anijovich y Cappelletti (2017), “se trata de que los/as estudiantes aprendan cuestiones vinculadas con el entorno, el contexto. La palabra ‘auténtico’ no siempre reviste el mismo significado para docentes y estudiantes” (p. 121), destacando la importancia de que los aprendizajes sean significativos y aplicables a la realidad de los/las estudiantes.

Considerando lo expuesto, surgió el interrogante en torno a: ¿cómo evalúan los/as profesores/as memorables, especialmente en una disciplina como la geografía en la universidad? Se asume que como docentes memorables, aplican la evaluación auténtica y situada, adaptándola profundamente a la naturaleza intrínseca de la ciencia geográfica, siendo los/as profesores/as memorables en geografía capaces de diseñar evaluaciones que reflejan la complejidad y la riqueza de la disciplina, permitiendo a los/las estudiantes demostrar no solo lo que saben, sino lo que pueden hacer con ese conocimiento en situaciones del mundo real.

Los profesores memorables como brújulas que guían

Los/as profesores/as memorables, como brújulas que guían en los procesos de formación, y que siempre parten de un norte como horizonte, alude al hecho de que son los/as profesores/as que no permiten al/a la estudiante desviarse del camino,

sino por el contrario los y las ubican en el espacio, mediante sus huellas marcadas en ese transitar. Esta categoría conceptual es entendida como aquellos docentes que son sin dudas generadores de buenas prácticas de enseñanza. Cuando se habla de profesores memorables se definen “como aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza” (Flores y Porta, 2012, p. 33).

Centrar el estudio en dichos/as profesores/as, ayuda a comprender los procesos que garantizan el desarrollo de las *buenas* enseñanzas en la universidad, asumiendo que

La buena enseñanza acuerda con principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos, cuyo contenido está de acuerdo con los estándares disciplinares de adecuación e integridad, y emplea métodos apropiados para la edad de los alumnos con la intención de que éstos mejoren su competencia respecto del contenido enseñado (Álvarez et al, 2010, p. 162).

El aspecto emocional, los sentidos y las pasiones, constituyen el marco axiológico puesto en el propio acto de enseñar, ya que es una condición inherente de los sujetos y, por ende, un punto de referencia obligado, cuando de relaciones humanas se trata. Acordamos con Flores et al. (2013) respecto a que

La buena enseñanza no puede reducirse a técnica ni a competencia; la enseñanza es moral porque está diseñada para beneficiar a la humanidad. Tiene que ver con los valores, las identidades y los fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje, su preocupación y compromiso para ser lo mejor posible en todo momento, y en toda circunstancia, en beneficio de sus alumnos (p. 85).

Cabe destacar, que los/as profesores/as memorables representan la conjunción de los valores vinculados al compromiso, afecto y la pasión, sin evadir los valores profesionales respecto al dominio epistémico e intelectual en la enseñanza de sus disciplinas, en la universidad. De hecho, resultan de sus prácticas, lo que Aguirre (2014) citando a Jackson (2002) denomina “tradición transformadora” de la educación. Es para el autor, una tradición que “[...] considera que la buena enseñanza es capaz de lograr: una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones” (p. 324).

Esta transformación, toma valor para el/la docente memorable, cuando esa acción es capaz de hacer que el sujeto en formación, tome una forma otra, es decir, realice el pasaje de una forma en forma y que a su vez se deforma. Este proceso no representa el pasaje de un estado a otro, sino más bien en el devenir, en el movimiento, en el suceder y acontecer de los procesos, donde esas transformaciones toman significados (Souto, 2016).

Por lo expuesto, entendemos que la transformación se produce sin duda, por

aquellos/as profesores/as memorables, que puestos bajo los “lentes pedagógicos” han demostrados su habilidad de “[...] influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de sentir, pensar y actuar” (Bain, 2007, p. 15), siendo la amalgama de esos aspectos profesionales y valores morales, aspectos relevantes en la buena enseñanza de los/as profesores/as en cuestión.

En la temática de los/as profesores/as memorables, también denominados como *extraordinarios* o *grandes maestros* han tenido su reconocimiento por los diversos cuerpos colegiados del ámbito universitario, es decir, han sido reconocidos/as por los/as estudiantes y otros colectivos académicos. Lo que más resaltan de esa condición de *memorabilidad* que los identifica, es el valor de la pasión.

Para Porta (2013) la pasión educa y las motivaciones de los/as docentes apasionados, así como las implicancias morales del ejercicio de la pasión en la relación asimétrica de las aulas, es “[...] una característica asociada a la buena práctica docente, que aparece explícitamente señalada como amor, entusiasmo o fuerza motivadora que convoca al estudiante” (p. 42). Esta pasión, puede ser evocada por múltiples referencias (pasión por enseñar, pasión por la disciplina, pasión en el vínculo con los/as estudiantes, etc.).

Enseñar con pasión, implica contagiarla, tal como lo comentó Bertone (2010) en su entrevista, donde ha compartido otros modos de aprender a enseñar en la universidad y señalado la importancia de combinar saberes técnicos con saberes teóricos, saber científico con saber didáctico, con el fin de elaborar siempre una historia docente, con nuevos argumentos epistemológicos, institucionales, psicológicos y éticos.

Como lo sostienen Porta y Yedaide (2013) aquí la pasión es una temática ineludible en el estudio de grandes maestros/as o profesores/as memorables, de aquellos que han influido positivamente en la identidad personal o profesional de sus estudiantes, es decir que dejaron *marcas*, como resultado de la naturaleza de tal pasión y de los objetos sobre los que se posa. En este sentido, la pasión del/de la profesor/a no solo es factor ineludible que incide en la identidad de los/as estudiantes, sino también en las propias experiencias personales y profesionales de dichos profesores, sobre todo cuando es posible narrar sobre su identidad profesional construida (Branda y Porta, 2012).

En esta investigación, recuperaremos estas nociones abordadas, para identificar cómo se construye el desarrollo de la práctica docente de estos/as docentes memorables, asumiendo que, desde sus propios relatos, sea posible identificar y describir narrativas que explicitan las subjetividades puestas en las prácticas docentes, entendiéndolas como superficie donde se sitúa el objeto de estudio de este estudio.

En tal sentido, cuando hablamos de prácticas no nos referimos particular y exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino también a la capacidad de intervención y de enseñanza en con-

textos reales complejos ante situaciones que incluyan distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (Davini, 2015 citada en Porta et al, 2017, p.19).

Por lo expuesto, las prácticas docentes develan las concepciones de la evaluación de los/as profesores/as memorables que pueden resultar como ejemplos de buena enseñanza, por dos aspectos fundamentales (Flores y Porta, 2012), su experticia profesional y las cualidades propias de su personalidad. De allí que, se asume que la práctica docente de estos profesores, se encuentre atravesada por propuestas de tareas auténticas, que conducen, consecuentemente, a evaluaciones auténticas. Tal como lo sostienen Álvarez et al (2010),

[...] los docentes memorables parecen apreciar que los motivadores extrínsecos, tales como la aprobación puntual de un examen parcial o una buena nota, no conducen por sí solos al aprendizaje duradero, que tiende a diluirse una vez transcurrida la tarea. Por el contrario, los buenos docentes “empujan” a los estudiantes hacia “objetivos de aprendizaje” y hacia una “orientación de dominio” y no de resultado, mostrando “gran interés en su aprendizaje” y “fe en sus capacidades”, ofreciendo también “realimentación exenta de valoración” (Bain, 2007, citado en Álvarez et al., 2010, p. 164).

En concordancia con lo expuesto hasta aquí y retomando el párrafo inicial de este apartado, se señala que la idea de *los/as profesores/as memorables como brújulas que nos guían* nos ubican en el espacio, mediante sus huellas marcadas en la docencia universitaria, como bien lo plantea Coudannes Aguirre (2016), por los posibles modelos que marcaron su estilo, sus estrategias que aplican normalmente en sus clases, sus objetivos y los logros de aprendizaje, entre otros aspectos que consideran centrales para la formación de profesores.

El énfasis en esta investigación, acerca de los/as profesores/as memorables reconocidos por sus buenas prácticas de enseñanza de la geografía, pretende poner en valor las acciones didácticas, que en términos de Sarmiento (2012), sitúan sus propuestas de enseñanza y aprendizaje, de modo tal que el conocimiento que poseen se encuentra de manera sistemática y reflexiva, en torno a la propuesta didáctica que desarrollan, logrando que de esta manera, puedan ser reconocidos como profesores memorables.

La ciencia geográfica como objeto de enseñanza

La geografía es una práctica que tiene su relación con el origen de la humanidad; los humanos para sobrevivir han tenido que incorporar conocimiento y prácticas geográficas. De modo que a través del tiempo y en forma espontánea, se ha

producido conocimiento geográfico, cuando un pueblo o grupo humano necesitaba desplazarse tenía que adquirir conocimiento de cómo era la tierra donde pretendía asentarse. Lo mismo desde la época de la agricultura, hace más de cinco mil años, conocer nuevas tierras y saber si esas tierras tenían fertilidad, si ese ambiente, el clima, la disponibilidad de agua, si la temperatura eran las adecuadas, todo eso llevó al hombre a procurar el conocimiento geográfico.

Es decir, como saber, como conocimiento y como práctica, la geografía es un antiguo conocimiento. Como ciencia, podemos decir que es un conocimiento relativamente nuevo, que en siglo XVII adquirió cierta rigurosidad, y más que nada a partir del siglo XIX con actores como Alejandro Von Humboldt, Carlos Ritter, Ferdinand Von Richthofen y muchos más.

Más allá de su permanencia en el tiempo y de la evolución constante respecto a su objeto de estudio, el espacio geográfico, la geografía se enfrenta a cambios acelerados en un mundo globalizado y tecnológico. Se destaca que, como ciencia, ha logrado recurrir al trabajo interdisciplinario y la apertura a nuevas fronteras científicas, procurando un desarrollo equilibrado entre teoría, metodología y *praxis* geográfica (Cuadra, 2020). El autor señala que una fortaleza de esta ciencia es su

[...] larga tradición y experiencia que posee su enseñanza en los niveles básicos, de la que carecen otras comunidades científicas como la sociología, la antropología, la economía o la ciencia política. Asimismo, es de amplio reconocimiento el gran auxilio que le presta a otras carreras como historia, ciencias económicas, ingeniería o turismo a través de distintas cátedras, cursos y talleres (p. 47).

Por su parte, de la Calle Carracedo (2012) describe que la enseñanza de la geografía en la actualidad es importante porque contribuye a aprender a situar lugares, reconocer accidentes geográficos y conocer los rasgos de diferentes territorios. Además, ayuda a formar ciudadanos críticos capaces de comprender la realidad incierta en la que vivimos. La geografía también es fundamental para abordar problemas sociales, ambientales y económicos, y promover la educación para el desarrollo sostenible.

Calvo Ortega (2009) plantea que se debe reflexionar sobre la geografía y su enseñanza ya que todavía carece de una cierta intensidad en cuanto al esfuerzo por organizar una forma pedagógica que alcance los fundamentos del conocimiento disciplinar más allá de las reformas curriculares o los resultados de las investigaciones universitarias que en el campo de la didáctica se ha llevado a cabo, dejando en suspenso aspectos importantes relacionados no con los métodos sino con el saber geográfico propiamente dicho.

Por ello, se debe pensar a la geografía como una

[...] entidad cognitiva, como la representación del mundo que se aprende

y que requiere de procesos de enseñanza dirigidos a lograr su aprehensión, es acceder a la didáctica, es identificar el espacio geográfico como objeto de enseñanza. Lo cual requiere del conocimiento de la teoría geográfica y de su organización metodológica (Silva Pulgarín, 2021, p. 6).

Partiendo de lo expuesto, entendemos que la geografía como ciencia social, requiere partir de experiencias reales para enseñar los temas que la atañen, partiendo de problemáticas de la realidad contemporánea y respetando los principios básicos que la constituyen como ciencia.

La enseñanza de la geografía es un sistema complejo, donde se identifican como componentes: el objeto de enseñanza (espacio geográfico), objeto que se presenta desde la selección de contenidos, el objetivo de aprendizaje (comprender el mundo), los métodos y medios de enseñanza y la evaluación del proceso de enseñanza realizado, la cual se constituye en la verificación del nivel del logro alcanzado en la solución del problema o necesidad de la cual se partió: educar al alumno en la comprensión del espacio donde vive (Silva Pulgarín, 2021, p. 7).

La enseñanza de la geografía implica decisiones epistemológicas, políticas y pedagógicas, que según las autoras Fernández Caso y Gurevich (2014) deben regularse por principios fundamentales de la investigación en didáctica pudiendo contextualizar las concepciones y prácticas de enseñanza; atender las articulaciones y tensiones entre conocimiento, teoría y práctica; considerar los procesos de construcción de contenidos académicos y la validación de propuestas didácticas variadas.

Es allí, donde encontramos nuestro interés por comprender cómo se reconoce al profesor y profesora memorable en el desarrollo de esta ciencia, partiendo del contenido disciplinar y transformándolo en un contenido enseñable. Y por consecuencia, esto nos lleva a indagar en torno a las prácticas de evaluación de los y las profesores/as memorables, para conocer acerca de sus características, las decisiones, las estrategias, los instrumentos y los criterios que marcan sus prácticas evaluativas.

Desarrollo metodológico

La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, con paradigma hermenéutico y en el marco de la metodología biográfico-narrativa, para comprender el objeto de estudio. Esto permitió presentar los resultados y las categorías conceptuales que emergen de la investigación con los datos recolectados, en una primera etapa a través de encuestas semiestructuradas a estudiantes y graduados/as; y en una segunda etapa, con los/as profesores/as memorables identificados/as, se les realizó entrevistas, observaciones y análisis documental curricular. De allí, se identificaron las principales características de dichos profesores/as y se analizaron las prácticas evaluativas.

En cuanto a la primera etapa mencionada, realizamos una encuesta semiestructurada a informantes clave (estudiantes y graduados/as del Profesorado en Geografía). Al ser una encuesta no probabilística y casual, para la muestra conformada consideramos los siguientes criterios:

- Los docentes referenciados por los/as encuestados/as deben contar con mayor cantidad de selección y representar una de las áreas de la geografía (áreas física, humana y pedagógica de la carrera).
- Los docentes deben contar con más de quince años de antigüedad en la docencia universitaria y al menos diez años en el cargo de Titular o Adjunto de la asignatura referenciada.

Del total de sesenta y cinco encuestas, allí obtuvimos a los siguientes docentes seleccionados como muestra:

- Caso A: Asignatura “Introducción a la Geografía”,
- Caso B: Asignatura “Geomorfología I”,
- Caso C: Asignatura “Didáctica Especial y Pasantía”;

Sobre la segunda etapa, ya con los/as profesores/as memorables seleccionados, se ha realizado entrevistas en profundidad, que de acuerdo a las clasificaciones de entrevistas que plantean Yuni y Urbano (2006) es posible identificar al protocolo de entrevistas, de acuerdo al grado de regulación de la interacción, como entrevistas semi-estructuradas, durante las cuales pueden surgir interrogantes que exceden el orden de la secuencia predeterminada, reconociendo el valor de la interacción inmediata y la posibilidad de formular preguntas no previstas pero relevantes para la investigación.

Estas entrevistas, además, se administraron *cara a cara* como bien definen los autores mencionados en el párrafo anterior. “Aquí el entrevistador tiene la oportunidad de obtener información verbal como no verbal” (Yuni y Urbano, 2006, p.84) y son de carácter individual, es decir, que se realiza solo entre entrevistador/a y entrevistado/a.

Se procuró durante la administración de la técnica de la entrevista respetar las tres etapas durante el proceso metodológico de la misma: proceso de interacción social con los entrevistados, generando un clima de confianza y respeto, sobre todo considerando que pasó más de un año entre entrevistas y observaciones de clases; los procesos técnicos de la recolección de información, se tenían en cuenta los tiempos, los espacios de entrevista donde el entrevistado pueda estar tranquilo y distendido, esto incluyó horarios diferentes del labor cotidiano de los/as docentes; y por último, el proceso instrumental de registro y conservación de la información, para eso se utilizó los recursos de grabación de las entrevistas y el registro *in situ* de entrevistador/a a modo de cuaderno de campo.

A continuación, detallamos las entrevistas, sus bloques y las cantidades realizadas:

Tabla 1

Detalles de entrevistas en profundidad

Entrevistas	Bloques	Cantidad
1° entrevista: “Trayectoria y posición”	Trayectoria docente	2 (dos) entrevistas por docente 6 (seis) entrevistas en total
	Aprendizaje profesional	
2° entrevista: “Conocimiento y las concepciones docentes”	Conocimiento y concepciones disciplinares	3 (tres) entrevistas por docente 9 (nueve) entrevistas en total
	Conocimiento y concepciones pedagógicas	
	Conocimiento del contexto educativo institucionalizado	
3° entrevista: “Desarrollo de las clases observadas”	Selección y organización curricular del contenido	1 (una) entrevista por docente 3 (tres) entrevistas en total
	Construcción del conocimiento disciplinar	

Fuente: Alegre (2025).

De las observaciones no participantes, en esta investigación en particular, se ha decidido solo ser *espectadores/as*, dado que no se intervino ni participó directamente en los escenarios de observación realizados sobre un ciclo de enseñanza que estuvo compuesto al menos por dos instancias de clases presenciales. Se entiende que la observación dentro de la investigación, en general implica trascender la acción simple de la vista cotidiana, e incorporar a esa mirada todos los sentidos. Tal como lo plantean Hernández Sampieri et al (2010) “No es mera contemplación (sentarse a ver el mundo y tomar notas); implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales [...], así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 411).

Las observaciones se las hizo mediante la utilización de un registro *in situ* que permitió la identificación de lo que acontecía en la clase y los registros de los hechos observables. A modo de contar con un respaldo de la información recolectada con el registro, se han grabado las clases que *a posteriori* fueron transcritas y complementadas en el registro *in situ*.

A continuación, detallamos la cantidad de observaciones realizadas:

Tabla 2*Detalles de las observaciones no participantes*

Observación	Recursos	Cantidad
Observaciones no participantes de clases	Registro <i>in situ</i> Grabación de las clases	12 (doce) clases observadas, grabadas y transcritas.

Fuente: Alegre (2025).

Por último, se ha recuperado también tres documentos para el trabajo de las entrevistas, de las clases y posterior análisis de los mismos a modo de triangulación de la información recolectada. El análisis documental se realizó en función de los siguientes documentos:

- **Diseño curricular de la carrera:** con estos documentos, nos centramos en el proceso de descripción histórico e institucional de la carrera y a partir de allí se fue reconociendo inicialmente la formación que se espera a partir de las diversas disciplinas, experiencias y prácticas pedagógico-didácticas específicas, como así también la intención que toma la enseñanza y su inscripción en el conjunto de las manifestaciones curriculares prescriptas.

- **Programas de las asignaturas:** los documentos acerca de la programación de la enseñanza de cada asignatura, permitieron reconstruir y recorrer en la 2° Entrevista “Conocimientos y concepciones docentes” para describir detalladamente las interacciones, relaciones entre los diferentes movimientos que se reflejan en el diseño y/o desarrollo de la asignatura. También, se recuperó información de la misma en la 3° Entrevista a partir de la observación del desarrollo de las clases, de este modo se verificaba la unidad, el tema y la materialización en el aula de las propuestas prescriptas en el programa.

Tabla 3*Detalles del análisis documental*

Análisis de documentos	Cantidad
Programas de las asignaturas	3 (tres) Programas
Diseño Curricular del Profesorado en Geografía	1 (uno) D.C. vigente

Fuente: Alegre (2025).

Por todo lo expuesto, se pretende evidenciar que las técnicas de recolección de datos desarrolladas, comprenden que las informaciones recopiladas transitan diferentes aspectos con respecto a los/as profesores/as memorables. Desde el aspecto normativos y documentales (marcos normativos y pedagógicos recuperados en el

análisis documental curricular); aspectos subjetivos y discursivos (construcción de la subjetividad a partir de los discursos de los sujetos en las entrevistas en profundidad); desde el aspecto concreto y de prácticas (las acciones transcurridas en las observaciones de clases).

Luego de la aplicación de los múltiples instrumentos de recogida de información, se procedió a constituir el corpus de datos a analizar cualitativamente. El proceso de análisis consistió en retomar la segmentación del corpus de datos de las entrevistas, la observación de clases y la revisión documental, por medio de la triangulación de la información, codificación y categorización de unidades de significados con relevancia a los objetivos planteados en esta investigación y luego interpretarlas bajo la reflexión del marco teórico.

Contextualizando a los/as profesores/as memorables y el desarrollo de sus prácticas docentes

Caso A. Introducción a la Geografía

El Caso A, se graduó como Profesor en Enseñanza Media en Geografía en el año 1985 a sus 21 años de edad y al año siguiente, obtiene el título de Profesor en Geografía (1986). Tras siete años, logra graduarse como Licenciado en Geografía (1993) y dieciocho años después obtiene su título de Doctor en Geografía (2011) siendo todas sus titulaciones otorgadas por la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional del Nordeste.

Su desempeño en “Introducción a la Geografía” del Profesorado y Licenciatura en Geografía de la Facultad de Humanidades (UNNE) inicia en el año 2004, con el cargo de Auxiliar de 1° categoría, con carácter interino hasta el año 2006. En el año 2006, cambia su situación de revista de interino a ordinario, tras propiciarse el llamado a cubrir dicho cargo por concurso público de títulos, antecedentes y oposición, obteniendo su designación hasta el año 2010.

En el año 2010, por Concurso público de Títulos, Antecedentes y Oposición asume el cargo de Profesor Adjunto con dedicación simple en la asignatura “Introducción a la Geografía” por el total de seis años. Luego renovó su duración por Evaluación Periódica de Carrera Docente, por el total de seis años más (2016 a 2022). De este modo, se visualiza el recorrido en la asignatura con diferentes cargos, contando en la misma con el total de diecinueve años de antigüedad docente.

La asignatura Introducción a la Geografía en la cual se desempeña como Profesor Adjunto, es una materia cuatrimestral dictada durante el primer cuatrimestre del ciclo académico con una carga horaria de 72 horas reloj, la cual se distribuye en tres módulos semanales, siendo de carácter teórico-práctico. Cuenta con tres profesores: un profesor adjunto y dos auxiliares docentes. Además, es de carácter obligatorio

para cursantes del Profesorado y Licenciatura en Geografía; mientras que, para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, representa una asignatura de carácter optativo. El objetivo general de la asignatura, es que los y las estudiantes logren interpretar el marco teórico en que se contextualizan los estudios geográficos.

De acuerdo al diseño curricular de la asignatura, los contenidos mínimos que se abordan son respecto a la evolución del pensamiento geográfico y su encuadramiento filosófico, una comprensión conceptual de la ciencia, de sus principios, contenidos y enfoques, del espacio geográfico y sus representaciones. De allí, la propuesta de la asignatura en el programa se estructura en ocho ejes temáticos: el primero que aborda conceptos sobre la ciencia geográfica; el segundo sobre las representaciones gráficas del espacio geográfico; el tercer eje es sobre las ramas y subramas de la ciencia geográfica; el cuarto sobre la evolución histórica del pensamiento geográfico; el quinto eje aborda la evolución de la geografía científica; el sexto eje es sobre la influencia filosófica en la Geografía; el séptimo es sobre las transformaciones de la geografía después de la Segunda Guerra Mundial y cerrando la asignatura con el octavo eje, la relevancia de la enseñanza de la ciencia geográfica y de la investigación en dicho campo científico.

La metodología de enseñanza mencionada en el programa de la asignatura, se puede diferenciar en función de los tipos de clases. Es decir, para las clases teóricas, la estrategia definida es la de clase magistral (estructura de exposición con actividades de diálogos); en las clases prácticas hay abordaje de análisis de textos, cartografías temáticas y lecto-comprensión de recursos cartográficos. Cabe aclarar que las estas modalidades de clases, contemplan actividades sincrónicas y asincrónicas en el Aula Virtual de la Plataforma Moodle.

En cuanto a la estrategia de evaluación, adoptan el régimen de promoción con examen final, contando con dos instancias de examen escrito (del tipo cuestionario o de desarrollo de contenidos) y una instancia de examen oral final (con preguntas abiertas y de desarrollo). Además, de contar con la aprobación de la totalidad de trabajos prácticos establecidos por la asignatura. Los criterios generales de la evaluación dentro de la propuesta, recuperan aspectos de la oralidad y la escritura; el manejo de conceptos elementales, el uso adecuado de las herramientas cartográficas, imágenes satelitales y registros fotográficos; entre otros aspectos formales.

Caso B. Geomorfología I

El Caso B, se graduó como Ingeniero en Construcciones en el año 1997 a sus 34 años de edad, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Nordeste. Dos años después (1999), también obtuvo el título de Ingeniero en Vías de Comunicación por la misma institución universitaria. En el año 2013 egresa como

Especialista en Evaluación Ambiental, de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional del Nordeste.

Se desempeñó desde el año 1989 en docencia universitaria, siendo sus inicios en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Nordeste, en diferentes cargos y condiciones de revista de la asignatura “Geotecnia”. Actualmente, obtuvo el cargo de Profesor Adjunto con Dedicación Simple (período 2022 a 2028) en dicha asignatura. También se desempeña como Profesor Adjunto con Dedicación Simple en la asignatura “Edafología”, desde el año 2017 (hasta la actualidad) en la carrera de Ingeniería Mecánica orientación Agrícola, de la misma Facultad.

En cuanto a su desempeño como docente universitario en la Facultad de Humanidades (UNNE) sus inicios se dan en el año 2008, directamente en el cargo de la asignatura “Geomorfología I” como Profesor Adjunto con Dedicación Simple, pero con carácter de interino, ya que su ingreso fue mediante concurso de títulos y antecedentes (período 2008 a 2010); ya en el año 2010 ingresa al mismo cargo por Concurso Público de títulos, antecedentes y oposición hasta la actualidad.

La asignatura “Geomorfología I” se dicta en el segundo cuatrimestre, por ende, es de formato cuatrimestral destinada a estudiantes del primer nivel de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Geografía. El equipo docente está conformado por un profesor adjunto y un auxiliar docente; desarrollan las clases durante 4,50 horas semanales (3 horas teóricas y 1,50 de horas prácticas), con un total de 72 horas reloj.

Se plantea, en dicha asignatura como objetivo principal la comprensión de los conocimientos básicos de la Geomorfología del planeta Tierra, como base para el análisis e interpretación de los fenómenos geográficos. Para ello, recuperan del diseño curricular contenidos mínimos sobre nociones de Geología; introducción a la Geodinámica interna y externa del Planeta; materiales constituyentes y deformaciones de la Corteza terrestre e introducción a Geología Histórica.

Estos contenidos, dentro del programa de la asignatura, se estructuran mediante seis unidades: en la primera se introduce al estudio de la Tierra (sistema, materia y energía hasta condiciones geomorfológicas sobre el sistema antrópico); en la segunda unidad abordan la Geodinámica interna (estructura interna de la Tierra, placas tectónicas, terremotos, actividad volcánica y procesos geodinámicos con la actividad humana); la tercera unidad versa sobre geodinámica externa (se introducen nociones de geomorfología, meteorización de rocas, evolución de relieves, etc); en la cuarta unidad se va a profundizar sobre la Corteza terrestre (minerales, rocas, suelos u condiciones lito-edafológicos) y por último, en la quinta unidad realiza una introducción a la geología histórica (tratan sobre el tiempo geológico; generalidades de la geología argentina y la distribución de yacimientos minerales en el Noreste Argentino).

En cuanto a la metodología de enseñanza, en el programa se logra plasmar el

trabajo mediante clases teórico-prácticas, donde se desarrolla los contenidos mediante clases expositivas con material didáctico multimedia y cuestionarios al finalizar la clase, ubicados en el aula virtual. También trabajan con ensayos del laboratorio (se desarrolla en el laboratorio del Centro de Geociencia Aplicada con supervisión de los docentes actividades simuladas con materiales de conservación natural) y ensayos de campo (trabajan en el contexto real, donde desarrollan actividades de observación, identificación y localización de hechos geomorfológicos).

Se organizan también, en función de una serie de actividades de tipo individual (asincrónicos con base en cuestionarios a través del aula virtual) y grupal (con presencia del equipo docente, desarrollando investigación, debate grupal y exposición, con base en preguntas guías). Entre ambas modalidades, cuentan con un total de 12 propuestas de actividades planificadas.

Sobre la estrategia de evaluación, adoptan el régimen de promoción con examen final, por medio de 2 exámenes parciales y 1 examen final. También deben contar con un porcentaje específico de asistencia y la aprobación total del trabajo práctico integrador. Por su parte, las evaluaciones parciales, son realizadas mediante la Plataforma del Aula Virtual Moodle, en modalidad individual a través de cuestionarios con diversos formatos de preguntas que ofrece el recurso.

Para culminar, evidenciamos que los criterios generales de evaluación para la aprobación de la asignatura, se basan en el compromiso y participación en las actividades (grupales e individuales); presentación en tiempo y forma de los informes; correcta expresión escrita y precisión conceptual; vocabulario técnico específico de la disciplina, reconocimiento e identificación de los principales hechos geomorfológicos en el campo, etc.

Caso C. Asignatura “Didáctica Especial y Pasantía”

El Caso C, se formó inicialmente como Profesora de Enseñanza Media en Geografía en el año 2001, a sus 31 años. Un año después, ya en el año 2002 egresa también como Profesora en Geografía. Continuando con su formación de grado, nueve años después se gradúa de la Licenciatura en Geografía en el año 2010, estas dos últimas titulaciones fueron en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. En materia de posgrado, se encontraba realizando la Maestría en Educación en la Universidad del Salvador. Allí ha cursado y aprobado doce cursos de posgrado en torno al ámbito educativo y la investigación educativa. La docente se desempeña, además, como profesora en el nivel medio, en diferentes escuelas de la provincia de Chaco, en espacios curriculares pertenecientes a Geografía y esto le permitió conocer y desenvolverse en el ámbito de la educación provincial.

En el ámbito de la docencia universitaria, inicia en el año 2006 como Auxiliar Do-

cente de Primera Categoría en la asignatura “Didáctica y Pasantía”. Luego de dicho concurso, en el transcurso del año 2010 tras la jubilación de la profesora adjunta, quien hasta entonces se encontraba como responsable de la asignatura, concursa el cargo de Profesora Adjunta con dedicación semi-exclusiva, mediante Concurso Público de Títulos, Antecedentes y Oposición, obteniendo el cargo hasta la actualidad. De este recorrido en la asignatura, podemos observar que lleva más de 18 años de antigüedad docente.

La asignatura “Didáctica Específica y Pasantía” corresponde al quinto nivel, solamente de la carrera del Profesorado en Geografía, a diferencia de las asignaturas anteriormente mencionadas, ya que se encuentra definida como espacio de formación profesional docente y comparte regulación con el Departamento de Docencia de la Facultad de Humanidades. Su desarrollo es de carácter anual y contempla una carga horaria de 144 horas reloj en total.

El equipo de la asignatura está conformado por una Profesora Adjunta con Dedicación semi-exclusiva y una Auxiliar Docente con Dedicación Simple, quienes organizan el dictado con formato de clases teóricas-prácticas mediante los encuentros presenciales en tres módulos semanales. Organizan de este modo, la asignatura en dos etapas: la primera, con clases, ayudantías, tutorías y observaciones docentes durante el primer cuatrimestre del año; la segunda etapa, se realizan las prácticas profesionales en las instituciones de nivel medio y/o superior.

El objetivo general de la asignatura es la promoción de desempeños docentes en el futuro laboral inmediato, mediante la integración de saberes epistemológicos, disciplinares y pedagógicos. Para ello, organizan el programa en función de tres ejes conceptuales: los modelos didácticos en la enseñanza de la geografía escolar; programación de la enseñanza geográfica y la práctica docente y las etapas de evaluación de los aprendizajes.

En cuanto al primer eje, los contenidos abordan los enfoques y modelos de enseñanza, las secuencias didácticas, modelos didácticos y las metodologías de trabajo áulico. Abordan, además, los modelos de enseñanza para la comprensión, el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza por proyecto, métodos casos, las TICS en la enseñanza, el modelo TPACK y las inteligencias múltiples y emocionales.

En el segundo eje, centran la mirada en temas de la geografía en la escuela secundaria, las adecuaciones curriculares, recorte y selección de contenidos. La construcción de actividades para enseñar geografía, que favorezcan la comprensión y el desarrollo de operaciones del pensamiento geográfico. Por último, en el tercer eje, se propone el trabajo con contenidos sobre la geografía a enseñar y enseñada y los materiales curriculares pensados desde los diferentes actores educativos. Particularmente, abordan la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sus instrumentos y tipologías. Concluyen con la reflexión y elaboración de la propuesta

a desarrollar en la residencia.

En cuanto a la metodología de enseñanza, al ser una asignatura del campo de las prácticas profesionales, trabajan desde el enfoque constructivista, mediante dos instancias: una instancia inicial de registros, entrevistas a docentes, observaciones de clases que posteriormente analizan a partir de los marcos teóricos abordados en la asignatura, sobre la práctica docente. Esto, además, les permite ejercitar sobre la elaboración de secuencias didácticas a partir de los Diseños Curriculares vigentes del nivel medio.

Ya en el segundo cuatrimestre, los/as estudiantes se contactan con el ámbito de la escuela en una instancia de permanencia en el aula, realizando las clases de observación, clases de ensayo y clases a cargo del curso, mediante elaboración y puesta en acción de sus propios diseños, donde entre todos los/as practicantes observan, orientan y evalúan conjuntamente la práctica en espacios y tiempos definidos con anterioridad.

Esta asignatura, al ser un espacio anual y de prácticas profesionales, cuenta con el régimen de promoción sin exámenes finales. De allí que para su aprobación deben cumplir con requisitos como el 80% de asistencia a clases, la aprobación de la instancia de examen parcial y el coloquio oral; realización de observaciones, ayudantías y clases. Los criterios de evaluación en lo que se fundan, en la presentación de las producciones solicitadas, los análisis de los principios disciplinares de la ciencia geográfica, reflexiones de los sustentos didácticos de las propuestas presentadas, etc.

Los instrumentos son varios y a lo largo de la asignatura se van integrando entre ellos. En el programa enuncian: trabajos prácticos, exposiciones orales, diarios de itinerancia, coloquio, portafolio digital y carpeta de residencia. Todos ellos van a contener las planificaciones – secuencias didácticas, las observaciones y registros y los análisis de casos.

Contextualizando a los/as profesores/as memorables y sus prácticas evaluativas

En el caso A, en cuanto a la práctica evaluativa, queremos señalar inicialmente que la asignatura, de acuerdo al Régimen Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Res. N°195/22), se rige por el Art. 27° de Promoción mediante Exámenes Parciales y Finales. Este aspecto central, define entonces que los/as estudiantes la cursan en condición de regular.

Su enfoque de enseñanza se enmarca en una propuesta tradicional, aunque las diferentes actividades evidenciaban un gran esfuerzo por generar aprendizajes significativos en el marco de la recuperación de saberes previos, propio del enfoque constructivista del aprendizaje.

En consideración de la normativa mencionada en el párrafo anterior y de la es-

trategia didáctica desarrollada, evidenciamos que es coherente que dicho espacio curricular cuente con dos instancias evaluativas (de carácter sumativo), es decir, dos exámenes parciales escritos de modalidad individual y se realizan de manera presencial. Acompañan a estas instancias, evaluaciones formativas, constituidas por siete trabajos prácticos, de modalidad grupal y con producciones personales.

Los instrumentos de evaluación, a los que entendemos como medios con identidad propia donde se materializa la práctica evaluativa (Frasson Martendal y Alegre, 2021), en esta asignatura son los exámenes escritos, en cuyo cuerpo podemos encontrar preguntas abiertas, preguntas con respuestas cerradas, actividades de cálculos, interpretación cartográfica y con ítems de emparejamiento.

De acuerdo a Anijovich y González (2011), los exámenes escritos cuentan con una larga tradición en las aulas universitarias y resulta incluso en la actualidad, lo más utilizable por ser más económico en relación con la cantidad de sujetos que permite evaluar en un corto tiempo. Existen al menos tres tipos de preguntas que se realizan en este tipo de examen: pruebas escritas de desarrollo, de monografía y de preguntas. En el caso A, podemos identificar que responden a la tipología de pruebas escritas de preguntas, ya que la tarea o actividad de resolución es una serie de tareas que implican respuestas concretas en diferentes formatos. Todas las consignas dentro del examen parcial, son recuperadas de la bibliografía trabajada en las clases y de los ejercicios realizados en los trabajos prácticos.

Hemos evidenciado en las clases, que la instancia de examen parcial no es solo el día en que deben realizarlo, de hecho, una clase anterior al examen, realizaron ejercitaciones previas, repastos del examen donde se abordan algunos temas, y los/as estudiantes pueden preguntarse entre ellos y al docente. Es decir, que la atención sobre el examen parcial resulta de un proceso antes, durante y posterior a dicha instancia.

Dada la organización curricular de corte más tradicional, con claras divisiones entre la teoría y la práctica, esta asignatura introductoria desarrolla la dimensión declarativa o conceptual del conocimiento con mayor énfasis que su dimensión práctica, mediante instancias de evaluaciones tanto formativas como sumativas, que se materializaban en el instrumento de preguntas de opción múltiples donde se logra diversificar las tipologías de ítems, haciendo que la evaluación sea dinámica y combinara distintos niveles de cognición para la resolución de las consignas, siendo esta una heteroevaluación que claramente apuntaba a un enfoque de evaluación formativa, más allá de la acreditación.

Comprendimos también que la retroalimentación como estrategia comunicacional de la evaluación, se encuentra presente y “atravesando” las instancias de evaluación. Esas devoluciones se dan mediante repaso y revisiones que plantea el caso A. En la clase posterior al examen, se dan retroalimentaciones que permiten reflexionar,

analizar y validar diferentes aspectos que pueden ser observaciones de mejora efectivas para lograr el aprendizaje y que resultan relevantes, ya que su presencia acompaña y guía los aprendizajes que se espera lograr (Anijovich, 2019).

En el caso B, su enfoque de enseñanza se enmarca en una propuesta técnica en el abordaje, donde se presenta el desarrollo de aprendizaje situado –por las experiencias de ensayo tanto en laboratorio como en territorio– que se iban desarrollando progresivamente desde un enfoque constructivista del aprendizaje.

Según el Régimen Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Res. N°195/22), esta asignatura se rige por el Art. 27° de Promoción mediante Exámenes Parciales y Finales. En consideración de la normativa mencionada y de la estrategia didáctica desarrollada en este apartado, señalamos que existe una coherencia interna entre la propuesta didáctica, los contenidos y las evaluaciones de los aprendizajes, si bien las dos instancias evaluativas son de carácter sumativo, es decir, mediante los cuestionarios Moodle y de modalidad individual, los cuales se realizan de manera virtual. Dicho cuestionario cuenta con el total de doce preguntas a resolver en el lapso de una hora reloj. Acompañan a estas instancias, evaluaciones formativas, constituidas, por un lado, por los seis cuestionarios individuales asincrónicos correspondientes a cada unidad del programa, posterior al cierre de las mismas que no cuentan con calificación sino con retroalimentaciones formativas.

Lo interesante es ver que el modo en que van trabajando lo formativo y lo sumativo, mantienen los mismos esquemas y las mismas tipologías de preguntas, de manera tal, que tratan según Guillermo, de reproducir la situación de parcial, para que los/as estudiantes sean conscientes de cuál es el nivel de dificultad del examen. En esta línea, es importante destacar, que aquí se evidencia que “la enseñanza y la evaluación no pueden estar disociadas” (Steiman, 2011, p.134) y en términos del mismo autor, se cumple con el *primer mandamiento de la religión evaluativa* “que es evaluar tal como enseñamos” (Steiman, 2020).

Por otro lado, en cuanto a la parte práctica de la asignatura, en paralelo van trabajando con actividades de manera grupal, recuperando las mismas temáticas de los cuestionarios por unidades, la diferencia está que aquí el trabajo es más bien orientado a la investigación, debate y exposición, con base a las guías de actividades realizadas. Producto de esta articulación teórica y práctica, es el trabajo integrador que recupera lo desarrollado en el trabajo de campo, donde identifican y reconocen los aspectos desarrollados tanto en clases, en las guías de actividades y en el terreno. Su formato es un informe que entregan en el aula virtual y que cuenta con una instancia de exposición donde deben presentarlo de manera oral.

Al ser una asignatura de profundo desarrollo de técnicas e instrumentos para el análisis geomorfológico, la dimensión del conocimiento que más se abordaba era la procedimental-intelectual, mediante instancias de evaluaciones tanto formativas

como sumativas, que se materializaban en la diversidad de instrumentos que iban desde preguntas de opción múltiples, donde lograba diversificar las tipologías de ítems en el entorno virtual, haciendo que la evaluación sea dinámica y combinara distintos niveles de cognición para la resolución de las consignas, hasta presentación escrita de un trabajo integrador y la instancia de defensa oral del mismo con una escala de valoración.

Entendemos aquí que la escala de valoración funciona como un instrumento de evaluación *auxiliar* de la instancia de exposición oral. Se materializa en un documento que articula “las expectativas ante una tarea o un desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 106). En la misma línea, las autoras remarcan la importancia de que estos instrumentos deben ser compartidos o diseñados de manera conjunta con los y las estudiantes, aspecto que según el caso B lo cumplen desde el primer día de clases, cuando le presentan el instrumento en el aula virtual.

Hemos evidenciado además en las clases, que la instancia de examen parcial no es solo el día en que deben realizarlo, de hecho, una clase anterior al examen, realizaron ejercitaciones previas, repastos del examen donde se abordan algunos temas, y los/as estudiantes pueden preguntarse entre ellos/as y al/a la docente. Es decir, que la atención sobre el examen parcial resulta de un proceso antes, durante y posterior a dicha instancia. Esto nos dio lugar, a comprender que la retroalimentación como estrategia comunicacional de la evaluación, está presente de manera *transversal* a las instancias evaluativas mencionadas.

Por último, podemos definir que, tras las clases observadas y las entrevistas realizadas, comprendimos que se desarrollan tanto instancias de heteroevaluación como también de coevaluación, que claramente se enmarcan en el enfoque de evaluación auténtica, en concordancia con el aprendizaje situado propuesto.

En el caso C, en cuanto a la práctica evaluativa, el régimen de promoción de la asignatura, según el Régimen Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Res. N°195/22), se rige por el Art. 19° de Promoción mediante Exámenes Parciales. Su enfoque de enseñanza, se enmarca en una propuesta problematizadora, donde había desarrollo de aprendizaje situado por las experiencias de ayudantías y de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) que se iban desarrollando progresivamente desde un enfoque constructivista del aprendizaje.

En el programa se manifiesta que, según las condiciones para el régimen de promoción, los y las estudiantes deben rendir tres instancias evaluativas, que todas tienen fines formativos por el carácter de taller de la asignatura, aunque de ellas resulten también las calificaciones como instancia sumativa mediante los siguientes instrumentos: prácticas de ensayos, coloquio y portfolio.

El coloquio, se evalúa con un instrumento auxiliar de evaluación denominada “Es-

cala de valoración” que se construye mediante una serie de indicadores que marcan el nivel de desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores a partir de una progresión establecida previamente (Ruiz, 2007). Es interesante, que este instrumento puede aplicarse para evaluar un proceso o también ser utilizado como parte de la evaluación final, dado que, en cualquiera de los casos, permite evidenciar información sobre el nivel de logro de los y las estudiantes.

Aquí se vuelve a manifestar, al igual que el caso B, esta situación de sinergia entre lo formativo y lo sumativo; que solo es posible en la articulación que se encuentre definida a partir de los criterios y los descriptores de los aprendizajes que se esperan lograr con los y las estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2022). En esta instancia se produce dos tipologías de evaluación, por un lado, la heteroevaluación, a cargo de las docentes de la asignatura y por el otro lado una coevaluación, entre pares.

También podemos mencionar que el tercer examen parcial, que se constituye mediante la presentación de la carpeta de la PPS que, como tal, en términos específicos sería lo que conocemos como instrumento de evaluación denominado *portfolio*. Para Klenowski (2011) es el medio por el cual los/as estudiantes pueden demostrar evidencias de sus procesos de aprendizajes y lograr de ese modo, el crecimiento metacognitivo. Procesos educativos en sí mismos, que para López Menezes, Jaén Martínez y Cabero Almenara (2013) es una fase del aprendizaje continuo. Lo importante, es que todo eso que se registra debe hacerse de manera estructurada: tareas, clases, trabajos, situaciones, entre otros; y una vez anotadas, reflexionar sobre qué aprendieron de ellas, que les faltaría aprender y de qué forma harían para resolver ese problema de aprendizaje, tal como menciona Demuth (2019).

Al ser una asignatura de profundo desarrollo de competencias docentes, la dimensión del conocimiento que más se abordaba fue la procedimental-actitudinal, mediante instancias de evaluaciones tanto formativas como sumativas, que se materializaban en la diversidad de instrumentos que iban desde un coloquio oral junto a una escala de valoración, hasta presentación escrita de un portfolio y narrativas pedagógicas de las experiencias de las PPS. Desarrollaba tanto instancias de heteroevaluación como también de autoevaluación, que claramente se enmarcaban en el enfoque de evaluación auténtica, en concordancia con el aprendizaje situado propuesto.

Hemos evidenciado en las clases, que las instancias de exámenes parciales resultan al igual que los casos anteriores de un proceso antes, durante y posterior a cada instancia, en efecto *cadena*. Esto dio lugar a comprender que la retroalimentación como estrategia comunicacional de la evaluación, está presente de manera *transversal* a las instancias evaluativas mencionadas, pero donde se explicita con mayor presencia es en la instancia del coloquio.

A modo de sistematización de los datos, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 4

Sistematización de las prácticas evaluativas de los profesores memorables

Prácticas evalua- tivas	Caso A	Caso B	Caso C
Condición de cur- sado	Promoción con examen final	Promoción con exa- men final	Promoción sin exa- men final
Dimensión del co- nocimiento	Declarativo	Procedimental - in- telectual	Procedimental actitudinal
Enfoque	Formativa	Auténtica	Auténtica
Momentos	Formativas suma- tivas	Formativas suma- tivas	Formativas suma- tivas
Tipos de evalua- ción	Heteroevaluación	Heteroevaluación Coevaluación	Heteroevaluación Autoevaluación
Instrumentos	Preguntas de op- ción múltiples	Preguntas de op- ción múltiples Escala de valora- ción Trabajo integrador	Escala de valora- ción Coloquio Portfolio

Fuente: Alegre (2025).

Conclusión

A lo largo de este análisis, hemos profundizado sobre la evaluación para los aprendizajes en el ámbito universitario, en particular, a través de las prácticas de profesores/as memorables de geografía. Nuestra investigación ha revelado que la evaluación no es meramente un mecanismo de calificación, sino una estrategia poderosa para la comprensión y transformación del aprendizaje, que refleja la visión del educador sobre su rol y su compromiso con la formación. Entendemos que una evaluación bien diseñada se convierte en una oportunidad que impulsa el desarrollo del estudiante y fortalece su rol activo en el proceso educativo.

Hemos constatado que los/as profesores/as memorables aplican la evaluación auténtica y situada, adaptándola a la naturaleza intrínseca de la ciencia geográfica. Este enfoque concibe la evaluación como una representación fiel de los desafíos y tareas típicas de una disciplina, ya sea en un escenario real o simulado, permitiendo inferir con validez el dominio de las competencias adquiridas. Desde una perspectiva constructivista, como señala Díaz-Barriga Arceo (2006), el propósito principal de la evaluación es el aprendizaje en sí mismo, entendiéndolo como un proceso continuo

y no como un evento aislado. Este enfoque evaluativo se alinea con la enseñanza situada, lo que implica que la estrategia de evaluación está intrínsecamente ligada al desempeño del estudiante, fomentando el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes. Además, la *autenticidad* se extiende fundamentalmente al aprendizaje, buscando que los estudiantes aprendan cuestiones vinculadas con su entorno y contexto (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Los casos estudiados (Introducción a la Geografía, Geomorfología I y Didáctica Especial y Pasantía) ejemplifican cómo las prácticas evaluativas de estos/as docentes incorporan diferentes dimensiones del conocimiento – declarativo, procedimental-intelectual y procedimental-actitudinal – a través de instancias formativas y sumativas. La presencia transversal de la retroalimentación es un elemento distintivo, concebida como una estrategia comunicacional que acompaña y guía los aprendizajes esperados (Anijovich, 2019). Observamos, además, la integración de diversas tipologías de evaluación, como la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, utilizando instrumentos variados que van desde preguntas de opción múltiple hasta portafolios (Klenowski, 2011) y coloquios con escalas de valoración (Ruiz, 2007).

En síntesis, los/as profesores/as memorables en Geografía demuestran que evaluar es un acto que no solo mide, sino que también enseña y transforma, generando *huellas* significativas en la trayectoria de sus estudiantes y graduados/as, asumiendo que la dimensión evaluativa es, sin duda, un factor clave en la memorabilidad de estos/as profesores, por desarrollar estrategias evaluativas auténticas y situadas, que reflejan los desafíos reales según la naturaleza disciplinar de cada asignatura, permitiendo a los/as estudiantes demostrar no solo el saber, sino el saber hacer, entre otros aspectos. Estas prácticas evaluativas, solo son posibles al sustentarse en la experticia profesional y las cualidades personales reconocidas como características de estos/as docentes por los/as estudiantes y graduados/as que, sin dudas, les permite consolidar su memorabilidad.

Notas

¹ Doctor en Educación por la UNSE. Especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior por la UNTREF. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNNE. Profesor Adjunto del “Seminario de Competencias Pedagógico – Didácticas” y Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura “Evaluación” de la Facultad de Humanidades (UNNE). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5587-4173> E-mail: marcelo.alegre@comunidad.unne.edu.ar

² Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas por la Universidad de Sevilla (España). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas escolares (FLACSO) Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNNE). Profesora Titular de “Evaluación” del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Profesora Titular con Dedicación Exclusiva de “Pedagogía Universitaria y Tecnología Edu-

cativa en Ciencias de la Salud” de Facultad de Medicina (UNNE). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2925-3768>

³ Esta investigación se encuentra financiada por la Beca Doctoral Cofinanciada del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) bajo la dirección del Dr. Luis Porta y la Mg. María Teresa Alcalá. También la misma, constituye uno de los casos abordados en el Proyecto de Investigación N°19H005 (Res.N°1015/19) denominado “El razonamiento didáctico en los dispositivos de acompañamiento de las prácticas profesionales de las carreras de grado de la UNNE. Estudio de casos de profesores experimentados” (Período 2020 – 2023) dirigido por la Dra. Patricia Demuth (aprobado y financiado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE).

Referencias bibliográficas

Aguirre, J. (2014) La ética y valores morales en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto, compromiso, afecto y pasión en los/as profesores/as memorables. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 1 (1), 323-335. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1099/1144>

Alegre, M. (2025) *El Conocimiento Didáctico del Contenido Geográfico de Profesores Memorables del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Santiago del Estero].

Alegre, M., Moreyra, M. E., & Demuth, P. (2023). La construcción del juicio evaluativo en la formación de tutores para entornos virtuales de aprendizaje. *Panorama*, 17(32), 1-17. <https://revistas.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/3697>

Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. (2010). Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. En *Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario (s/p)*. Miramar, Instituto Superior de Formación Docente N°81.

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. Chile: SUMMA.

Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2022). *Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: El Ateneo.

Anijovich, R. & González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Universitat de Valencia

Bertone, P. (2010). Contagiar la pasión por enseñar. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 5(3). Secretaría Académica. Río Cuarto: UNRC.

Branda, S. A., & Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado*, 16(3), 231-243. <http://hdl.handle.net/10481/23108>

De la Calle Carracedo, M. (2012). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos

ambientales, sociales y territoriales. En *La educación geográfica digital*, 123-137. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/03delacalle.pdf>

Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Calvo Ortega, F. (2009). La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 269-282.

Coudannes Aguirre, M. A. (2016) Profesores memorables en la universidad. Tres casos de buenas prácticas. *Revista Contextos de Educación*. 16(21), 12 – 21.

Cuadra, D. (2020). Geografía y geógrafos del siglo XXI: Horizontes y perspectivas. *Revista Huellas*, 24(1), 31-52. <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas>

Demuth, P., Fernández, M. G., Yarros, B., Sánchez, E., & Alegre, M. (2019). La evaluación auténtica para los aprendizajes: marcos de referencia y acción. *Secundaria Federal*. Ciudad de Corrientes: Ministerio de Educación.

Facultad de Humanidades (2003) Diseño Curricular del Profesorado en Geografía. Universidad Nacional del Nordeste. https://hum.unne.edu.ar/academica/carreras/ampliar/lic_geografia.pdf

Fernández Caso, M. V., & Gurevich, R. (2014). Didáctica de la geografía: notas de investigación y problematización de las prácticas de enseñanza. Fernández Caso, M. V., y Gurevich, R. (2014). *Didáctica de la Geografía: prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Biblos Editorial.

Flores, G., & Porta, L. (2012). Valores morales en la educación superior. Abordaje biográfico-narrativo desde profesores universitarios memorables. *Revista digital de investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 40-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573049003>

Flores, G., Álvarez, Z., & Porta, L. (2013). La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores morales. *Magistro*, 7(13), 81-108. <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2013.0013.03>

Frasson Martendal, F., & Alegre, M. (2021). Pensar nuevas estrategias evaluativas en las prácticas profesionales de la carrera de Archivología. *Revista Meta-Avaliação*, 13(39), pp. 346-369.

Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. & Baptista Lucio P. (2010) *Metodología de la investigación*. (5ta Ed.), New York: McGraw – Hill Interamericana.

Klenowski, V. (2011). Assessment. In Rubenson, K. (2011) *Adult learning and education*. Elsevier: Oxford.

López Meneses, E., Jaén Martínez, A., & Cabero Almenara, J. (2013). Los portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Enseñanza y Teaching*, 31 (1), 43-70. <http://hdl.handle.net/11441/16424>

Moreyra, M. E., & Alegre, M. (2024). Evaluación de calidad de aulas virtuales mediante el uso de rúbricas en carreras de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Nordeste. *RAES - Revista Argentina De Educación Superior*, (29), 212-227. UNTREF (Argentina) <https://www.revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/2181>

Moreyra, M., Alegre, M., & Demuth, P. (2021). Aprender y evaluar en la virtualidad: experiencia

pedagógica de los/as profesores/as de la Universidad Nacional del Nordeste, en un curso de posgrado. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 412-422. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185099592021000100053&lng=es&tlng=es.

Porta, L. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, (6), 35-50.

Porta, L. & Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *Revista Argentina de Educación Superior*, (6), 35-50.

Porta, L., Aguirre, J. & Bazán, S. (2017) La práctica docente en los/as profesores/as memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*. 15 (3), 15 – 36. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/1338/pdf>

Régimen Pedagógico de la Facultad de Humanidades (2022) Resolución N°195/2022. Universidad Nacional del Nordeste

Ruiz, M. (2007). *Instrumentos de evaluación de competencias*. Santiago: Universidad Tecnológica de Chile.

Sarmiento, M. (2012) Profesores universitarios memorables, a través de sus relatos autobiográficos *Hallazgos*, 9 (18). pp. 97-117. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835216006>

Silva Pulgarín, M. (2021). El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales. *Sociedad Geográfica de Colombia*. https://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf

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

Steiman, J. (2011). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Steiman, J. (10 de septiembre de 2020). *Evaluar tal como has enseñado* [Webinar]. Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina.

Wiggins, G., (1990) El caso de la evaluación auténtica. *Evaluación práctica, investigación y evaluación* 2(1): 2. doi: <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>

Yuni, J. & Urbano, C. (2006) *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación*. (1ra. Edición) Córdoba: Editorial Brujas.

Explorando la experimentalidad pedagógica en la didáctica de la geografía: Un enfoque interdisciplinario en terreno

Exploring Pedagogical Experimentation in Geography Didactics: An Interdisciplinary Field-Based Approach

César Barría Larenas¹

Mario Arancibia Lara²

Resumen

Este estudio diseña e implementa una estrategia didáctica basada en la experimentalidad pedagógica para integrar interdisciplinariamente los ejes temáticos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, fortaleciendo habilidades de análisis crítico, resolución de problemas y comprensión conceptual en estudiantes de niveles secundarios mediante experiencias prácticas en terreno. A través de un enfoque cualitativo-descriptivo, se examinan salidas de campo como herramienta que conecta teoría y práctica, transformando métodos tradicionales de enseñanza. Estas experiencias permiten a los estudiantes observar y reflexionar sobre fenómenos geográficos reales, promoviendo un aprendizaje significativo, crítico y situado. Además, fortalecen competencias ciudadanas al fomentar la comprensión crítica del espacio y el compromiso con el entorno. La naturaleza interdisciplinaria de estas salidas contribuye a la formación integral de los estudiantes y se posiciona como replicable en otras asignaturas. Finalmente, se recomiendan estrategias como la incorporación de guías metodológicas, la formación continua del profesorado y la implementación de políticas educativas que promuevan el aprendizaje activo y contextualizado. La experimentalidad pedagógica, expresada en las salidas de campo, es clave para transformar la enseñanza de la Geografía, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos del mundo contemporáneo.

Palabras clave: experimentalidad pedagógica; salidas de campo; enseñanza de la geografía; aprendizaje significativo, interdisciplinariedad

Abstract

This study designs and implements a didactic strategy based on pedagogical experimentality to interdisciplinarily integrate the thematic axes of History, Geography, and Social Sciences, strengthening critical analysis skills, problem-solving, and conceptual understanding in secondary-level students through practical field experiences. Using a qualitative-descriptive approach, field trips are examined as a tool that connects theory and practice, transforming traditional teaching methods. These experiences allow students to observe and reflect on real geographical phenomena, promoting meaningful, critical, and situated learning. Additionally, they strengthen civic competencies by fostering a critical understanding of space and engagement with the environment. The interdisciplinary nature of these activities contributes to the students' comprehensive education and positions itself as replicable in other subjects. Finally, strategies such as incorporating methodological guides, continuous teacher training, and implementing educational policies that promote active and contextualized learning are recommended. Pedagogical experimentality, expressed through field trips, is key to transforming geography education, preparing students to face the challenges of the contemporary world.

Keywords: Pedagogical Experimentalism; Field Trips; Geography Teaching; Meaningful Learning; Interdisciplinarity

Fecha de recepción: 05-02-2025
Fecha de evaluación: 27-02-2025
Fecha de evaluación: 02-05-2025
Fecha de aceptación: 05-07-2025

Introducción

Este trabajo aborda las limitaciones en la enseñanza de la geografía dentro del sistema educativo chileno donde los contenidos de esta disciplina se ven reducidos y diluidos en el marco general de las ciencias sociales. Esta situación genera un enfoque poco profundo y escasamente práctico, afectando el desarrollo integral de los estudiantes en los ámbitos conceptuales, habilidades cognitivas y actitudes críticas frente al espacio y la ciudadanía.

Aunque el artículo 30 de la Ley N.º 20.370 (2009) establece que los estudiantes deben conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile, así como su diversidad geográfica, humana y sociocultural, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática, en la práctica esta prescripción no se cumple plenamente en el ámbito de la geografía. La actual situación curricular del plan de formación general obligatorio evidencia esta brecha.

La educación secundaria en Chile tiene como propósito atender a la población escolar que ha finalizado la educación primaria, procurando que cada estudiante amplíe y profundice su formación general, y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad. Esta orientación está definida en las bases curriculares del nivel, que contempla tanto una formación general común como formaciones diferenciadas.

Estructuralmente, la educación secundaria contempla cuatro niveles: dos de formación general y dos de formación diferenciada, ya sea del área humanístico-científica o técnico-profesional. En ambos casos, existen las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales durante los dos primeros niveles. Sin embargo, en el primer año medio la presencia de contenidos geográficos es parcial, centrada en aspectos de geografía histórica, mientras que en segundo año medio su presencia casi desaparece. En los cursos posteriores, la enseñanza de la geografía se restringe a un carácter electivo y se incorpora la asignatura de educación ciudadana, donde se trabaja un eje disciplinar denominado “Territorio, Medio Ambiente y Ciudadanía”. En este eje se abordan algunos conceptos teóricos y metodológicos de la Geografía, enfatizando la relación dialéctica entre sociedad y medio natural.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015), el área de Ciencias Sociales en el currículo nacional “integra diversas disciplinas que analizan al ser humano desde perspectivas espaciales y temporales. Esta integración permite que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para comprender la complejidad de la realidad social y la evolución de la sociedad” (p. 8). El enfoque de la asignatura busca fomentar aprendizajes que contribuyan significativamente a la formación de ciudadanos capaces de afrontar los desafíos de un mundo dinámico y diverso.

En relación con el eje de Geografía, se plantea la necesidad de entender el es-

pacio como un resultado dinámico de la interacción entre sociedad y medio natural, alejándose de visiones estáticas y aisladas. Esta perspectiva es esencial para que los estudiantes tomen conciencia del impacto de sus acciones sobre el entorno y, a la vez, comprendan cómo las características del espacio influyen en las actividades humanas. A partir de esta mirada, se pretende que los estudiantes reconozcan la multicausalidad de los fenómenos espaciales y desarrollen una conciencia geográfica basada en un enfoque sistémico del territorio.

La definición de espacio geográfico propuesta por Machado Aráoz (2015) resulta especialmente pertinente para esta propuesta metodológica basada en la experimentalidad pedagógica:

Concebimos el espacio geográfico como un proceso complejo, históricamente emergente de la imbricación dinámica, contingente y mutuamente constituyente entre acción social y espacio geofísico. No podemos omitir una perspectiva que lo piense desde el punto de vista del fenómeno colonial, sobre todo cuando nos referimos al espacio geográfico contemporáneo y a los específicos procesos de territorialización que acontecen en el marco de la era moderna. En efecto, así como el propio concepto de territorio es impensable sin el poder o por fuera del poder, la Geografía de la modernidad es inconcebible sin referencia al saber tradicional. (p. 177)

En la misma línea, Benedetti (2011) sostiene que:

El territorio no es un soporte material, algo con existencia previa a las relaciones sociales sobre el que se desarrollan los procesos; el territorio mismo es un proceso, constitutivo del entramado de relaciones sociales. Es la sociedad, en su devenir, la que construye no 'el' sino 'los' territorios. Cotidianamente, lidiamos con infinidad de territorialidades, superpuestas y de diferentes escalas. (p. 13)

Estos aportes teóricos fortalecen la idea de una enseñanza geográfica crítica, dinámica e interdisciplinaria, en sintonía con los desafíos de la Educación Ciudadana Contemporánea. Al comprender el espacio y el territorio como construcciones sociales en disputa —y no como escenarios neutros—, se vuelve imprescindible que las prácticas pedagógicas aborden estos conceptos desde una mirada reflexiva y situada. Así, se promueve una alfabetización geográfica que no solo describe, sino que problematiza las relaciones de poder, apropiación y conflicto que configuran nuestro entorno cotidiano.

Objetivos

General

Diseñar e implementar una estrategia didáctica basada en la experimentalidad

pedagógica para integrar interdisciplinariamente los ejes temáticos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, fortaleciendo habilidades de análisis crítico, resolución de problemas y comprensión conceptual en estudiantes de los últimos niveles secundarios en un establecimiento mediante experiencias prácticas en terreno.

Específicos

- Analizar las limitaciones del currículo nacional en la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, identificando oportunidades para integrar interdisciplinariamente sus ejes temáticos mediante estrategias innovadoras centradas en experiencias prácticas en terreno.

- Diseñar una experiencia de aprendizaje práctico, basada en la experimentalidad pedagógica, que articule los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, promoviendo la conexión entre teoría y práctica mediante salidas a terreno, con el fin de fortalecer aprendizajes significativos y habilidades críticas en los estudiantes.

- Implementar y evaluar la estrategia didáctica en estudiantes de tercero y cuarto medio, observando cómo el aprendizaje en terreno contribuye al fortalecimiento de habilidades cognitivas, comprensión conceptual y actitud crítica hacia el espacio geográfico y su rol ciudadano, mediante la aplicación de indicadores de aprendizaje significativo y reflexión crítica.

Materiales y métodos

Este estudio adopta un enfoque cualitativo-descriptivo, orientado al diseño e implementación de una estrategia didáctica que articula contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales mediante experiencias prácticas en terreno. El objetivo fue fortalecer en estudiantes de educación secundaria habilidades de análisis crítico, resolución de problemas y comprensión conceptual, situando el aprendizaje en contextos reales. La investigación cualitativa resulta especialmente pertinente para abordar procesos educativos complejos como el aprendizaje activo y contextualizado, dado que permite un análisis profundo de experiencias significativas (Flick, 2015).

La metodología combinó una revisión teórica sobre la enseñanza de las ciencias sociales en el sistema escolar chileno con la aplicación práctica de salidas pedagógicas. Estas se diseñaron en coherencia con los principios de la experimentalidad pedagógica, entendida como una propuesta que promueve aprendizajes significativos a través de la acción situada y reflexiva (Congreso de Experimentalidad Pedagógico-Curricular, 2024).

La experiencia fue implementada en el Liceo Simón Bolívar, un establecimiento público de enseñanza media, de orientación científico-humanista, que atiende principalmente a estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos medio y medio

bajo. De acuerdo con los resultados de evaluaciones estandarizadas del Ministerio de Educación de Chile, estos estudiantes presentan generalmente habilidades parciales en comprensión lectora y resolución de problemas. No obstante, el liceo se caracteriza por fomentar prácticas de innovación pedagógica, lo que ha favorecido la incorporación de estrategias didácticas activas orientadas al desarrollo de aprendizajes más reflexivos y contextualizados.

El diseño de la estrategia se organizó en tres fases: planificación, ejecución y análisis. En la etapa de planificación se definieron objetivos didácticos claros y se desarrollaron actividades preparatorias, tales como sesiones teóricas, talleres aplicados y elaboración de guías de observación. Estas acciones se orientaron a estimular la reflexión crítica desde un enfoque inductivo y situado (Umaña de Gauthier, 2014; Pulgarín, 2008). La fase de ejecución consistió en una salida de campo estructurada como laboratorio de aprendizaje, donde los estudiantes observaron, registraron y analizaron fenómenos territoriales y sociales mediante herramientas como la cartografía, las notas de campo y el registro fotográfico. Esta articulación entre experiencia directa y construcción de conocimiento remite a los planteamientos de Dewey (1998), quien subraya que el aprendizaje se genera activamente a partir de la interacción del sujeto con su entorno.

La tercera fase -de análisis- consistió en contrastar los marcos teóricos revisados con las vivencias recogidas en terreno, evaluando el impacto de la estrategia en el desarrollo de habilidades cognitivas, críticas y analíticas en los estudiantes. Esta dinámica metodológica permitió trascender las limitaciones propias del currículo tradicional, abriendo paso a aprendizajes situados, significativos y transformadores (Charlot, 2015).

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de tercero y cuarto año medio, seleccionados por su diversidad en habilidades, intereses y niveles de desarrollo. Durante la salida a terreno se establecieron paradas estratégicas que permitieron observar, discutir e interpretar fenómenos geográficos, sociales y culturales en vínculo con sus propias realidades territoriales.

Para evaluar el impacto pedagógico de la experiencia, se emplearon múltiples técnicas cualitativas: observación directa de las interacciones en terreno, encuestas abiertas para recoger percepciones y reflexiones del estudiantado, y análisis de productos elaborados por los propios participantes -como mapas, diarios de campo, registros fotográficos y presentaciones grupales-. La triangulación de estas fuentes permitió validar los hallazgos y obtener una comprensión integral del proceso de aprendizaje (Stake, 1995).

En síntesis, esta metodología cualitativa-descriptiva no solo posibilitó la implementación de una estrategia didáctica innovadora basada en la experimentalidad pedagógica, sino que permitió evaluar su capacidad para integrar de forma coherente

e interdisciplinaria los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los resultados evidencian cómo las salidas de campo fortalecen competencias ciudadanas críticas, fomentan el análisis territorial y promueven una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos sociales, consolidándose como una herramienta transformadora para la enseñanza media chilena.

Tabla 1
Resumen de la metodología propuesta

Aspecto	Descripción
Diseño del estudio	Enfoque cualitativo-descriptivo que integra revisión teórica e implementación práctica para analizar el impacto de las salidas pedagógicas en el aprendizaje.
Revisión bibliográfica	Explora estudios sobre la enseñanza de geografía y ciencias sociales en Chile, experimentalidad pedagógica y aprendizaje activo para identificar limitaciones y oportunidades.
Estrategia de la actividad	- Objetivos claros: Relacionar teoría con fenómenos observables. - Preparación previa: Guías de observación y talleres prácticos. - Salida de campo: Observación, registro y reflexión en un entorno real.
Confrontación teórico-práctica	Contrasta postulados teóricos con experiencias prácticas en terreno para evaluar impacto en comprensión conceptual y habilidades críticas de los estudiantes.
Participantes	Estudiantes de tercero y cuarto medio, seleccionados para representar diferentes niveles de desarrollo y habilidades.
Actividades previas	Sesiones teóricas, talleres prácticos y elaboración de guías de observación con preguntas y tareas para análisis crítico.
Salida de campo	Paradas estratégicas para observar y analizar fenómenos espaciales, sociales y territoriales. Incluye cartografía, notas y registros fotográficos.
Evaluación de la actividad	- Observación: Registros de interacciones y aplicación de conceptos. - Encuestas: Reflexiones sobre la experiencia. - Producciones estudiantiles: Mapas, reflexiones escritas y presentaciones.

Resultados esperados

Evidencia de la importancia de las salidas pedagógicas en la integración interdisciplinaria y el aprendizaje significativo, promoviendo habilidades críticas.

Discusión

La experimentalidad pedagógica, inspirada en los principios de la Escuela Nueva y popularizada en América Latina durante el siglo XX, representa un enfoque educativo centrado en el aprendizaje activo y reflexivo. Este modelo sitúa al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, promoviendo su desarrollo integral desde una perspectiva biopsicológica e intelectual. En este enfoque, el conocimiento no se concibe como una transferencia pasiva, sino como una construcción activa que emerge de la experiencia directa, la interacción con el entorno y el análisis crítico (Dewey, 1998; Kolb, 1984; Congreso de Experimentalidad Pedagógico-Curricular, 2024).

Epistemológicamente, la experimentalidad pedagógica se alinea con el paradigma socioconstructivista, el cual resalta la importancia de la interacción entre el individuo y su contexto en la construcción del conocimiento (Congreso de Experimentalidad Pedagógico-Curricular, 2024). Este paradigma rompe con los modelos tradicionales de enseñanza vertical, fomentando la autonomía, la indagación y el pensamiento crítico tanto en estudiantes como en docentes. Desde esta perspectiva, las experiencias prácticas se convierten en herramientas esenciales para promover aprendizajes significativos y contextualizados.

Zambrano (2013) destaca que la psicopedagogía actúa como un puente entre la pedagogía experimental y la práctica educativa, ofreciendo herramientas aplicables a la didáctica de la geografía. Los métodos mencionados en relación con la pedagogía experimental son esenciales para medir la efectividad de nuevos enfoques en la enseñanza geográfica, permitiendo comparar resultados e identificar dificultades específicas en el aprendizaje. Charlot (2015) señala que las Ciencias de la Educación constituyen un espacio *pluridisciplinar* fundamental para defender la interdisciplinariedad de las salidas pedagógicas, mostrando cómo diferentes disciplinas dentro de las Ciencias Sociales pueden informar y mejorar la enseñanza de la geografía.

Las salidas pedagógicas, como manifestación concreta de la experimentalidad pedagógica, ofrecen un espacio ideal para conectar teoría y práctica. Estas actividades permiten que los estudiantes enfrenten situaciones reales que desafían su equilibrio cognitivo, estimulando la formulación de hipótesis, la reflexión crítica y la construcción de explicaciones propias sobre fenómenos espaciales, sociales y territoriales. Más allá de facilitar la adquisición de conceptos, estas experiencias fomentan habilidades esenciales como la investigación, la resolución de problemas y

el pensamiento crítico, consolidando competencias ciudadanas fundamentales para comprender y actuar sobre su entorno.

En el contexto de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las salidas pedagógicas se destacan por su capacidad de integrar enfoques interdisciplinarios. Al combinar elementos de Educación Ciudadana y Geografía, estas actividades impulsan una comprensión más profunda de los fenómenos territoriales, sociales y ambientales. Asimismo, invitan a los estudiantes a adoptar una actitud activa frente a su entorno, promoviendo una ciudadanía reflexiva y comprometida.

Aplicación de los principios de experimentalidad en las salidas a terreno

Tabla 2

Aplicación de la experimentalidad en las salidas pedagógicas

Principio de la experimentalidad pedagógica	Aplicación en las salidas a terreno
Aprendizaje mediante la acción	Los estudiantes participan activamente en actividades de terreno, enfrentándose a problemas reales en contextos auténticos, como el análisis de fenómenos geográficos y sociales en su entorno local.
Reflexión crítica	Durante y después de las salidas, los estudiantes reflexionan sobre las observaciones realizadas, sistematizando aprendizajes y formulando conclusiones sobre los fenómenos observados.
Interdisciplinariedad	Las salidas integran perspectivas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para abordar fenómenos complejos, como la interacción entre factores sociales y territoriales.
Autonomía y construcción de conocimiento	Los estudiantes asumen un rol activo al diseñar sus propias observaciones y reflexiones, desarrollando independencia intelectual y capacidad crítica para analizar el espacio y la ciudadanía.

Nota: Elaboración propia basada en los autores citados.

Competencias desarrolladas en las salidas pedagógicas

En cuanto a las competencias desarrolladas en las salidas pedagógicas, se encuentran aquellas que son claves en el aprendizaje geográfico, tales como la comprensión de conceptos geográficos y territoriales, la aplicación de habilidades

investigativas, y la formación de actitudes críticas y responsables frente al espacio y la ciudadanía. Pulgarín (2008) destaca que las salidas de campo constituyen una estrategia didáctica que facilita la labor docente y favorece el aprendizaje estudiantil, ya que permiten establecer conexiones entre el espacio biofísico, la información cultural y diversos factores históricos, sociales, políticos y económicos. Estas experiencias posibilitan interpretar dichos elementos en relación con los conceptos teóricos trabajados en el aula, enriqueciendo así la comprensión del entorno.

Por su parte, Marrón Gaité (2013) enfatiza que la Geografía debe estar presente en la enseñanza secundaria, ya que como ciencia social y de la Tierra, es necesaria para que los estudiantes desarrollen capacidades espaciales y comprendan los acontecimientos que tienen lugar en el territorio a diversas escalas. Asimismo, señala su relevancia para promover valores y generar una conciencia social que permita valorar las múltiples interacciones entre el medio físico y las sociedades que lo habitan, así como las causas y consecuencias que estas generan. Esta propuesta se vincula directamente con los principios de la experimentalidad pedagógica y la implementación de salidas pedagógicas como estrategia didáctica.

El aprendizaje mediante la acción, uno de los fundamentos de la experimentalidad pedagógica, cobra especial relevancia en el pensamiento geográfico, ya que permite a los estudiantes comprender la dinámica espacial del territorio a través de experiencias prácticas y contextualizadas. Las salidas pedagógicas brindan un espacio para analizar fenómenos sociales y ambientales en su contexto real, conectando activamente el conocimiento teórico con la realidad observable.

Desde otro enfoque, Umaña de Gaurthier (2014) subraya que esta metodología facilita la comprensión de los flujos de materia y energía en el medio ambiente, así como de las interacciones entre diferentes especies y las transformaciones provocadas por la intervención humana. Estas experiencias fomentan en los estudiantes una visión más profunda de los procesos ecológicos y su impacto en el equilibrio ambiental.

La reflexión crítica, esencial tanto en la experimentalidad pedagógica como en la enseñanza de la Geografía, permite a los estudiantes interpretar la multicausalidad de los fenómenos espaciales. Analizar las causas y consecuencias de las interacciones entre sociedad y medio ambiente se fortalece mediante las salidas pedagógicas, ya que estas invitan a formular hipótesis, identificar patrones y sistematizar aprendizajes en contextos significativos.

Otro aspecto clave es la interdisciplinariedad, presente tanto en el pensamiento geográfico como en la experimentalidad pedagógica. La enseñanza de la Geografía integra dimensiones naturales, sociales, económicas y políticas, promoviendo un pensamiento sistémico que facilita la comprensión de la complejidad del espacio. Las salidas pedagógicas aprovechan esta riqueza integradora para abordar fe-

nómenos desde múltiples perspectivas, fortaleciendo así la formación integral de los estudiantes. Además, permiten desarrollar competencias geográficas y utilizar herramientas para representar e interpretar el espacio, en sintonía con el principio de autonomía y construcción activa del conocimiento.

En este sentido, Martínez (2019) resalta que estas actividades pedagógicas contribuyen a la estructuración de conceptos y a la generación de nuevos conocimientos, además de potenciar habilidades procedimentales, actitudinales e interpretativas. Así, esta estrategia no solo facilita la construcción del conocimiento, sino que también fomenta aprendizajes teóricos y prácticos mediante la reflexión crítica sobre la interacción con el entorno.

Barría y Mardones (2022) subrayan que tanto el pensamiento geográfico como la experimentalidad pedagógica tienen como objetivo formar ciudadanos críticos y responsables. Comprender las interacciones entre sociedad y naturaleza fomenta actitudes de cuidado hacia el entorno y un compromiso con su sostenibilidad. Las salidas pedagógicas, al conectar el conocimiento geográfico con experiencias concretas, facilitan el desarrollo de una conciencia crítica y comprometida, preparando a los estudiantes para actuar en un mundo interconectado y en constante transformación.

Finalmente, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015) establece que, en el nivel de Educación Media, los estudiantes deben desarrollar habilidades específicas en el ámbito de la Geografía como representar la localización y características de distintos lugares mediante herramientas diversas, trabajar con información geográfica e interpretar datos espaciales para identificar patrones y dinámicas territoriales. La experimentalidad pedagógica, a través de metodologías activas como las salidas a terreno, se presenta como una estrategia clave para potenciar estas competencias, facilitando no solo el uso de representaciones cartográficas y datos abstractos, sino también una interacción directa con el territorio, promoviendo aprendizajes significativos y una comprensión profunda de las dinámicas espaciales.

Resultados principales

El enfoque cualitativo de investigación adoptado en este estudio integró actividades en aula y en terreno, estructuradas progresivamente para maximizar el impacto educativo. En la primera etapa, desarrollada en el aula durante ocho horas pedagógicas distribuidas en dos semanas, los estudiantes trabajaron con guías de observación y análisis enfocadas en fenómenos territoriales y sociales. Estas actividades les permitieron adquirir herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para enfrentar el trabajo en terreno.

La segunda etapa consistió en la salida a terreno, diseñada con paradas estratégicas que facilitaron la observación, el análisis y la reflexión sobre dinámicas

territoriales locales. Este proceso conectó directamente los conocimientos teóricos adquiridos en el aula con realidades tangibles del entorno.

Finalmente, la tercera etapa incluyó actividades de cierre, como debates y reflexiones grupales, orientadas a analizar el impacto de los fenómenos observados en la vida cotidiana de los estudiantes y su relación con la ciudadanía.

Dewey (1998, 2008) sostiene que la educación es un proceso dinámico y continuo, construido a partir de la interacción entre el individuo y su entorno. Según el autor, el aprendizaje no debe entenderse como una mera acumulación de conocimientos, sino como un proceso experiencial que involucra activamente a los estudiantes. En su obra de 1902, Dewey plantea que la educación surge de la interacción entre el estudiante, considerado un ser en desarrollo, y el conjunto de significados, valores y conocimientos consolidados por la sociedad. La educación, en este sentido, tiene la responsabilidad de cerrar esta brecha, facilitando el crecimiento individual dentro de un marco que promueva su desarrollo. No obstante, advierte que no todas las experiencias contribuyen al aprendizaje; algunas incluso pueden obstaculizar el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía. Por ello, subraya que las experiencias educativas deben ser cuidadosamente estructuradas para potenciar el aprendizaje significativo (Dewey, 2008).

En este contexto, las salidas a terreno, concebidas desde la experimentalidad pedagógica, representan experiencias genuinamente educativas. Más que simples excursiones, estas actividades permiten a los estudiantes conectar conocimientos teóricos con la realidad observable, favoreciendo la interpretación de datos geográficos, la identificación de patrones espaciales y el análisis crítico de la interacción entre el medio natural y las dinámicas humanas. La planificación cuidadosa de estas experiencias garantiza no solo la ampliación del conocimiento, sino también el estímulo de la reflexión, el pensamiento crítico y la autonomía en la construcción del saber.

Los resultados de la implementación de esta metodología reflejan avances significativos en tres áreas principales: desarrollo cognitivo, habilidades críticas y conexión entre teoría y práctica.

En el desarrollo cognitivo, los estudiantes demostraron una notable mejora en la comprensión de conceptos geográficos clave. Durante las actividades en terreno, emplearon términos como *sistema territorial* y *dinámicas espaciales* en sus observaciones y análisis, evidenciando una internalización efectiva de los contenidos teóricos. Por ejemplo, en los mapas elaborados durante las salidas de campo, identificaron patrones de uso del suelo y los relacionaron con variables económicas y sociales observadas en el entorno.

Respecto a las habilidades críticas, se observó un progreso importante en la capacidad de los estudiantes para analizar y reflexionar sobre su entorno. Las acti-

vidades diseñadas promovieron cuestionamientos acerca de las interacciones entre el espacio natural y las dinámicas humanas. Las reflexiones escritas revelaron un creciente interés por problemáticas socioambientales, como la expansión urbana y la contaminación, indicando un fortalecimiento del pensamiento crítico y una mayor conciencia sobre el impacto humano en el medio ambiente.

Desde la perspectiva del socioconstructivismo, fundamentado en los postulados de Lev Vygotsky (1981), las salidas de campo refuerzan la idea del aprendizaje como un proceso social y colaborativo. El trabajo en equipo desempeña un papel central, ya que permite la construcción colectiva del conocimiento a través del intercambio de ideas, la discusión y la resolución conjunta de problemáticas. Además, el entorno físico y social actúa como mediador clave en la adquisición de nuevos aprendizajes, al facilitar la interacción directa con el espacio y con los demás, lo que enriquece la experiencia educativa y fortalece habilidades de interacción y análisis crítico.

Tabla 3

Relación de las salidas de campo con la experimentalidad pedagógica

Aspecto/Dimensión	Terreno de mar a cordillera	Terreno urbano en el Gran Concepción
Ubicación	Desde las planicies litorales de la Región del Biobío hasta el Parque Nacional Laguna del Laja.	Zonas urbanas del Gran Concepción.
Objetivo principal	Analizar la configuración y transformación del paisaje desde las planicies litorales hasta la alta montaña.	Observar y analizar dinámicas urbanas, conectividad y segregación socioespacial en contextos urbanos.
Temáticas abordadas	- Configuración y transformación del paisaje. - Usos de suelo. - Antropización. - Dinámicas físico-naturales. - Impacto en la sociedad.	- Conectividad. - Equipamiento urbano. - Segregación socioespacial. - Calidad de vida urbana. - Problemas ambientales.
Metodología	Levantamiento de información mediante observación directa y análisis de fenómenos espaciales.	Observación directa de dinámicas urbanas y análisis de distribución de servicios y calidad de vida.

Aspecto/Dimensión	Terreno de mar a cordillera	Terreno urbano en el Gran Concepción
Resultados clave	- Identificación de procesos de antropización. - Comprensión de dinámicas físico-naturales y su impacto.	- Relación entre calidad de vida urbana y nivel socioeconómico. - Análisis crítico sobre desigualdades urbanas.
Aprendizaje mediante la acción	Los estudiantes recorren, observan y analizan los cambios en el paisaje desde el litoral hasta la alta montaña.	Observan y analizan in situ las dinámicas urbanas y las problemáticas asociadas a la calidad de vida.
Reflexión crítica	Reflexionan sobre el impacto de las dinámicas físico-naturales y la antropización en los paisajes y la sociedad.	Analizan críticamente las desigualdades urbanas y las amenazas socio-naturales en relación con las condiciones socioeconómicas.
Interdisciplinariedad	Integra Geografía Física, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para comprender la transformación del territorio.	Combina Geografía Urbana, Sociología y Estudios Socioambientales para abordar problemáticas urbanas.
Autonomía y construcción de conocimiento	Los estudiantes participan activamente en el levantamiento de información y análisis, desarrollando independencia intelectual.	Identifican y reflexionan sobre las problemáticas urbanas, conectando su experiencia con los contenidos teóricos.
Conexión con el entorno	Reconocen la relación entre naturaleza y sociedad, comprendiendo la importancia de la preservación del paisaje.	Entienden cómo las dinámicas urbanas afectan la vida cotidiana y reflexionan sobre su rol como ciudadanos.

Nota: Elaboración propia.

Ambas experiencias representan herramientas prácticas que materializan los principios de la experimentalidad pedagógica al vincular a los estudiantes con escenarios reales. Esto no solo enriquece su aprendizaje, sino que también fomenta el desarrollo de competencias críticas, interdisciplinarias y ciudadanas esenciales para comprender y actuar en el mundo actual. Como propuesta de experimentalidad, se plantea que la salida a terreno se consolidará como una herramienta efectiva para promover el aprendizaje significativo. Con este enfoque, se busca que los estudiantes logren los siguientes aprendizajes:

Tabla 4

Contribución de las salidas a terreno en la experimentalidad pedagógica

Aspecto	Descripción	Relación con la experimentalidad pedagógica	Aplicación en salidas pedagógicas
Comprensión profunda	Los estudiantes conectan teoría y práctica, entendiendo el paisaje geográfico como un sistema dinámico e interrelacionado.	Promueve el aprendizaje mediante la acción al explorar fenómenos reales y sistematizar el conocimiento.	Observación directa de procesos geográficos (climáticos, sociales, económicos) en contextos auténticos.
Desarrollo de habilidades críticas	Analizan fenómenos espaciales desde perspectivas interdisciplinarias y reflexionan sobre su impacto en el entorno.	Fomenta la reflexión crítica, permitiendo interpretar y cuestionar la realidad observada.	Reflexión sobre fenómenos observados en terreno, formulación de hipótesis y análisis multicausal.
Formación ciudadana	Reconocen su rol activo en la sustentabilidad y el cuidado del medio ambiente y el territorio.	Construye autonomía y conciencia social, vinculando la experiencia educativa con responsabilidades ciudadanas.	Participación en actividades de cuidado ambiental o planificación territorial, identificando problemáticas locales.
Mayor comprensión conceptual y actitudinal	Profundizan su relación con el entorno local y/o regional, desarrollando una conexión más consciente y crítica con su espacio vital.	Integra interdisciplinariedad y promueve actitudes de respeto y valoración del entorno.	Exploración de problemáticas locales con énfasis en soluciones prácticas y responsables.

Aspecto	Descripción	Relación con la experimentalidad pedagógica	Aplicación en salidas pedagógicas
Uso de herramientas geográficas	Aplican técnicas de análisis y representación espacial para interpretar fenómenos y patrones del entorno.	Fortalece la autonomía en el aprendizaje al dominar instrumentos técnicos (mapas, sistemas de información geográfica, brújulas, etc.).	Trabajo práctico con mapas, identificación de elementos del paisaje y aplicación de tecnologías geográficas en el terreno.

Nota: Elaboración propia, 2025.

Este enfoque permite una clara vinculación entre los objetivos de las salidas pedagógicas y los principios de la experimentalidad pedagógica, así como con el aprendizaje significativo en geografía. La salida a terreno en la educación secundaria se articula profundamente con la experimentalidad pedagógica y el socioconstructivismo, ya que ambos enfoques promueven experiencias de aprendizaje activas, contextuales y significativas.

Desde la perspectiva de la experimentalidad pedagógica, este modelo de enseñanza transforma los métodos tradicionales al conectar el aprendizaje con el entorno real. En este sentido, las salidas de campo se consolidan como una estrategia esencial para articular la teoría con la práctica, favoreciendo la construcción de conocimientos situados y relevantes. La observación directa del paisaje geográfico como un sistema dinámico e interrelacionado permite a los estudiantes analizar e interpretar fenómenos espaciales desde una perspectiva integral. Estas experiencias fomentan la participación activa, incentivando la formulación de preguntas, la observación crítica y la reflexión, lo que convierte a los estudiantes en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, el carácter interdisciplinario de estas instancias permite integrar diversas áreas del conocimiento, como la geografía, la historia y la biología, ofreciendo una visión más holística de los fenómenos estudiados. A través de este enfoque, no solo se consolidan herramientas conceptuales, sino que también se desarrollan habilidades para comprender y abordar problemáticas socioambientales, culturales y económicas con mayor conciencia y responsabilidad.

Figura 1

Mapa conceptual que muestra la relevancia de las salidas a terreno como estrategia de experimentalidad pedagógica para la enseñanza de la geografía y otras ciencias sociales



La educación tradicional de corte conductista ha predominado en las aulas durante décadas, configurando un modelo en el que el aprendizaje se concibe como la adquisición de conocimientos predefinidos a través de la transmisión directa de información. En este enfoque, el estudiante asume un rol pasivo, limitado a recibir y memorizar contenidos, mientras que el docente actúa como la figura central, encargado de impartir saberes de manera unidireccional. Las actividades se desarrollan mayoritariamente en el aula, con métodos expositivos que priorizan la repetición y la evaluación de resultados cuantificables por sobre la comprensión profunda y la reflexión crítica. Este modelo, al desvincular los contenidos del contexto y la experiencia personal de los estudiantes, tiende a generar un aprendizaje descontextualizado y fragmentado, donde el conocimiento se internaliza de manera mecánica y poco significativa (Freire, 1970).

Las salidas de campo valoran las experiencias previas de los estudiantes, integrándolas como parte del proceso de interpretación de la realidad observada y facilitando conexiones significativas entre los conocimientos previos y el contexto. La interacción con actores externos, como comunidades locales, expertos y guías, enriquece la comprensión del territorio y sus dinámicas, aportando perspectivas

diversas que amplían el aprendizaje. La confluencia entre el socioconstructivismo y la experimentalidad pedagógica encuentra en las salidas de campo una síntesis perfecta. Estas experiencias transforman el rol del docente, quien pasa de ser un transmisor de conocimientos a convertirse en un facilitador del aprendizaje, guiando la indagación y promoviendo el pensamiento crítico. Colocan la experiencia directa en el centro del proceso educativo, permitiendo que los estudiantes construyan su aprendizaje a partir de vivencias, observaciones en terreno y reflexiones conjuntas. Además, fomentan el protagonismo estudiantil, incentivando la curiosidad, la autonomía y la responsabilidad, que son pilares esenciales tanto en la experimentalidad pedagógica como en el socioconstructivismo. En conjunto, estas características posicionan a las salidas de campo como una herramienta educativa poderosa que transforma el aprendizaje en una vivencia significativa y contextualizada. Enfoques como el socioconstructivismo y la experimentalidad pedagógica han irrumpido con propuestas que buscan transformar estas prácticas, situando al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y promoviendo experiencias auténticas que conecten la teoría con la realidad, como las salidas pedagógicas.

Tabla 5

Ilustración de cómo la salida a terreno en el enfoque constructivista transforma la enseñanza de la geografía en un proceso dinámico y significativo

Aspecto	Enseñanza tradicional conductista	Enseñanza socioconstructivista con salida a terreno
Rol del estudiante	Pasivo, receptor de información predefinida.	Activo, constructor de su conocimiento a través de experiencias directas y reflexivas.
Rol del docente	Transmisor de conocimientos, centrado en el contenido.	Facilitador del aprendizaje, guía en procesos de observación, análisis y reflexión crítica.
Método de enseñanza	Expositivo y centrado en la memorización de contenidos y conceptos abstractos.	Experiencial, basado en la indagación, la observación directa y la aplicación práctica de conocimientos.
Enfoque del aprendizaje	Enfocado en la repetición y memorización de información descontextualizada.	Centrado en la construcción activa de conocimientos mediante la interacción con el entorno y el análisis contextual.

Aspecto	Enseñanza tradicional conductista	Enseñanza socioconstructivista con salida a terreno
Uso del entorno	Limitado a materiales como textos, gráficos y mapas estáticos en aula.	Implica la exploración directa del territorio, conectando fenómenos teóricos con la realidad observable.
Desarrollo del pensamiento crítico	Bajo, favorece un aprendizaje mecánico y poco reflexivo.	Alto, promueve el análisis crítico, la reflexión y la capacidad de interpretar fenómenos complejos.
Conexión teoría-práctica	Escasa, predominan ejercicios abstractos desvinculados del entorno inmediato.	Alta, permite integrar teoría y práctica en un contexto real, conectando los contenidos con el entorno local y global.
Interdisciplinaria	Segmentada y limitada a disciplinas aisladas, con poco vínculo entre áreas del conocimiento.	Integra múltiples disciplinas, como geografía, historia, ciencias sociales y ambientales, para un enfoque holístico.
Motivación del estudiante	Baja, genera desinterés al no vincular los contenidos con su realidad inmediata.	Alta, fomenta el interés y el compromiso mediante un aprendizaje significativo y contextualizado.
Evaluación del aprendizaje	Enfocada en pruebas escritas estandarizadas con énfasis en resultados cuantitativos.	Incluye producciones reflexivas, análisis de casos, elaboración de mapas y trabajos prácticos basados en experiencias de terreno.

Nota: Elaboración propia en base a la recopilación bibliográfica de los decretos y bases curriculares del currículum chileno 1981-2024.

La enseñanza tradicional, especialmente la de corte conductista, contrasta notablemente con la enseñanza socioconstructivista en aspectos clave como el rol del estudiante y del docente, el método de enseñanza, la conexión entre teoría y práctica, y el desarrollo del pensamiento crítico. Mientras que el enfoque tradicional prioriza la transmisión de información y la memorización de contenidos abstractos, el socioconstructivismo promueve un aprendizaje activo y significativo, integrando experiencias prácticas en entornos reales. Además, este último impulsa la interdisciplinaria, aumenta la motivación estudiantil y propone una evaluación centrada en la reflexión y la aplicación del conocimiento. En este contexto, las salidas de campo emergen

como herramientas pedagógicas transformadoras que fomentan la exploración activa, el aprendizaje contextualizado y la construcción crítica del saber, contribuyendo a una formación integral que prepara a los estudiantes para comprender y actuar en un mundo dinámico e interconectado.

Conclusiones

La implementación de la experimentalidad pedagógica mediante salidas a terreno se consolidó como una estrategia transformadora en la enseñanza de la geografía en el Liceo Simón Bolívar. Al trasladar el aprendizaje desde la sala de clases al entorno real, se generaron experiencias que permitieron a los estudiantes interactuar directamente con fenómenos geográficos, enriqueciendo su comprensión conceptual y fortaleciendo su capacidad de reflexión crítica sobre las dinámicas territoriales y sociales (Dewey, 1998; Kolb, 1984).

En este contexto, las salidas pedagógicas rompieron con los esquemas tradicionales al promover una participación activa y reflexiva. Los estudiantes dejaron de ser receptores pasivos de información para asumir un rol protagónico en su aprendizaje, configurándose como sujetos activos en la construcción del conocimiento (Freire, 1970). Este cambio metodológico posibilitó un proceso educativo dinámico y significativo, vinculado estrechamente a sus vidas cotidianas y a las realidades socioespaciales de su entorno inmediato.

Las actividades en terreno fomentaron una comprensión crítica del espacio geográfico, articulándolo con dinámicas sociales, culturales y ambientales propias del contexto local. Este enfoque permitió a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia ciudadana, evidenciando responsabilidad y compromiso hacia su comunidad y el cuidado del entorno (Giroux, 1992). Asimismo, la interdisciplinariedad de las salidas a terreno facilitó la integración de saberes provenientes de la historia, las ciencias sociales, la biología y la educación ambiental, promoviendo una comprensión holística de los fenómenos estudiados (Beane, 1997).

Estas experiencias prácticas evidenciaron la importancia de vincular teoría y práctica, facilitando tanto la comprensión de conceptos abstractos como el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y analíticas en los estudiantes (Dewey, 1938). La integración de diversos enfoques disciplinarios reforzó la enseñanza de la geografía y subrayó la necesidad de diseñar estrategias educativas que consideren la complejidad e interconexión de los fenómenos territoriales y sociales (Morin, 1999).

En efecto, el enfoque adoptado promovió la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, capaces de reflexionar y actuar frente a los desafíos socioambientales que afectan a sus comunidades y al mundo globalizado. Esto responde a una perspectiva de educación para la ciudadanía activa, que busca no solo transmitir

conocimientos, sino también formar sujetos con capacidad de agencia (Banks, 2008).

La experiencia en el Liceo Simón Bolívar permitió, además, identificar recomendaciones clave para optimizar el currículo nacional y replicar prácticas pedagógicas exitosas en contextos similares. En primer lugar, se destaca la necesidad de incorporar estrategias prácticas e interdisciplinarias, como las salidas pedagógicas, como componente fundamental del diseño curricular (Tyler, 1949; Stenhouse, 1975). Estas experiencias deben vincular los contenidos teóricos al entorno local, regional y nacional, promoviendo un aprendizaje significativo y situado (Lave & Wenger, 1991).

Asimismo, resulta esencial la elaboración de guías metodológicas que proporcionen a los docentes orientaciones claras para planificar, implementar y evaluar experiencias prácticas contextualizadas. Tales guías deberían incluir ejemplos concretos y enfoques flexibles, adaptables a la diversidad de realidades escolares existentes (Fullan, 2001).

Por otro lado, se subraya la importancia de fortalecer la formación continua del cuerpo docente, enfocándola en metodologías de aprendizaje activo y experimental. La capacitación debe atender especialmente al diseño de estrategias interdisciplinarias que articulen teoría y práctica, contribuyendo a un aprendizaje significativo y relevante (Darling-Hammond, 2006).

Finalmente, se considera imprescindible promover políticas educativas que valoren el aprendizaje situado y experiencial como ejes centrales del desarrollo curricular. Tales políticas deberían favorecer el diseño de experiencias pedagógicas que permitan a los estudiantes explorar y reflexionar sobre su entorno inmediato, fortaleciendo así competencias ciudadanas críticas y comprometidas (UNESCO, 2015).

En suma, las salidas pedagógicas implementadas en este centro educativo chileno representan una manifestación concreta de la experimentalidad pedagógica. Su impacto en el aprendizaje significativo, crítico e interdisciplinario confirma su potencial como estrategia transformadora de la enseñanza de la geografía y de la educación escolar en general. De este modo, se contribuye de manera efectiva a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos, capaces de enfrentar los desafíos socioambientales contemporáneos.

Notas

¹Profesor de Historia y Geografía por la Universidad del BioBio (Chile), Licenciado y Magíster en Educación, y actualmente doctorando en la Universidad de Concepción. Desde 2007, se desempeña como docente de educación secundaria en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, combinando la enseñanza con la investigación en educación geográfica. Es miembro de la Red de Maestros de Maestros del Ministerio de Educación de Chile y director de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Ha publicado trabajos en educación geográfica, geografía e historia ambiental, enfocándose en la relación entre territorio, enseñanza y políticas educativas.

Su trayectoria se ha centrado en la reflexión y fortalecimiento de la educación geográfica en Chile. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-6242-5039>. E-mail: cesargeografo@gmail.com.

²Profesor de Historia y Geografía, egresado en 1985. Durante 20 años, trabajó en la Armada de Chile, desempeñándose en la Escuela de Grumetes en la Isla Quiriquina, Talcahuano. Posteriormente, se especializó en Educación Diferencial y Psicopedagogía, áreas en las que ha trabajado desde 2013 en el Liceo Industrial Juan Antonio Ríos de Talcahuano. Además, ha impartido clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en programas de educación de adultos y es director de una corporación educacional de derecho privado. Es miembro de la Red de Maestros de Maestros del Ministerio de Educación de Chile. Cursó un Magíster en Ciencias de la Educación y un Diplomado en Evaluación de los Aprendizajes por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Su trayectoria le ha permitido contribuir con recursos y estrategias en Educación Diferencial y en la enseñanza de las ciencias sociales, promoviendo el desarrollo profesional y académico de otros docentes. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-1524-9115>. E-mail: profemario679@yahoo.es.

Referencias bibliograficas

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>

Barriá, C., & Mardones, A. (2022). Presencia de la geografía en las bases curriculares de educación secundaria: Una visión analítica del caso chileno. En *Repensando las ciencias sociales: Una mirada crítica*. Universidad de Valencia.

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

Benedetti, A. (2011). Territorio: concepto integrador de la geografía contemporánea. En P. Souto (Coord.), *Territorio, lugar, paisaje: Prácticas y conceptos básicos en geografía* (pp. 11–82). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Charlot, B. (2015). Les sciences de l'éducation en France: Une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. En *Le pari des sciences de l'éducation*. De Boeck Université.

Chile. (2009). Ley N.º 20.370. Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Congreso de Experimentalidad Pedagógico-Curricular. (2024). Experimentar pedagógica y curricularmente para acompañar la necesaria transformación que está sucediendo en nuestras escuelas. *Revista Enfoques Educativos*, 21(1), 270–272. <https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2024.75145>

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.

Dewey, J. (1998). The child and the curriculum. En L. A. Hickman & T. M. Alexander (Eds.), *The essential Dewey: Vol. 1. Pragmatism, education, democracy* (pp. 236–245). Indiana University Press.

Dewey, J. (2008). Experience and education. En J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later*

- works, 1925–1953. Vol. 13: 1938 (pp. 1–62). Southern Illinois University Press. (Obra original publicada en 1938).
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Machado Aráoz, H. (2015). Ecología política de los regímenes extractivistas: De reconfiguraciones imperiales y re-ex-sistencias decoloniales en Nuestra América. *Bajo el Volcán*, 15(23).
- Martínez, D. (2019). *Diseño de una estrategia didáctica para la reestructuración del concepto ambiente a partir de la implementación de salidas de campo* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Marrón Gaite, M. J. (2013). *Enseñar geografía en el siglo XXI*. Universidad Complutense de Madrid.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), Unidad de Currículum y Evaluación. (2009). *Marco curricular educación básica y media: Actualización 2009*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), Unidad de Currículum y Evaluación. (2015). *Bases curriculares de séptimo básico a segundo año medio*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), Unidad de Currículum y Evaluación. (2019). *Bases curriculares de tercer y cuarto año medio*. Santiago, Chile.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Pulgarín, R. (2008). La excursión escolar como una estrategia didáctica para la enseñanza de la geografía. *Revista La Gaceta Didáctica*, 10(2), 45–56.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Umaña de Gaurthier, G. (2014). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la geografía. *Revista Folios*, 20(1), 105–120.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Integración de tecnología e innovación pedagógica en asignaturas presenciales de enseñanza de lengua extranjera

Integration of Technology and Pedagogical Innovation in Face-to-Face Foreign Language Teaching Courses

Patricia Andrea Lugin¹
Gonzalo Andrés²

Resumen

Este artículo examina la integración de tecnologías y la innovación pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés, francés y portugués) en la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) durante la post-pandemia (periodo 2021-2024). A través de una metodología cualitativa, exploratoria y descriptiva, se analizan las Prácticas Educativas Mediatizadas implementadas en asignaturas de grado presenciales en tres facultades. El estudio adopta un enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras y un abordaje socio-técnico de la integración tecnológica. Se indaga en el uso de tecnologías, las percepciones y competencias docentes, y la producción de materiales educativos intermediales. Para su observación se plantearon cuatro dimensiones de análisis: institucional, social, tecnológico e intermedial. Los hallazgos indican que la innovación educativa se construye mediante intervenciones pedagógicas y actualizaciones tecnológicas graduales. Los docentes destacan el valor de los recursos en línea y el aula virtual para ofrecer materiales auténticos, relevantes y actualizados, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje del estudiantado.

Palabras clave: digitalización; innovación educativa; enseñanza de segunda lengua; educación superior

Abstract

This article examines the integration of technologies and pedagogical innovation in the teaching of foreign languages (English, French and Portuguese) at the National University of Entre Ríos (Argentina) during the post-pandemic period (2021-2024). Through a qualitative, exploratory and descriptive methodology, it analyses the Mediated Educational Practices implemented in face-to-face undergraduate subjects in three faculties. The study adopts an intercultural approach to foreign language teaching and a socio-technical approach to technology integration. It explores the use of technologies, teachers' perceptions and competences, and the production of multimodal educational materials. For the analysis, four dimensions were proposed: Institutional, Social, Technological and Intermedial. The findings indicate that educational innovation is built through pedagogical interventions and incremental technological upgrades. The teachers highlight the value of online resources and the virtual classroom in providing authentic, relevant and up-to-date materials, enriching the students' learning experience.

Keywords: Digitalization; Educational Innovation; Second Language Teaching; Higher Education

Fecha de recepción: 03-06-2025
Fecha de evaluación: 02-07-2025
Fecha de evaluación: 02-07-2025
Fecha de aceptación: 11-07-2025

Introducción

Históricamente la enseñanza de la Lengua Extranjera (LE) estuvo atravesada por la utilización de recursos tecnológicos. En esta área, la utilización de tecnologías electrónicas e informáticas constituye una estrategia facilitadora de aprendizajes y para la creación de conexiones (Sosa, 2011). Por ejemplo, a partir de la década de 1970, se consolidaron métodos de enseñanza estructuralistas que priorizan la oralidad (al menos en los primeros estadios del aprendizaje). De esta manera, predominó el método audiolingüístico donde los lenguajes sonoros y audiovisuales tuvieron un rol protagónico en la búsqueda de fluidez del estudiantado en cuanto a gramática y pronunciación. Esta estrategia pedagógica concibe “la oportunidad de trabajar más los ejercicios y de escuchar de forma controlada y sin errores las estructuras básicas. (...) Una lección grabada puede presentar primero un diálogo para practicar la comprensión oral” (Richards y Rodgers, 1998, p. 62).

Desde entonces, los enfoques subsiguientes (como la enseñanza comunicativa, el enfoque intercultural o la intercomprensión) sostuvieron la importancia de los materiales auténticos y de los recursos orales y audiovisuales como complemento de la formación en LE. Y especialmente desde la década de 1990 cuando, a partir del impulso generado por la globalización, se registró un creciente interés por el aprendizaje de LE, especialmente en lo referido al dominio lingüístico y la expresión oral similares al hablante nativo.

Ya en el siglo XXI, se fue configurando una creciente digitalización de los recursos educativos y, posteriormente, una plataformización de la educación formal y no-formal (Pedro i García, 2023). Esta situación habilitó el acceso a una innumerable cantidad de recursos sonoros, visuales y audiovisuales, así como la utilización de entornos virtuales para la enseñanza. Aunque, sin dudas, el período de la pandemia de COVID-19 se comportó como un catalizador de estos procesos.

En la República Argentina durante los años 2020 y 2021 se implementó una virtualización forzosa de la educación en las universidades. La pandemia constituyó un punto de inflexión ya que –prácticamente en una semana– se efectuó una migración total de las clases presenciales a diferentes plataformas. De modo que este período fortaleció aún más la digitalización de los recursos multimodales (escritos, sonoros, visuales y audiovisuales) y también promovió la plataformización mediante el uso de entornos virtuales y aplicativos de videoconferencia.

En el caso particular de las asignaturas de LE de carreras presenciales de la Universidad Nacional de Entre Ríos, en esos años se consolidaron un conjunto de experiencias de innovación pedagógica y de integración tecnológica. Esta situación permitió consolidar ciertas transformaciones técnicas y didácticas que progresivamente se venían implementando en estas asignaturas. De hecho, tal como se constató en

este estudio y en un relevamiento anterior (Lugrin, 2024), tanto los docentes como los estudiantes involucrados lograron adaptarse rápidamente a la virtualización forzosa.

En este contexto de expansión del paradigma socio-tecnológico informacional, es posible un progresivo fortalecimiento de Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM), entendidas como una diversidad de formas de enseñanza y aprendizaje que se caracterizan por una presencia físico-virtual responsable, con instancias colaborativas de adopción, creación y recreación de información y conocimiento, a partir de la accesibilidad de múltiples fuentes de información multimodales (Andrés & San Martín, 2019).

En ese marco, en el presente artículo se indaga en el desarrollo de PEM en las asignaturas de LE correspondientes a carreras de grado presenciales de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Concretamente, se relevaron las formas de integración tecnológica e innovación pedagógica tras la finalización de la virtualización generada por la pandemia para conocer si los recursos utilizados y las actividades propuestas se realizan con fines lingüísticos-culturales, disciplinares o meramente instrumentales.

Método y técnicas

Método

Los resultados aquí presentados forman parte de una investigación más amplia. Concretamente, en este artículo se presenta un análisis de caso referido a asignaturas dedicadas a la enseñanza de LE en carreras presenciales de grado de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). La estrategia metodológica fue cualitativa, exploratoria, descriptiva y sincrónica (Hernández Sampieri et al., 2014).

Técnicas

La información sistematizada a continuación fue recogida mediante dos instrumentos de recolección de datos: entrevistas semi-estructuradas a los equipos de cátedra y visualización del aula virtual de las asignaturas. Asimismo, se incluye un caso que es analizado a partir de la reflexión crítica sobre su experiencia docente de una de las co-autoras de este trabajo.

Se indagó sobre las modalidades y dinámicas de innovación pedagógica, los tipos de uso de las tecnologías disponibles, las percepciones y competencias de los equipos de cátedra involucrados, las formas de producción y apropiación de materiales educativos intermediales.

El relevamiento fue realizado entre los meses de mayo y noviembre de 2024. Las docentes consultadas manifestaron su consentimiento informado para participar del estudio.

Casos de análisis

Para la selección de casos, se consideraron los siguientes criterios: que las innovaciones pedagógicas se hayan realizado durante y después de la pandemia (período 2021-2024); que realicen algún tipo de integración de tecnologías informáticas y digitales; que promuevan una modalidad enseñanza mixta (presencial y virtual); que fomenten la participación estudiantil; que impulsen innovaciones “incrementales” (Cai, 2017) en las formas de enseñanza (no necesariamente rupturistas); y que sean pertinentes, relevantes y factibles de estudiar.

En ese marco, se escogieron cuatro asignaturas pertenecientes a tres facultades diferentes:

(i) *Francés I, II y III* (Facultad de Ciencias de la Educación)

Asignaturas de la Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura y Profesorado en Educación. La experiencia de la virtualización forzada durante la pandemia puso en crisis su forma de enseñanza. Ello propició una transición hacia la enseñanza de la comprensión audiovisual y la producción oral. Los trabajos prácticos estuvieron direccionados a la creación de videos, presentaciones en *PowerPoint* y *Canva*, diseñar *flyers*, realizar entrevistas y grabar *podcasts*. En la actualidad, en algunas clases presenciales se trabaja en el aula virtual de la asignatura a fines de visualizar y repasar los recursos educativos disponibles de manera colaborativa. El equipo de cátedra es el mismo en las tres asignaturas, y se encuentran en segundo, tercero y cuarto año del plan de estudios (correlativamente). Se entrevistó a la profesora titular (Prof. 1) y las dos jefas de trabajos prácticos (Prof. 2 y Prof. 3).

(ii) *Comprensión y Producción de Textos en Portugués III* (Facultad de Ciencias de la Administración)

Asignatura anual de tercer año del Profesorado de Portugués. Durante la pandemia, desarrollaron guías de lectura, guías de estudio y videos explicativos para acompañar al alumnado en el proceso de virtualización del cursado. Las clases teóricas están concentradas en el aula virtual y los trabajos prácticos promueven la producción escrita, oral y audiovisual del alumno mediante tareas de reflexión e interpretación. En este caso, el cuestionario se focalizó solamente en la experiencia de la docente durante el ciclo lectivo de 2021 en plena pandemia. Se entrevistó a quien fue la profesora titular en ese momento (Prof. 4).

(iii) *Inglés I y II* (Facultad de Ciencias Agropecuarias)

Asignaturas anuales de la carrera Ingeniería Agronómica. A partir de la pandemia, para el dictado de clases recurren a recursos digitales, diccionarios y traductores que están disponibles en el aula virtual y emplean cuestionarios de opción múltiple para la evaluación y elaboración de informes escritos y orales. Actualmente implementan aplicaciones de inteligencia artificial generativa. El equipo de cátedra es el mismo en las dos asignaturas, y se encuentran en primero y segundo del plan de estudios (co-

relativamente). Se entrevistó a la profesora titular (Prof. 5) y a dos auxiliares (Prof. 6). (ix) *Didáctica del Portugués II* (Facultad de Ciencias de la Administración)

Asignatura anual de tercer año del Profesorado de Portugués. La pandemia propició una renovación del aula virtual de manera completa y detallada de los temas presentados, con elaboración de materiales para que el estudiantado pueda acceder y acompañar la lógica teórico-práctica del contenido abordado. Las actividades se plantean desde la apropiación del conocimiento y de la producción multimodal, dentro y fuera del aula (uso de redes sociales). La profesora titular es una de las co-autoras del presente estudio y se toma de base el análisis de su aula virtual (Prof. 7).

Criterios de análisis

Todo proceso de producción e innovación socio-tecnológica en ámbitos educativos dinamiza mutaciones en la cognición, la comunicación y la significación (Marín Ossa, 2016). Teniendo en cuenta la complejidad que implica la innovación pedagógica mediante la integración tecnológica en carreras universitarias presenciales, se adoptó una mirada multidimensional para el análisis de las PEM. Por lo que es preciso integrar en el análisis diversas variables, como la imbricación entre las cualidades de las tecnologías utilizadas con las disposiciones institucionales, los tipos de prácticas pedagógicas y conocimientos producidos (Azzari, 2019).

Para ello se puso en obra un modelo de análisis de la construcción de PEM en educación superior (Andrés & San Martín, 2019, 2022). Dicho modelo está configurado por cuatro dimensiones interrelacionadas (no jerárquicas):

Dimensión Institucional: analiza las políticas institucionales y la estructura organizacional en los distintos niveles de gestión.

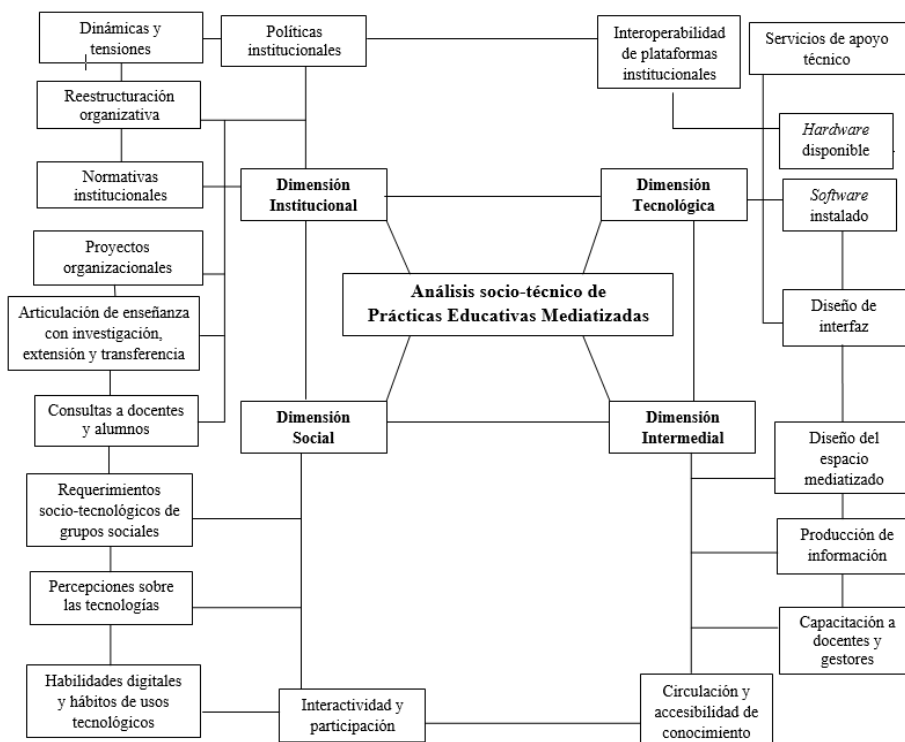
Dimensión Tecnológica: describe la infraestructura técnica (hardware y software disponible) y las tecnologías utilizadas.

Dimensión Intermedial: examina los procesos de creación y re-creación de información y conocimiento en múltiples formatos y soportes.

Dimensión Social: estudia las características de los grupos sociales intervinientes en las PEM y sus tipos y formas de utilización de tecnologías.

Figura 1

Modelo de análisis socio-técnico de Prácticas Educativas Mediatizadas



Fuente: elaboración propia.

Resultados

El modelo de análisis socio-técnico contempla una multiplicidad de variables heterogéneas. Debido a los límites del presente artículo, aquí se presentan los principales resultados especialmente en lo referido a las actitudes y competencias docentes, la metodología de trabajo físico-virtual, la participación de los estudiantes, la labor del equipo docente y la producción intercultural de recursos educativos multimodales.

Dimensión Institucional

Esta dimensión releva aquellas estrategias, disposiciones y normas institucionales

que regulan, promueven o condicionan las PEM. En este caso, se mencionan las condiciones existentes en el ámbito de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) para la virtualización de la enseñanza. Esta universidad creó en 1993 el Área de Educación a Distancia desde donde se vienen promoviendo acciones para el uso de entornos virtuales como complemento de las clases presenciales en las carreras de grado. Como parte de esas políticas institucionales, una acción plural fue la creación de un campus virtual de la universidad. Incluso algunas facultades cuentan con su propia plataforma, como por ejemplo la Facultad de Ciencias de la Educación.

Desde estas áreas se fue avanzando progresivamente en la creación de aulas virtuales para las asignaturas que se dictan en cada carrera. A su vez, tanto el área mencionada como cada facultad han organizado una multiplicidad de cursos y capacitaciones para el profesorado, destinadas a promover la enseñanza virtual y el uso de entornos virtuales. De ese modo, se busca asistir al profesorado y al estudiantado en la utilización de estos entornos. Además, se confeccionaron instructivos sobre usos específicos, como el ingreso, la matriculación y el diseño de cuestionarios. Como menciona una de las entrevistadas: “en esta Facultad está bien desarrollado, con un acercamiento hacia el docente para implementar distintas estrategias” (Prof. 6).

En este contexto, las asignaturas analizadas aquí cuentan con su propia aula virtual desde antes de la irrupción de la pandemia, que era utilizado como un repositorio de recursos educativos y de bibliografía de referencia. Sin embargo, la disponibilidad de este espacio fue fundamental para la migración virtual forzosa durante la suspensión de las clases presenciales: “Entonces nuestra propuesta en la virtualización forzosa fue que en el campus virtual teníamos un repositorio de sitios donde podíamos profundizar más. Eso fue decantando, pero nos fue sirviendo como una herramienta que nos permite trabajar con una dinámica totalmente distinta, considerando que la materia es teórica-práctica” (Prof. 6).

Dimensión Tecnológica

Como recurso tecnológico principal se puede mencionar la utilización de los entornos virtuales institucionales por parte de todas las cátedras analizadas. Tanto el campus virtual gestionado por el Rectorado de la Universidad (<https://campus.uner.edu.ar>) como el gestionado por la Facultad de Ciencias de la Educación (<https://edu-virtual.fcedu.uner.edu.ar>) se basan en el sistema de gestión virtual de código abierto *Moodle*. En ambos casos, estas plataformas están alojadas en servidores propios de la casa de estudios y es gestionada por personal de áreas de informática y redes.

En las asignaturas analizadas, se identificó que son los propios equipos docentes los responsables del diseño y organización de las aulas virtuales. No cuentan con personal técnico destinado para esa actividad y son espacios que se van actualizando

en consonancia con la presencialidad: “El aula virtual está diseñada de la manera que nosotros vamos dictando la cátedra” (Prof. 5).

Estos entornos virtuales son los espacios principales para el desarrollo de PEM, a partir de la virtualización de las actividades, la sistematización de los recursos educativos y la comunicación entre los equipos de cátedra y el estudiantado. En todos los casos, las cátedras habían incorporado tecnologías informáticas y digitales antes de la pandemia, tanto en el espacio áulico presencial como en las actividades domiciliarias. Sin embargo, cuando irrumpió la emergencia sanitaria, se potenció la utilización de plataformas y aplicativos para continuar con el vínculo pedagógico: “Ese primer año de la pandemia viví como un gran desafío la posibilidad de aprovechar las posibilidades que nos daba la tecnología y promover su uso entre los alumnos” (Prof. 4). Y superada la pandemia, se observó que se mantuvo el uso de estos entornos como complementos e incluso como una sustitución de las clases presenciales. “Lo que sucedió post-pandemia fue seguir haciendo uso de esos recursos que consideramos que funcionaron para el cursado y la evaluación” (Prof. 5).

La organización de las aulas virtuales se presenta por módulos (en mosaicos) o por ejes temáticos. Para la presentación de las temáticas y de revisiones de los contenidos de las unidades, los docentes recurren a diversos aplicativos o programas según la finalidad:

- *Gamificación: Worldwall, Lido, Mentimeter, Genially, H5P*
- *Actividad colaborativa: Padlet, Google Doc, WhatsApp e Instagram.*
- *Actividad individual: Google Form, Microsoft Word, Google Doc*
- *Presentaciones: Genially, Canva, Prezi, Microsoft Power Point, Explee, Camaleo*
- *Para realizar consultas de léxico: diccionarios (dicio.com.br, Wordreference) o Google Translate*
- *Acceso a información en la lengua objeto de estudio: videos de YouTube (de televisión francesa o Radio Francia Internacional), podcast de Spotify, sitios web específicos.*
- *Encuentros sincrónicos: Google Meet, Zoom*

En cuanto la evaluación del estudiantado, se solicita la realización de diferentes trabajos o actividades virtuales en *Google Drive* y *Padlet*, así como exposiciones orales en clases presenciales en las que el estudiantado puede presentar diapositivas de *Microsoft Power Point* o *Prezi* o cualquier otro soporte. En el marco del aula virtual, teniendo en cuenta los recursos disponibles en *Moodle*, se propone realizar Cuestionarios (para autoevaluación); la herramienta Tarea para solicitar informes o trabajos prácticos; el Foro para presentaciones personales, opiniones o interpreta-

ciones de temas abordados; el Glosario; y los Cuestionarios de opción múltiple o de verdadero o falso.

Al respecto, las docentes argumentaron que el recurso Cuestionario es un “un gran aliado” para la evaluación y autoevaluación de los estudiantes: “una vez por mes hacemos cuestionarios de práctica para que se autocorrijan con respuestas cerradas para que tengan las respuestas inmediatamente” (Prof. 1).

Dimensión Social

En esta dimensión se focaliza en las actitudes, percepciones y habilidades de las docentes en torno al desarrollo de PEM mediante la integración de tecnologías en la enseñanza.

Entre las percepciones más recurrentes están las que relacionan el uso de tecnologías digitales con la innovación educativa: “Yo entiendo que con la innovación se trata de buscar nuevas maneras de enseñar” (Prof. 1). También aparecen los cuestionamientos a las formas de enseñanza tradicional: “Entiendo que la innovación tiene que ver con un posicionamiento del docente, desde ahí cambiar el modelo de docente comunicador del conocimiento” (Prof. 4). Además, se entiende al desarrollo de PEM como una oportunidad para potenciar la autonomía del estudiantado: “la innovación tecnológica es para que ellos sean autónomos e independientes” (Prof. 5).

Finalmente, se la considera como una construcción permanente: “La innovación es un horizonte al que intentamos llegar” (Prof. 1). La virtualización educativa es concebida como un proceso desafiador, que requiere tiempo de producción, capacitación permanente y dispositivos actualizados, pero que habilita nuevas posibilidades: “desde el área de la lengua extranjera, se abren las puertas a muchas posibilidades a partir de lo tecnológico, se trata de pensar en el desarrollo del mundo” (Prof. 4).

En cuanto a las habilidades de las docentes, se detectó que ya desde antes de la pandemia había interés en fortalecer sus competencias digitales, entendidas como el desarrollo de habilidades individuales y sociales necesarias para interpretar, administrar, compartir y atribuir sentido utilizando los canales de comunicación digital (Dudeney et al., 2016). “Aprendí bastante antes de la pandemia. Ya habíamos tenido formaciones en la facultad, con capacitación, especializaciones sobre implementación de tecnología” (Prof. 4).

Como se mencionó anteriormente, la enseñanza de la LE tiene trayectoria en la implementación de tecnologías tanto para aproximarse a las lenguas y a las culturas nativas, como para fortalecer la producción y la comunicación. Ello implica que las docentes de inglés, francés y portugués de la UNER sean proclives a mantener una actualización permanente: “La formación nunca se termina: siempre que logras manejar algo, al otro día ya tenés que empezar con algo nuevo para implementar” (Prof. 6).

Vale destacar también que estos procesos están atravesados por instancias de reflexión permanente en torno a las cualidades y potencialidades de los recursos implementados. En todas las entrevistas se hallaron problematizaciones sobre las formas de uso de las tecnologías a fines de promover competencias digitales (Scolari, 2018) entre los estudiantes y también entre las propias docentes. Asimismo, hicieron énfasis en la pertinencia de adecuar los recursos educativos y las actividades evaluativas al campo del saber profesional y el perfil profesional del estudiantado: “La metodología de trabajo apunta a trabajar con géneros y textos del ámbito agroeconómico. Entonces, si bien tienen un conocimiento de las cuestiones gramaticales o del idioma en sí, nuestra propuesta es tomar esas cuestiones del idioma, pero a partir de textos específicos” (Prof. 5).

En las asignaturas con equipo de cátedra se registra un trabajo colaborativo para buscar, seleccionar, secuenciar, crear y planificar las secuencias didácticas abordadas, en relación con la propuesta pedagógica: “[las colegas] están haciendo una capacitación relacionada con educación, entonces ellas siempre traen alguna innovación pedagógica específica” (Prof. 2).

También comentaron que la búsqueda de alternativas tecnológicas y pedagógicas las moviliza a participar en eventos académicos nacionales e internacionales: organización de un taller de *podcast* para la visibilización del francés (Prof. 2), participación en un congreso de tecnología educativa sobre el uso de *Instagram* para la democratización del conocimiento didáctico del portugués (Prof. 7) o la presentación de un proyecto de innovación para promover la búsqueda de información en sitios especializados en inglés (Prof. 5).

Dimensión Intermedial

En este apartado se profundiza en las formas de producción y apropiación de información y conocimiento por parte de docentes y estudiantes. Para ello, se recurrió a la visualización de las aulas virtuales de las asignaturas. El análisis se efectuó a partir de una mirada de la interculturalidad, en tanto enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras, en relación con la tecnología educativa apropiada y crítica, porque, en primer lugar, la aproximación lingüístico-cultural de la lengua origen y la lengua meta permiten entornos más favorables de intercambios entre los sujetos intervinientes del proceso de enseñar y de aprender (Mendes, 2011). En segundo lugar, porque integrar ciencias, tecnologías y humanidades contribuye con una educación ciudadana intercultural tendiente a la reciprocidad y respeto de las diferentes culturas y ejercita una comprensión y actitud abierta ante la diversidad (Fainholc, 2005).

Considerando que en el marco de la enseñanza de LE, los materiales didácticos son recursos, en diferentes soportes, que orientan y propician experiencias en/con

la lengua extranjera (Mendez, 2011), a los fines de esta investigación se registraron los materiales de propia producción y los materiales auténticos. Entre los hallazgos, se identificó, por un lado, la generación de *materiales de propia producción* para la presentación y explicación de temáticas específicas, que promovieron y permitieron acompañar el aprendizaje del estudiantado, desde los contenidos lingüístico-culturales de las LE, su vinculación con el campo del saber del profesional en formación y para la promoción de la *sabiduría digital* de acuerdo con las experiencias y conocimientos previos del estudiantado: “Nosotros tenemos grupos que vienen de lugares donde ni siquiera tienen conectividad, entonces todo lo que uno le propone es con cierto recaudo. Hacemos pequeños tutoriales para explicitar cuestiones que uno cree que [el estudiantado] ya lo tiene naturalizado” (Prof. 5). En este contexto, los materiales son considerados como puentes mediadores en la construcción de sentidos (Mendes, 2011) articulando los ejes tecnológicos, disciplinares y lingüístico-culturales.

La producción de algunos materiales es realizada dentro del aula virtual (con las opciones disponibles en *Moodle*), y otros fueron elaborados a partir de diferentes aplicaciones o programas (que también son compartidos en el aula virtual): vídeos con la voz de la docente, glosario y nubes de palabras, entre otros softwares mencionados en la dimensión tecnológica. Uno de los recursos más utilizados es la presentación visual generada en programas como *Microsoft Power Point* o *Canva*: “En *Canva* diseñamos nuestros propios materiales con algunas cuestiones que necesitamos focalizar” (Prof. 1).

Por otro lado, se destaca el uso de *materiales auténticos* (no *didactizados*) vinculados con el perfil profesional del estudiantado que refleja la apropiación de los contenidos del campo de saber profesional y de lenguas extranjeras, es decir que estos recursos son significativos para la formación integral del estudiantado (Mendes, 2011): “La metodología de trabajo apunta a trabajar con géneros y textos del ámbito agronómico. Entonces, si bien tienen un conocimiento de las cuestiones gramaticales o del idioma en sí, nuestra propuesta es tomar esas cuestiones del idioma, pero a partir de textos específicos” (Prof. 5).

Se emplearon también materiales que declaran asuntos de interés general y/o de actualidad, ya que ponen el foco del aprendizaje en el estudiantado interviniente en el proceso y en sus necesidades e intereses (Mendes, 2011): “Entonces, por ejemplo, desde la cátedra estamos permanentemente buscando documentos auténticos, es decir, material que no fue creado con un fin pedagógico, sino que es la noticia del diario *Le Monde* o un video en YouTube de un youtuber francés” (Prof. 1). Ese tipo de materiales aportan contenidos curriculares de actualidad, respondiendo al público aprendiz y a la diversidad de recursos disponibles en contextos específicos de enseñanza y aprendizaje de LE (Mendes, 2011): “También me dio la posibilidad,

en esa época de pandemia, de tratar temas más actuales y a su vez vinculados con la disciplina” (Prof. 4).

Asimismo, se emplearon materiales que permiten al estudiantado un contacto más próximo con variedades lingüísticas de las LE, promoviendo la pluralidad de voces y de identidades de un idioma: “Es fundamental que conozcan otros acentos” para “explorar lo mejor posible el contacto auténtico con la lengua” (Prof. 3)

Y materiales que introducen referentes culturales actuales, siendo el profesorado *agente de interacción* entre los recursos, el proceso de enseñar y de aprender, considerando particularidades del estudiantado (Mendes, 2011) “para mí la innovación va por el lado de *aggiornarse* de consumos culturales de ver qué música se está escuchando” (Prof. 1).

Con respecto a las *actividades*, se detectó que recurren a experiencias que promueven la interculturalidad, en donde el profesorado se asume como *agente facilitador* para la construcción de sentidos con/en la lengua objeto de estudio (Mendes, 2011): “Hicimos una nube de palabras a partir de una música muy linda, para poder relacionarlo con un concepto de la africanidad. Fue un trabajo muy enriquecedor para mí como docente” (Prof. 4). Por otra parte, sus intervenciones indagan en el autoconocimiento y el respeto por el otro a partir de la descripción de lo conocido en una perspectiva dialógica y de apertura entre lo *inter* y *entre* cultura (Mendes, 2011) “en alguna oportunidad hemos pedido presentar la ciudad, porque sucedió un año que todos los estudiantes eran de diferentes ciudades” (Prof. 2).

También, las actividades propuestas articulan la interacción en el aula física y virtual conjugando imbricación y tensión entre la innovación y la tradición de la enseñanza (Lipsman, 2016), evaluando las potencialidades de los diferentes escenarios áulicos aprovechando los diversos grados de la mediatización. Es decir, si bien la modalidad educativa formal de estas asignaturas es presencial, apuestan a la construcción de una experiencia de *blended learning*: “Trabajamos mucho con el aula virtual, es un complemento permanente. Hay veces que estamos en la clase presencial, metidos dentro del aula virtual” (Prof. 1).

Las actividades promueven el abordaje interdisciplinario, al posicionar al profesorado como *agente de integración y coproducción de significados* priorizando el proceso integral de formación del estudiantado (Mendes, 2011): “empezar a buscar este tipo de actividades integradas entre una y otra cátedra, que creo que son muy enriquecedoras” (Prof. 4)

Además, posibilitan la interacción con/entre el estudiantado al proponer que se graben, realicen entrevistas, mantengan diálogos, etc., es decir que se posicionen como creadores de recursos comunicacionales (Scolari, 2018) y se asuman como *agentes autónomos y creativos* (Mendes, 2011), aludiendo a la inspiración, la intuición y la imaginación (Fainholc, 2005): “les pedimos que realicen producciones en

diferentes formatos: han hecho videos, presentaciones de *Power Point*, han trabajado con *Canva*, han diseñado *flyers* en francés, han hecho entrevistas y se han grabado en un podcast” (Prof. 1).

Aludiendo también a la autonomía y la creatividad, y promoviendo un estudiantado como *agente crítico* (Mendes, 2011), otras actividades permiten al estudiantado decidir sobre la resolución del comando: “Me acuerdo, por ejemplo, en el segundo año, la primera propuesta fue leerles una poesía, y les propuse que buscaran un texto, imagen, canción, lo que sea, que pudiera traer el contexto actual, pero desde su posición como futuros docentes. Surgieron cosas muy lindas; algunos se animaron a hacer videos”. (Prof. 4).

Por último, se recurre a la metodología del aula invertida para que el estudiantado se apropie de la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje: “Entonces por ahí les pedimos a veces hagan esta actividad o vean un video en su casa, y después en el aula lo debatimos” (Prof. 1).

Reflexiones finales

A partir del relevamiento se evidencia que el profesorado de LE manifiesta un interés personal, profesional y académico en la implementación de tecnologías e innovación pedagógica en los espacios de enseñanza de LE de la UNER. Para ello los equipos de cátedra recurren a la creación y re-creación de diferentes materiales, actividades, aplicaciones y programas para implementarlas en sus clases. Ello permite la construcción de PEM que articulan los encuentros presenciales con actividades virtuales mediante la inclusión de recursos educativos digitales e intermediales en el aula virtual institucional.

El profesorado expresó que la utilización de recursos educativos digitales y las actividades propuestas en el aula virtual con fines lingüísticos-culturales permite el abordaje de materiales auténticos, significativos para el estudiantado y actualizados con las tendencias culturales y los temas de interés general.

De esta manera, los equipos de cátedra manifestaron que la innovación se construye con pequeñas intervenciones y se proyecta a futuro como una meta alcanzable mediante actualizaciones tecnológicas como lingüísticos-culturales. El diseño curricular innovador de recursos educativos implica la toma de decisiones en torno a una propuesta pedagógica que incluya materiales multimodales dedicados a la comprensión y la producción de textos. Entre las actividades realizadas se detectan algunas más simples (como la identificación de información en un texto) hasta las más complejas (como la producción de material audiovisual o creación de juegos), valorizando las propias experiencias y el saber profesional.

Con todo, se detecta un fortalecimiento de la relación de la enseñanza de la LE

con la inclusión tecnológica. Esta es una característica constitutiva de esta área de conocimiento, que viene realizando desde hace varias décadas, pero que se ha fortalecido con la expansión del paradigma socio-tecnológico informacional en el siglo XXI. Incluso en asignaturas de carreras de grado de modalidad presencial de la UNER, se detecta el desarrollo de PEM mediante estrategias de *blended learning* que aprovechan la potencialidad y especificidad de los encuentros presenciales, las actividades virtuales individuales y los recursos educativos multimodales.

Notas

¹ Profesora de Portugués, Licenciada en Educación y Magister en Docencia Universitaria. Profesora titular de la Universidad Nacional de Entre Ríos. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4251-5136> E-mail: patricia.lugrin@uner.edu.ar

² Licenciado y Doctor en Comunicación. Investigador del Instituto de Estudios Sociales (CONICET – UNER). Profesor auxiliar de la Universidad Nacional de Entre Ríos. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4993-6080> E-mail: gonzalo.andres@uner.edu.ar

Referencias bibliográficas

Andrés, G., & San Martín, P. (2019). Modelo analítico multidimensional para la construcción y la evaluación de Prácticas Educativas Mediatizadas en Educación Superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11 (18), 88–104.

Andrés, G., & San Martín, P. (2022). Análisis de prácticas educativas mediatizadas en contexto de COVID-19 en una Facultad de Ciencias de la Educación. *Academia y Virtualidad*, 15 (1), 65–85. <https://doi.org/10.18359/ravi.5596>

Azzari, E. (2019). Contemporary Subjects, Mediatization and Multimodality in Socio-Cultural Practices. *International Journal for Innovation Education and Research*, 7 (9), 39–46. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol7.iss9.1704>

Cai, Y. (2017). From an analytical framework for understanding the innovation process in higher education to an emerging research field of innovations in higher education. *Review of Higher Education*, 40 (4), 585–616. <https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0023>

Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2016). *Letramentos digitales*. Parábola.

Fainholc, B. (2012). *Una tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos conceptos*. Lumen Hvmanitas.

Fainholc, B. (2005, 1 de septiembre). *Contribución de una Tecnología Educativa Crítica para la educación intercultural de la ciudadanía*. Aula Intercultural. <https://aulaintercultural.org/2005/09/01/contribucion-de-una-tecnologia-educativa-critica-para-la-educacion-intercultural-de-la-ciudadania/>

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de*

la investigación. McGraw Hill.

Lipsman, M. (2016). La innovación con tecnologías en las propuestas de enseñanza de grado. En: M. Insaurralde. (comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Noveduc.

Lugrin, P. (2024). *Las competencias transmedia utilizadas con mayor frecuencia en ingresantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional de Entre Ríos en contexto de la enseñanza virtual por pandemia*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Entre Ríos].

Marín Ossa, D. (2016). La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento. *Revista Da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, 24 (44). <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v24.n44.1819>

Mendes, E. (2011). O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. *Diálogos interculturais. Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Ponte.

Pedro i García, F. (2023). The platformization of higher education: challenges and implications. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 67, 7–33. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.99213>

Richards, J., & Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

Scolari, C. (Ed.) (2018) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Literacy H2020 research and innovation actions. Universitat Pompeu Fabra.

Sosa, N. (2011). Fundamentos para pensar na inclusão das NTIC's no ensino de PLE. *Diálogos interculturais. Ensino e formação em português língua estrangeira*. Pontes.

Tutoría entre pares en entornos virtuales: Revisión de estudios empíricos de los últimos 10 años (2014-2024)¹

Peer Tutoring in Virtual Environments: Review of Empirical Studies from the Last 10 Years (2014-2024)

Juan Bautista Bou²
Néstor Daniel Roselli³

Resumen

En la última década, las tutorías entre pares en entornos virtuales han emergido como una estrategia pedagógica clave, aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para fomentar el aprendizaje colaborativo. El objetivo del presente trabajo fue recopilar y analizar todas las publicaciones sobre las tutorías entre pares llevadas a cabo en entornos virtuales. Para cumplir con este objetivo, se realizó una revisión bibliográfica en las bases de datos: Research Gate, Redalyc, Dialnet, SciELO, Web of Science y Bibliotecasuca, de todo estudio empírico publicado entre el año 2014 y 2024, recuperando un total de 40 trabajos de investigación. Para el análisis, se comenzó con la definición de las modalidades clasificatorias o criterios analíticos para el primer análisis del corpus de las investigaciones recolectadas. A partir de esta primera aproximación se continuó con la selección y análisis en profundidad de 8 artículos paradigmáticos de las modalidades clasificatorias. Los resultados indican que las tutorías de semiexpertos y pares fueron las más frecuentes, predominando en los contextos formales y las interacciones sincrónicas. El análisis de las investigaciones paradigmáticas ilustra la diversidad y eficacia de estas prácticas en diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, universitaria y otros). A modo de conclusión se destaca el creciente uso de las tutorías en la adquisición de competencias interpersonales y académicas, así como la ausencia de suficientes investigaciones empíricas sobre: tutorías informales, uso de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y tutorías exclusivamente entre pares en entornos virtuales con una temporalidad mixta.

Palabras clave: Tutorías entre pares; entornos virtuales; aprendizaje colaborativo; revisión bibliográfica

Abstract

In the last decade, peer tutoring in virtual environments has emerged as a key pedagogical strategy, leveraging information and communication technologies (ICT) to foster collaborative learning. The aim of this study was to collect and analyze all publications on peer tutoring carried out in virtual environments. To achieve this, a literature review was conducted in the databases ResearchGate, Redalyc, Dialnet, SciELO, Web of Science, and Bibliotecasuca, gathering all empirical studies published between 2014 and 2024, totaling 40 research papers. For the analysis itself, a series of classificatory modalities or analytical criteria were first developed, followed by an analysis of the corpus of collected studies. Based on this initial approach, a selection and in-depth analysis of 8 paradigmatic articles from the classificatory modalities were carried out. The results indicate that semi-expert and peer tutoring were the most frequent, predominantly occurring in formal contexts and synchronous interactions. The analysis of the paradigmatic studies illustrates the diversity and effectiveness of these practices at different educational levels (primary, secondary, university, and others). In conclusion, the increasing use of tutoring in the acquisition of interpersonal and academic competencies is highlighted, as well as the need for new empirical research on informal tutoring, the use of emerging technologies like artificial intelligence, and peer-only tutoring in virtual environments with a mixed timeframe.

Keywords: Peer Tutoring; Virtual Environments; Collaborative Learning; Literature Review

Fecha de recepción: 03-04-2025
Fecha de evaluación: 05-05-2025
Fecha de evaluación: 23-06-2025
Fecha de aceptación: 26-06-2025

Introducción

En la última década, el sistema educativo experimentó una serie de cambios impulsados por el avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estos avances dieron lugar a lo que se conoce hoy en día como entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Hernández y Segura (2023) destacan que los EVA permitieron la incorporación de herramientas digitales familiares para los estudiantes más jóvenes, incentivando la creatividad y el diálogo entre ellos. Estas plataformas digitales facilitan tanto el aprendizaje sincrónico como asincrónico, de modo que los estudiantes pueden colaborar tanto en tiempo real como de manera diferida según sus necesidades y disponibilidad.

Las TIC permitieron la incorporación de modalidades de enseñanza a los EVA, dentro de las cuales se destaca el aprendizaje colaborativo. Esta corriente pedagógica se caracteriza por promover la interacción y el intercambio de conocimientos entre estudiantes, alejándose de la noción tradicional en la que el docente toma un rol central y directivo en el proceso de aprendizaje/enseñanza (Dillenbourg et al., 1999). A través de la colaboración entre pares, el aprendizaje no sólo se vuelve más activo y significativo, sino que también estimula el desarrollo de competencias interpersonales, como la comunicación, la negociación y la cooperación (Roselli, 2007). A su vez, la incorporación de los EVA dio lugar a nuevas corrientes de estudio, siendo este el caso del Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), que ha expandido las posibilidades de interacción sincrónica y asincrónica a distancia entre todos los involucrados en el proceso educativo, otorgando mayor relevancia a la enseñanza horizontal e incluso otorgando al profesor el rol de mentor (Morales Sánchez, 2020; Gómez, 2016).

En este contexto de creciente interés por la comunicación educativa horizontal, es necesario destacar el enfoque actual en la tutoría entre pares no expertos, entendida como la enseñanza colaborativa entre aprendices. Este campo es amplio y diverso, lo que hace indispensable definir con precisión el término tutoría. Al tratarse de un concepto polisémico, puede referirse tanto a la labor desempeñada por especialistas como a la cooperación entre aprendices no expertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Borgobello, Peralta y Roselli, 2010; Hernández y Facciola, 2019; Barbosa Herrera y Barbosa Chacón, 2019).

En este sentido se define tutoría entre pares como “un método de aprendizaje cooperativo fundamentado en la confección de parejas, ambos estudiantes tienen un propósito compartido que es el aprendizaje o mejora de alguna competencia del currículo, que se adquiere a través de una interacción previamente planeada” (Duran et al., 2003, citado en Ribés et al., 2022) y así entendido este trabajo se centrará en las tutorías entre pares llevadas a cabo en entornos virtuales.

En el ámbito educativo, la tutoría es utilizada como una estrategia pedagógica en la que una persona cumple el rol de tutor o guía y apoya a otra persona en su proceso de aprendizaje, siendo esta el tutelado. Existen múltiples tipos de tutorías,

dependiendo de, por ejemplo, el nivel de conocimiento que tenga el tutor o, mejor dicho, la asimetría en los conocimientos entre tutor y tutelado, como también el contexto en el que se lleva a cabo la misma.

Cuando se comenzó a utilizar el término tutoría, la misma se caracterizaba por la presencia de un tutor experto que orientaba a un único estudiante o a un grupo de ellos en su desarrollo académico, personal y/o profesional (Lázaro, 1997; Baudrit, 2000). Estas tutorías dependían de una relación vertical determinada por la asimetría en los conocimientos y experticia entre el tutor y tutelado;

En las últimas décadas surgió una modalidad diferente, que es el objeto de esta revisión, y es la conocida como tutoría entre pares, distinguiéndose por su enfoque horizontal. A diferencia de las tutorías tradicionales, en las tutorías entre pares ambos participantes tienen niveles similares de conocimiento y experticia, los integrantes de la tutoría se apoyan mutuamente para construir conocimiento en conjunto, asumiendo roles alternos de tutor y tutelado según la situación o la temática tratada (Roselli & Cardoni, 2022).

El aprendizaje colaborativo, y por lo tanto las tutorías entre pares, tienen sus bases teóricas en el constructivismo social de Lev Vygotsky, específicamente en el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) que, a grandes rasgos, plantea que los estudiantes pueden alcanzar un mayor desarrollo cognitivo cuando colaboran con compañeros que poseen un nivel ligeramente superior de conocimiento (Vygotsky, 1978). En este sentido, la tutoría entre pares permite que los estudiantes no sólo refuercen su comprensión, sino que también se beneficien del apoyo mutuo, fomentando un ambiente de aprendizaje activo y autónomo. Como se mencionó previamente las tutorías pueden clasificarse en varios tipos según el grado de experticia, los contenidos, el contexto de formalidad, el nivel educativo, el nivel de conocimiento, los dispositivos comunicacionales, la temporalidad y el número de tutores. Se destaca como objeto de esta revisión por un lado la distinción entre tutorías formales e informales. Las tutorías formales están institucionalizadas y se llevan a cabo dentro de un marco educativo definido, con objetivos claros y responsabilidades asignadas. En tanto, las tutorías informales suelen surgir de manera espontánea entre estudiantes que buscan ayudarse mutuamente, generalmente se dan fuera de las estructuras oficiales del aula, pero también pueden encontrarse dentro de la misma, pero sin mediación del docente (Borgobello et al., 2010). En cuanto a las tutorías formales, se distingue entre tutorías expertas y tutorías entre pares. Las tutorías de expertos implican que un individuo con mayor conocimiento o experiencia (el tutor) guíe a un estudiante (el tutelado) (Baudrit, 2000). Este tipo de tutorías son comunes en el ámbito universitario, donde los docentes asumen un rol central en la orientación de los estudiantes, no solo desde una perspectiva académica, sino también desde un apoyo emocional y profesional (Lázaro, 1997). En cambio, las tutorías entre pares involucran a estudiantes con un nivel de conocimiento similar que colaboran entre sí con el mismo objetivo. En el ámbito univer-

sitario, las tutorías entre pares son útiles al ayudar a los estudiantes a adaptarse a nuevas exigencias académicas, como es el tránsito entre la educación secundaria y la universitaria (Kowalski et al., 2008). Los estudiantes que han pasado por estas mismas experiencias recientemente pueden ofrecer un apoyo más personalizado y cercano a sus compañeros, lo que fomenta una atmósfera de confianza, empatía y aprendizaje compartido (Durán, 2004). Estas pueden subdividirse en tutorías recíprocas, donde ambos estudiantes actúan simultáneamente como tutores y tutelados, y tutorías con un tutor y un tutelado, donde un estudiante con más conocimiento en un área específica asume el rol de tutor (Gilly, 1988). Las tutorías entre pares se encuentran en el ámbito del aprendizaje colaborativo, ya que los estudiantes comparten responsabilidades y construyen significados conjuntamente, lo que fomenta un ambiente de apoyo mutuo (Borgobello et al., 2010).

Por último, con la integración del aprendizaje colaborativo a los EVA surge una posible distinción más: la temporalidad. En ella se pueden encontrar tutorías sincrónicas o tutorías asincrónicas. Las primeras ocurren en tiempo real, mientras que las últimas en tiempo diferido. La sincronidad ocurre a través de herramientas como lo son las videoconferencias o chats en vivo, dando lugar a retroalimentación inmediata e interacción en tiempo real entre los participantes (Roselli & Cardoni, 2022). En cambio, lo asincrónico, utiliza, por ejemplo, foros de discusión o correo electrónico, fomentando el propio ritmo, la reflexión profunda y la contribución de manera más pensada de los participantes (Morales Sánchez, 2020).

Metodología

Para llevar a cabo esta revisión bibliográfica sobre tutorías entre pares en entornos virtuales, publicados en los últimos diez años (2014 a 2024), se realizó una búsqueda que es reconocida metodológicamente como sistemática, diferenciandola sobre todo de la de tipo narrativa (Manterola et al. 2023). La revisión sistemática se caracteriza por analizar el corpus total recuperado a partir de términos de búsqueda, clasificando los artículos según diferentes criterios y modalidades. En cambio, la revisión narrativa no pretende ser exhaustiva, sino que se concentra en una selección de los artículos que se consideran representativos de una línea teórica determinada, los que son analizados en su particularidad. De todas maneras, corresponde decir que la presente revisión, si bien analiza el corpus total recuperado (40 artículos), se complementa por un análisis de 8 artículos considerados paradigmáticos. Se utilizaron seis bases de datos académicas: Research Gate, Redalyc, Dialnet, SciELO, Web of Science y Bibliotecasuca.

La búsqueda se realizó utilizando los siguientes términos clave, tanto en español como en inglés: “tutoría entre pares”, “CSCL” (Computer-Supported Collaborative Learning), “aprendizaje colaborativo asistido por computadora”, “entornos virtuales”, “aprendizaje sincrónico” y “aprendizaje asincrónico”. Para las bases de datos Re-

search Gate, Redalyc, Dialnet y SciELO, se aplicó la búsqueda booleana: “tutoría entre pares” AND “entornos virtuales” OR “CSCL”. Se recuperaron 11 artículos relevantes. Para la base de datos Web of Science, se utilizó la siguiente búsqueda: (“peer tutoring” OR “peer-assisted tutoring” OR “tutoría entre pares”) AND (“online learning” OR “e-learning” OR “virtual learning” OR “distance education” OR “CSCL”), lo que resultó en 5 artículos adicionales.

En cuanto a la búsqueda en la biblioteca UCA se utilizó la herramienta “asistente de investigación”, es un recurso de búsqueda que cuenta con inteligencia artificial, donde al introducir una pregunta de investigación o temática de la cual se quiere recolectar investigaciones, sugiere términos clave que facilitan la búsqueda. En esta base de datos se utilizó: (Peer tutoring in virtual environments) OR (Peer learning in online settings) OR (Virtual peer mentoring programs) OR (Online peer support initiatives) OR (tutoría entre pares en plataformas virtuales) OR (impacto de la tutoría entre pares en la educación en línea) OR (beneficios de la tutoría entre iguales en entornos virtuales) OR (estrategias efectivas para la tutoría entre pares en entornos virtuales) OR (Tutoría entre pares en entornos virtuales).

Luego se seleccionaron aquellos artículos que respondieron a los siguientes criterios de inclusión: estar publicados en los últimos diez años y ser de corte empírico. Se recuperaron un total de 40 artículos referidos específicamente a tutoría entre pares no-expertos en entornos virtuales.

Criterios clasificatorios

Las categorías analíticas fueron construidas a partir de los principales hallazgos teóricos y empíricos identificados durante la revisión, y combinan conceptualizaciones tomadas de autores como Borgobello et al. (2010), Roselli & Cardoni (2022), entre otros, con categorías desarrolladas ad hoc para esta investigación (dispositivo comunicacional, temporalidad y número de tutores).

Grado de experticia

Dentro del criterio “grado de experticia” se distinguen entre cuatro subcategorías de tutorías: la de expertos, semiexpertos, pares y una cuarta que podría considerarse como una variación de cada una de las anteriores subcategorías que se denominará tutor de IA, tutor virtual o cybermentoring.

Tutoría de expertos

Se refiere a aquellas en las que el tutor es un docente, investigador o profesional considerado un experto en su área, ya que domina el conocimiento del contenido con el cual se está trabajando. Como se mencionó en la introducción, las tutorías de expertos poseen una relación jerárquica y asimétrica, donde el tutor asume un rol directivo en el proceso de enseñanza, mientras que el tutelado asume un rol

receptivo. En esta modalidad, el conocimiento se maneja, principalmente, de forma unidireccional.

Igualmente, el papel del tutor experto no se limita a la transferencia de información, sino que actúa como mentor, apoyando al estudiante en su desarrollo académico y profesional (Lázaro, 1997). Como señala Borgobello, Peralta y Roselli (2010), los expertos deben ser capaces de ajustar su nivel de intervención según las necesidades del estudiante, promoviendo tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades críticas.

Tutoría de semi-expertos

Se refiere a aquellos en los que el tutor es un alumno más avanzado en la misma materia o disciplina que el tutelado. En esta modalidad, el tutor tiene un dominio suficiente del contenido, lo que le permite ayudar a otros compañeros con menor conocimiento. Especialmente este tipo de tutoría se basa en el principio de que el aprendizaje se refuerza cuando uno enseña a otros. Según Vygotsky (1978), se puede decir que, al actuar como tutor, el alumno semi-experto no sólo consolida su propio conocimiento, sino que también facilita el aprendizaje del tutelado mediante el andamiaje.

Las tutorías de semi-expertos son utilizadas comúnmente en programas de apoyo académico, donde se seleccionan a aquellos estudiantes más avanzados y con un rendimiento destacado para tomar el rol de tutores. Estas tutorías promueven una relación más cercana entre ambas partes, ya que tanto tutor como tutelado comparten una experiencia similar y pueden comprender mejor las dificultades y desafíos que enfrentan en el proceso de aprendizaje (Roselli & Cardoni, 2022). Un ejemplo de esta modalidad, y ampliamente utilizado en el sistema universitario argentino, son los auxiliares de segunda (estudiantes), también conocidos como ayudantes de cátedra, quienes cumplen una función colaboradora en las cátedras de las cuales forman parte (Borgobello et al, 2010).

Tutoría de pares no-expertos

Finalmente, las tutorías entre pares, o también denominadas de no expertos y de pareja, se refieren a aquellas tutorías en las que ambas partes se encuentran en un nivel de conocimiento similar, perteneciendo, generalmente, al mismo curso o clase. A diferencia de las tutorías con expertos o semi-expertos, las tutorías entre pares se basan en una relación de igualdad o reciprocidad, donde ambos participantes contribuyen activamente al proceso de aprendizaje.

Las tutorías entre pares son un componente clave del aprendizaje colaborativo en entornos educativos, ya que fomentan la responsabilidad compartida y el diálogo constructivo. Como señalan Johnson & Johnson (1999), en este tipo de interacción, los participantes tienen la oportunidad de aprender tanto del contenido que discuten como de la experiencia de enseñar a otros. Al asumir el rol de tutor en ciertos momentos y el de tutelado en otros, los estudiantes desarrollan una mayor autonomía y

confianza en su capacidad para resolver problemas y adquirir nuevos conocimientos específicos (Dillenbourg, 1999, Gómez y Olaya, 2019).

Tutoría de IA, tutor virtual, cybermentoring

Esta categoría presenta una cantidad limitada de información en la bibliografía recopilada. Sin embargo, incluye trabajos que han explorado el uso de inteligencia artificial o programas computacionales para asumir el rol de uno de los agentes de la tutoría, ya sea como tutor o como tutelado.

Este enfoque representa uno de los aspectos más novedosos en la implementación de tutorías dentro de los entornos virtuales de aprendizaje, ampliando las posibilidades de interacción y personalización en estos espacios.

Contenido de la tutoría

Se pueden distinguir tres subcategorías principales en este criterio: apoyo o asesoramiento, conocimiento disciplinar, y procedimientos o habilidades.

Apoyo o asesoramiento

Estas tutorías no se enfocan exclusivamente en la enseñanza de contenidos específicos o habilidades académicas. En su lugar, buscan proporcionar apoyo emocional, motivacional y logístico a los estudiantes. Este tipo de tutoría tiene como objetivo ayudar al tutelado a enfrentarse a los desafíos académicos de manera integral, brindándole estrategias de estudio, orientación sobre cómo organizar su tiempo y superar obstáculos emocionales que puedan estar interfiriendo en su desempeño. Según Borgobello, Peralta y Roselli (2010), el apoyo es fundamental en las tutorías informales, donde los estudiantes pueden sentirse más cómodos compartiendo sus dificultades personales o académicas.

Conocimiento

Aquellas tutorías que tienen como objeto de enseñanza/aprendizaje contenidos curriculares, académicos o teóricos generalmente específicos de una disciplina son conocidas como tutorías centradas en el conocimiento formal, donde se involucra una actividad enseñante específicamente epistémica, es decir, la enseñanza de un contenido aprendido previamente. Esta actividad se conoce como “jigsaw puzzle” (rompecabezas), un dispositivo didáctico intencional, donde cada alumno que participe se especializa en un tema, para luego enseñárselo a un tutelado, y así viceversa (Barkley et al, 2012, Roselli y Cardoni, 2022).

En estos casos el tutor toma un rol más bien académico, facilitando información, despejando dudas y guiando al tutelado hacia una mayor comprensión de los contenidos vistos.

Procedimiento o habilidades

Las tutorías centradas en la enseñanza de procedimientos o habilidades son las

mas frecuentes en la espontaneidad e informalidad, pudiéndose ver constantemente en el día a día, desde en el juego en los niños, donde uno de ellos toma el rol de tutor para demostrar las reglas de cierto juego, hasta en el ámbito laboral, cuando un empleado recibe a un nuevo colega y le demuestra el uso del programa de software especializado de la empresa. Por supuesto, estas tutorías pueden estar ligadas y contener aspectos de las de conocimiento formal, pero en este caso esa no es la intención primaria.

Esta subcategoría no se limita únicamente a la enseñanza del proceso en sí, sino también a la enseñanza del tutor y la comprensión por parte del tutelado de las estrategias y técnicas que el tutor aprendió con anterioridad y que son útiles para llevar a cabo el procedimiento objeto de la tutoría.

Estas tutorías también son eficaces en la enseñanza de habilidades blandas como la comunicación, la organización y el trabajo en equipo. En entornos colaborativos, los tutores pueden enseñar a los estudiantes cómo organizar sus actividades, gestionar su tiempo y participar en dinámicas de grupo, lo que les permite adquirir habilidades que van más allá del contenido académico tradicional (Johnson & Johnson, 1999).

Contexto de la tutoría

El contexto de la tutoría se refiere al entorno o marco en el cual fue creada la tutoría. Surgen dos categorías, formal e informal.

Tutoría en un contexto formal

Por contexto formal se entiende a toda tutoría creada dentro del marco de una institución formal de aprendizaje (primaria, secundaria, universidad, etc.). Estas tutorías pueden surgir tanto de forma intencional y dirigida como también de forma espontánea, pero siempre dentro y supervisada (aunque sea indirectamente) por un profesor o una persona a cargo de esa institución. El tutor puede ser un par, semi-experto o experto y el contenido de la misma puede ser de cualquiera de los tipos mencionados anteriormente.

Estos programas son más comunes en entornos universitarios, donde se organizan tutorías individuales o en grupos, y pueden cubrir desde el apoyo académico hasta la orientación vocacional o profesional, e incluso procesos de enseñanza de conocimientos (en este caso se trata de una estrategia didáctica que involucra directamente a los alumnos en el proceso de enseñanza epistémica) (Roselli, 2016).

Un ejemplo sobre las tutorías formales, mencionado previamente en las tutorías de semiexpertos, se da en el sistema universitario argentino, estos son los auxiliares de docencia, clasificándose en dos tipos, los auxiliares de primera, suelen ser recientemente graduados, desempeñándose principalmente en los trabajos prácticos o laboratorios de las asignaturas; y los auxiliares de segunda, que son aquellos estudiantes que aprobaron la materia con buenas notas y, como se mencionó en

apartados anteriores, colaborar en las cátedra en docencia o investigación (Borgobello et al, 2010)

Tutoría en un contexto informal

Las tutorías llevadas a cabo en contextos informales son aquellas creadas fuera de una institución formal de aprendizaje, pudiéndose encontrar, por ejemplo, en situaciones de enseñanza de una receta de cocina y en ámbitos deportivos.

Este tipo de tutoría es particularmente común en el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes se organizan entre sí para apoyarse mutuamente en la resolución de problemas, la comprensión de contenidos, la preparación de exámenes o hasta en el juego de los niños (Gómez y Olaya, 2019).

Estas tutorías tienden a generarse de manera espontánea, ya que, al no estar dentro de una institución, poseen una mayor flexibilidad que permite la falta de una planificación oficial o una estructura formal que regule la estructura y objetivos de la misma, los participantes deciden cuándo, dónde y cómo llevar a cabo cada sesión, y estas interacciones pueden ocurrir en diversos entornos (Roselli & Cardoni, 2022).

Estas tutorías también son características del aprendizaje autodirigido, donde los estudiantes asumen un rol activo en la planificación y dirección de su propio aprendizaje, sin la intervención directa de una autoridad educativa (Borgobello, Peralta & Roselli, 2010).

Nivel Educativo

Esta categoría hace referencia al contexto educativo en el cual se desarrolla la tutoría, distinguiendo entre los niveles primario, secundario, superior u otros.

Nivel Primario

El nivel primario, también conocido como educación primaria, abarca generalmente a niños de entre 6 y 11 años, con una duración promedio de 6 años. Sin embargo, esta duración y las edades asociadas pueden variar según el país o región. Por ejemplo, en Argentina, la educación primaria dura entre 6 y 7 años dependiendo de la jurisdicción, mientras que en Francia tiene una duración de 5 años y se organiza en cinco fases: Cours Préparatoire (CP), Cours Élémentaire 1 (CE1), Cours Élémentaire 2 (CE2), Cours Moyen 1 (CM1) y Cours Moyen 2 (CM2).

A pesar de estas diferencias, en la mayoría de los países europeos es obligatorio que los niños asistan y completen sus estudios primarios, cumpliendo objetivos fundamentales como la alfabetización, la formación en matemáticas básicas y el desarrollo de habilidades sociales. En contextos rurales o con barreras de acceso, algunos países implementan programas no formales para garantizar el cumplimiento de esta etapa educativa.

Nivel Secundario

El nivel secundario, también denominado educación media o bachillerato, sigue a la educación primaria. Su duración, contenidos y metodologías varían según la región, aunque generalmente tiene una duración de 5 años, pudiendo extenderse hasta 7 años en el caso de los colegios técnicos. En estos colegios técnicos, los estudiantes reciben capacitación especializada que les otorga una titulación técnica al finalizar sus estudios. En el resto de los casos, uno de los objetivos principales de la educación secundaria es preparar a los alumnos con las herramientas necesarias para continuar con estudios superiores.

En muchos países, el nivel secundario también incluye opciones de diversificación curricular, como humanidades, ciencias o artes, que permiten a los estudiantes orientar su formación según sus intereses.

Educación Superior

La educación superior constituye la última etapa del sistema formal de enseñanza. En este nivel se incluyen los estudios de pregrado (tecnaturas), grado (licenciaturas) y posgrado (máster, doctorado y posdoctorado).

Además de la formación avanzada, esta etapa juega un rol clave en la generación de conocimiento, innovación y desarrollo tecnológico. Tendencias recientes como la educación en línea y los programas de micro credenciales están ampliando las posibilidades de acceso y personalización en la educación superior, adaptándose a las demandas de un mundo globalizado

Dispositivo comunicacional

El dispositivo comunicacional es, junto a la temporalidad, un criterio específico de las tutorías llevadas a cabo en entornos virtuales. Existe un gran abanico de posibles dispositivos a la hora de llevar a cabo una tutoría, estos podrían verse reducidos a tres grandes categorías: herramientas de videoconferencia, LMS y mensajería electrónica/llamadas telefónicas.

Herramientas de videoconferencia

Por videoconferencia se entiende a aquella plataforma que permite la interacción en tiempo real con otra/s persona/s dando la posibilidad de un soporte audiovisual (cámara y audio), para muchos esta podría ser la herramienta más utilizada de los EVA, encontrando a Zoom, Google Meet y Skype como las más utilizadas hoy en día. Este tipo de dispositivo es ideal para aquellas tutorías virtuales que requieren una interacción directa y personalizada, ya que, a través del soporte audiovisual, permite al tutor observar las expresiones y reacciones del tutelado, facilitando una mejor comprensión y ajustes en tiempo real de la enseñanza (Álvarez & Difabio, 2019).

Foros y plataformas de gestión del aprendizaje (LMS)

Los foros y las plataformas de gestión del aprendizaje (Learning Management

Systems, LMS) como Moodle y EVA, son dispositivos ampliamente utilizados para tutorías asincrónicas. Estas plataformas cuentan con una gran cantidad de herramientas, permitiendo a los estudiantes y tutores interactuar en diferentes momentos, publicando preguntas, respuestas y materiales de apoyo en este espacio compartido.

Mensajería electrónica y llamadas telefónicas

Las herramientas de mensajería electrónica, como Gmail y Outlook, y las llamadas telefónicas son dispositivos que también se utilizan en las tutorías virtuales, aunque con menor frecuencia que las plataformas de videoconferencia y los LMS. La mensajería electrónica es útil para tutorías asincrónicas en las que el tutor necesita proporcionar material de apoyo, enviar correcciones o responder preguntas de manera más detallada. Por su parte, las llamadas telefónicas pueden ser una opción accesible para tutorías sincrónicas en contextos donde la conectividad a internet es limitada o inestable.

Estos dispositivos permiten una interacción más informal y flexible, pero pueden carecer de las herramientas visuales y de colaboración que ofrecen otras plataformas. Sin embargo, son una opción viable en situaciones de emergencia o cuando se busca una respuesta rápida y sencilla a preguntas específicas.

Temporalidad

Esta categoría se refiere a la posibilidad de que las tutorías virtuales pueden ser sincrónicas o asincrónicas, dependiendo de si la interacción ocurre en tiempo real o de manera diferida.

Tutoría virtual sincrónica

En la tutoría virtual sincrónica, los tutores y tutelados interactúan en tiempo real a través de herramientas como chats en vivo, llamadas de voz y videoconferencias. Este formato emula la interacción directa de las tutorías presenciales, lo que permite a los tutores brindar retroalimentación inmediata y ajustar sus enfoques de enseñanza en función de las respuestas de los tutores. Para este tipo de tutoría, es común usar plataformas como Zoom, Microsoft Teams, Google Meet y Skype, especialmente en la educación superior, donde la interacción en tiempo real es esencial para aclarar conceptos complejos (Álvarez & Difabio, 2019).

Debido a la eliminación de las barreras geográficas, permitiendo a tutores y tutelados interactuar desde distintos lugares, este tipo de tutoría es particularmente beneficioso en entornos globales o remotos. Sin embargo, la tutoría sincrónica también enfrenta desafíos logísticos, como la conectividad a Internet y la disponibilidad horaria, ya que tanto el tutor como el tutelado deben estar presentes al mismo tiempo para que la sesión ocurra (Morales Sánchez, 2020).

Tutoría virtual asincrónica

En la tutoría virtual asincrónica, la interacción entre el tutor y el tutelado no ocu-

rre en tiempo real, sino de manera diferida. Los tutores y tutelados se comunican a través de plataformas como foros de discusión, correos electrónicos o plataformas educativas como Moodle o Google Classroom, donde los tutelados pueden dejar preguntas o comentarios para luego ser respondidas por el tutor.

La tutoría asincrónica ofrece mayor flexibilidad, ya que los participantes pueden interactuar en el momento que les resulte más conveniente. Esta modalidad es ideal para estudiantes que necesitan tiempo para procesar la información y reflexionar antes de responder o hacer preguntas, así como para tutores con agendas ocupadas que no pueden comprometerse a una tutoría sincrónica. Sin embargo, la falta de retroalimentación inmediata puede ser una limitación, ya que los tutelados no reciben respuestas en el momento, lo que puede retrasar su progreso (Borgobello, Peralta & Roselli, 2010).

Número de tutores

El criterio del número de tutores se refiere a cuántos tutores participan en la sesión de tutoría, lo que influye directamente en la dinámica de la enseñanza y en el tipo de interacción que se genera entre el tutor, los tutelados y el contenido que se trabaja.

Tutoría individual

La tutoría individual es una modalidad en la que un solo tutor trabaja con un tutelado, guiando su proceso de aprendizaje de manera directa y personalizada. Este tipo de tutoría es el más común en entornos formales y puede llevarse a cabo tanto en el aula como en plataformas digitales. La tutoría individual es altamente flexible y puede adaptarse a las necesidades específicas del tutelado, permitiendo que el tutor ajuste su enfoque según el nivel de conocimiento, los intereses y las dificultades particulares de cada estudiante.

En las tutorías individuales, el tutor puede ser un experto, un semiexperto o un par, y el enfoque pedagógico depende de la relación entre el tutor y el tutelado. Si el tutor es un experto o semiexperto, es probable que la relación sea más directiva, con el tutor proporcionando una guía explícita sobre cómo abordar problemas o adquirir nuevos conocimientos. Por otro lado, si la tutoría se lleva a cabo entre pares, la relación puede ser más horizontal, donde ambos participantes colaboran para resolver problemas juntos, alternando los roles de tutor y tutelado.

En el contexto de las tutorías individuales, la atención personalizada es una ventaja clave. El tutor puede ajustar su metodología y ritmo de enseñanza en función del progreso del tutelado, asegurando que se atiendan sus necesidades de manera efectiva.

Tutoría de pareja

La tutoría de pareja es un modelo en el que dos tutores trabajan juntos para guiar a otros dos tutelados. La tutoría en pareja puede darse tanto con tutores expertos,

semiexpertos o pares, y cada tutor puede complementar al otro en términos de habilidades, conocimientos o enfoques pedagógicos. Esta configuración beneficia la experiencia del tutelado, ya que recibe retroalimentación y orientación de múltiples fuentes.

En una tutoría de pareja, los tutores pueden dividirse las tareas o colaborar de manera más integrada, dependiendo de su estilo de enseñanza y los objetivos de la sesión. En algunos casos, uno de los tutores puede enfocarse en los aspectos teóricos del contenido, mientras que el otro tutor se centra en la aplicación práctica o en la resolución de dudas específicas. Este enfoque multidimensional ofrece una perspectiva más completa al tutelado, lo que puede mejorar su comprensión y rendimiento académico.

Las tutorías en pareja también son comunes en programas de tutoría entre pares, donde dos estudiantes actúan como tutores para sus compañeros. En estos casos, la colaboración entre los tutores pares fomenta un aprendizaje más horizontal, donde ambos tutores aportan su conocimiento y experiencia, y los tutelados se benefician de diferentes estilos de enseñanza. Esta modalidad es especialmente útil en entornos colaborativos, donde la diversidad de opiniones y enfoques puede enriquecer el aprendizaje de todos los participantes (Johnson & Johnson, 1999).

En contextos virtuales, las tutorías en pareja pueden llevarse a cabo a través de herramientas de videoconferencia o plataformas de trabajo colaborativo, lo que permite a los tutores dividir las responsabilidades y colaborar en tiempo real o de manera asincrónica. Esto es especialmente útil en entornos educativos donde los estudiantes necesitan ayuda en varios aspectos de una tarea o tema, y contar con dos tutores puede garantizar que se cubran diferentes áreas de manera eficaz (Borgobello, Peralta & Roselli, 2010).

Análisis del corpus recuperado

Se recuperaron 40 investigaciones referidas a la temática “tutoría entre pares no-expertos en entornos virtuales”. Cabe aclarar que únicamente los criterios analíticos propuestos: Grado de experticia, Dispositivo comunicacional y Temporalidad son específicos a los entornos virtuales de aprendizaje, el resto de los criterios no son exclusivos a los EVA, pudiéndose aplicar también a las tutorías entre pares no expertos llevadas a cabo de forma presencial.

En la Tabla 1 se detallan las modalidades de cada uno de los criterios analíticos, reconocibles en el corpus de los artículos recopilados, acompañadas de las frecuencias de los artículos recuperados.

Tabla 1

Variables analíticas con sus correspondientes modalidades y frecuencias

Criterio	Modalidad	Frecuencia
Grado de experticia	Expertos	2
	Semiexpertos	17
	Pares	11
	IA, tutor virtual, cybermentoring	5
	Mixto	5
Contenido de la tutoría	Conocimiento	14
	Procedimiento o Habilidades	11
	Apoyo o asesoramiento	9
	Mixto	6
Contexto de la tutoría	Formal	36
	Informal	4
Nivel educativo	Primario	5
	Secundario	8
	Educación superior	22
	Otros	5
Número de tutores	Individual	25
	De pareja	0
	Grupal	10
	Mixto	5
Dispositivo comunicacional	Videoconferencia	11
	Chateo/llamados	1
	LMS	14
	Más de 1 dispositivo	14
Temporalidad	Sincrónico	19
	Asincrónico	6
	Mixto	15

Nota: Las frecuencias representan modalidades dentro del corpus analizado. Un mismo artículo puede clasificarse en múltiples modalidades dentro de un criterio analítico, por lo que los totales acumulados superan la cantidad total de artículos (40).

Fuente: elaboración propia.

Análisis específico de las investigaciones más paradigmáticas

En este apartado se realiza un análisis detallado de ocho investigaciones seleccionadas del corpus recolectado, que representan de manera paradigmática las modalidades más frecuentes de las variables analizadas (ilustradas en la tabla 1). Estas investigaciones fueron seleccionadas para reflejar la diversidad y especificidad de las tutorías entre pares no expertos en entornos virtuales, teniendo en cuenta las dimensiones de grado de experticia, contenido de la tutoría, contexto, nivel educativo, cantidad de integrantes, dispositivo comunicacional y temporalidad. En la tabla 2 se sintetizan las modalidades correspondientes a cada una de las variables analíticas de las ocho investigaciones paradigmáticas seleccionadas:

Tabla 2

Variables y Modalidades de las publicaciones más paradigmáticas

Artículo	Grado de experticia	Contenido de la tutoría	Contexto de la tutoría	Nivel educativo	Número de tutores	Dispositivo comunicacional	Temporalidad
Fernandez et al (2015)	Semiexpertos	Conocimiento y Habilidades	Formal	Universitario	Individual	LMS	Mixto
Gomez (2016)	Pares	Conocimiento	Formal	Universitario	Grupal	LMS	Asincrónico
Naidoo et al (2022)	Semiexpertos	Apoyo	Formal	Universitario	Grupal	Zoom	Sincrónico
Lozano y Carrando (2022)	Semiexpertos	Habilidades	Formal	Universitario	Individual	Zoom, google drive y presencial	Sincrónico
Park y Kim (2015)	IA	Apoyo y Habilidades	Formal	Secundaria	Individual	VTS (software)	Sincrónico

Tsuei (2014)	Pares	Conocimiento	Formal	Primaria	Individual	G-Math (software)	Sincrónico
Villa et al (2023)	Semiexpertos	Conocimiento	Formal	Universitario	Grupal	Zoom	Sincrónico
Smith et al (2019)	Semiexpertos y expertos	Apoyo	Informal	Primaria y secundaria	Individual	Net-mond	Mixto

Fuente: elaboración propia.

El grado de experticia fue una de las variables más diversificadas dentro del corpus analizado, destacándose particularmente las tutorías de semiexpertos y de pares. Estas modalidades reflejan las interacciones más frecuentes en los entornos virtuales de aprendizaje y fueron ejemplificadas en las investigaciones de Lozano y Carado (2022) y de Tsuei (2014). En el primer caso, Lozano y Carado analizaron el desarrollo de habilidades de escritura en hablantes de herencia española en un curso de composición intermedio en la Universidad de California, Davis. El estudio comparó el impacto de las tutorías presenciales con las tutorías virtuales llevadas a cabo durante la pandemia de COVID-19. Los resultados mostraron que las tutorías virtuales lograron niveles similares de densidad y sofisticación léxica en los estudiantes, con un incremento significativo en la variación léxica en los ensayos redactados. Este hallazgo resalta que las tutorías virtuales no presentan desventajas significativas frente a las tutorías llevadas a cabo en la presencialidad, en cuanto a la riqueza léxica y, además, ofrecen una ventaja en la variación del lenguaje empleado. En cuanto al dispositivo comunicacional, este estudio utilizó herramientas como Zoom y Google Drive, las cuales permitieron una conectividad constante y un acompañamiento continuo en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, Tsuei (2014) llevó a cabo un estudio centrado en tutorías entre pares para estudiantes con dificultades de aprendizaje en matemáticas. El estudio empleó un sistema denominado “G-Math Peer Tutoring System”, basado en la tecnología de juegos masivos en línea (MMOG). Este sistema facilitó la interacción entre los usuarios a través de una interfaz gamificada, ofreciendo seguimiento tanto sincrónico como asincrónico. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la fluidez y aplicación de conceptos matemáticos entre los participantes, demostrando la eficacia de esta innovación tecnológica en el contexto educativo virtual.

En relación con el contenido de las tutorías, se observó una mayor prevalencia de aquellas enfocadas en el conocimiento académico, seguidas por las orientadas al desarrollo de habilidades específicas. Ejemplo de esto es el trabajo de Villa et al.

(2023), que exploró las experiencias de estudiantes de medicina durante el segundo semestre de 2021, quienes participaron en tutorías virtuales de aprendizaje basado en problemas (ABP). Aunque los estudiantes reportaron dificultades relacionadas con la conectividad y la carga curricular, también destacaron aspectos positivos como la empatía y el compromiso de los tutores, así como un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo. Estos hallazgos refuerzan la idea de que las tutorías virtuales pueden ser eficaces, aunque presentan desafíos logísticos que deben abordarse.

Otro ejemplo paradigmático en esta categoría fue el estudio de Naidoo et al. (2022), que implementó un programa de tutoría grupal entre pares con el propósito de reducir el aislamiento social y fomentar el sentido de pertenencia entre estudiantes de enfermería pertenecientes a minorías raciales y étnicas. Los tutores no sólo actuaron como guías académicos, sino también como modelos a seguir, ayudando a los tutelados a superar barreras y mejorar su confianza. Este trabajo pone de manifiesto el impacto positivo de las tutorías en aspectos emocionales y sociales, más allá de los académicos.

En cuanto a la cantidad de integrantes, las tutorías individuales fueron las más comunes en los entornos virtuales analizados, con una ausencia notable de tutorías de pareja. Esta carencia plantea una línea de investigación futura, dado que las tutorías de pareja son ampliamente utilizadas en contextos presenciales. Por otro lado, se encontraron tutorías grupales en las que un tutor guiaba a varios tutelados, como en el caso del estudio de Naidoo et al. Estas configuraciones, si bien presentan ventajas en la distribución de roles y responsabilidades, también enfrentan desafíos relacionados con la coordinación y la atención individualizada.

En relación al dispositivo comunicacional, se destacaron los sistemas de videoconferencia como Zoom y las plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), como Moodle, por su capacidad para facilitar tanto interacciones sincrónicas como asincrónicas. Además, estudios como el de González Fernández et al. (2015) exploraron la percepción de los estudiantes sobre el uso de herramientas 2.0, concluyendo que el contacto visual y el lenguaje no verbal juegan un rol fundamental en la motivación y el compromiso dentro de las tutorías virtuales.

Finalmente, en cuanto a la temporalidad, las tutorías sincrónicas fueron las más utilizadas debido a su capacidad para brindar retroalimentación inmediata, mientras que las tutorías mixtas también ganaron relevancia por su flexibilidad. Un ejemplo destacado en este ámbito fue el estudio de Villa et al. (2023), que implementó tutorías mixtas durante la pandemia, combinando sesiones sincrónicas a través de Zoom con actividades asincrónicas en Google Forms.

A modo de cierre, es pertinente destacar algunas investigaciones que salieron un poco del eje del resto de trabajos y bibliografía recolectada, pero que ofrecen una mirada a lo que se viene en términos de avances educativos. Esto incluye la introducción de la inteligencia artificial (IA) en los entornos educativos. Diversos estudios reflexionaron e investigaron esta temática, por ejemplo, Álvarez Merelo y

Cepeda Morante (2024) exploraron el estado actual de la IA en la educación y cómo influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Identificaron avances significativos en la personalización de los procesos educativos gracias a la retroalimentación inmediata, así como un incremento en las instancias de aprendizaje colaborativo. Sin embargo, también señalaron desafíos éticos y prácticos, concluyendo que la IA promete mejoras en eficacia y equidad educativa, pero demanda mayor atención para potenciar sus beneficios y mitigar riesgos.

Park y Kim (2014) llevaron a cabo una investigación centrada en el principio de que los estudiantes tienden a comprometerse más con el aprendizaje de calidad cuando se les pide que enseñen (“learning-by-teaching”). Por ello, desarrollaron un “entorno de tutorías basado en la web” (web-based tutoring environment), que puede considerarse como un entorno virtual de tutorías. Lo novedoso de este trabajo radica en el tutelado, que en este caso es un “Virtual Tutee System” (VTS). Los participantes asumían el rol de tutor y enseñaban a un personaje virtual los contenidos aprendidos previamente. Este sistema fue refinado mediante interacciones y evaluaciones formativas. En investigaciones posteriores, Park y Kim (2015) demostraron que los estudiantes que utilizaron VTS se comprometieron a un nivel más profundo en términos de procesamiento cognitivo y lograron un mejor rendimiento en tareas de lectura en comparación con aquellos que utilizaron una guía de lectura online (RG, por sus siglas en inglés). Estos hallazgos indican que enseñar e interactuar con un VTS promueve el compromiso y el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Conclusiones

A partir del análisis del corpus empírico recuperado ($n=40$), puede afirmarse que las tutorías entre pares en entornos virtuales constituyen una herramienta ampliamente utilizada, con un predominio del 80,5 % en contextos formales. Asimismo, los estudios paradigmáticos analizados evidencian su eficacia para promover aprendizajes significativos tanto en áreas disciplinares como en habilidades interpersonales (por ejemplo, Lozano y Carado, 2022; Tsuei, 2014). Finalmente, la variedad de modalidades encontradas —por nivel educativo, dispositivos comunicacionales, temporalidad, tipo de contenido o grado de experticia— respalda su versatilidad para adaptarse a distintos contextos, propósitos y poblaciones educativas. Estas tutorías no solo fomentan el aprendizaje activo y colaborativo, sino que también contribuyen al desarrollo de competencias interpersonales, como la comunicación y la resolución de problemas.

Entre las modalidades de tutoría analizadas, las de semiexpertos destacaron como las más frecuentes (15 estudios), seguidas de las tutorías entre pares (10 estudios). Ejemplos como el trabajo Sioufi et al. (2022) demuestran cómo los tutores con mayor conocimiento pueden guiar procesos de aprendizaje complejos, mientras que investigaciones como Fernández-Barros et al. (2023) resaltan la eficacia de las tutorías entre pares para mejorar habilidades específicas en niveles educativos primarios.

En cuanto a las herramientas utilizadas, los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) y las videoconferencias fueron los dispositivos comunicacionales más comunes, con 10 y 6 estudios respectivamente. Por ejemplo, en Lozano and Carando (2022), el uso combinado de Zoom y Google Docs permitió retroalimentación constante, mejorando las habilidades de escritura de los tutelados. Asimismo, se encontró que la tutoría sincrónica fue la modalidad más utilizada (15 estudios), dada su capacidad para facilitar la interacción inmediata, como se observó en Jeffrey et al. (2020).

En términos de beneficios, las tutorías enfocadas en el apoyo emocional tuvieron un impacto significativo. En el caso de Criss et al. (2022), se reportaron beneficios en la reducción del aislamiento y el fortalecimiento de la confianza entre tutelados.

Sin embargo, también se identificaron limitaciones importantes. No se encontraron estudios sobre tutorías de pareja en entornos virtuales, una modalidad que sí cuenta con amplia aceptación en contextos presenciales. Asimismo, las tutorías informales en entornos virtuales están poco exploradas, limitando la comprensión de su alcance y beneficios potenciales.

De cara al futuro, es necesario ampliar la investigación sobre las tutorías informales y explorar nuevas herramientas tecnológicas, como la inteligencia artificial. Por ejemplo, el sistema VTS utilizado en S. Park and Kim (2014) ofrece una perspectiva innovadora al personalizar los procesos de aprendizaje y fomentar una interacción más dinámica.

En resumen, esta revisión destaca el potencial de las tutorías en entornos virtuales como una herramienta educativa versátil, efectiva y ampliamente utilizada. También denota un vacío en la literatura actual sobre estudios empíricos de tutorías entre pares en entornos virtuales, por lo que se sugiere ampliar las investigaciones sobre ellos, al ser efectivas y utilizadas en la presencialidad.

Notas

¹ Este trabajo se lleva a cabo en el marco de una beca doctoral cofinanciada por la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), el proyecto de tesis doctoral se titula “Tutoría entre pares no-expertos en entornos virtuales: comparación entre tutoría individual y de pareja, y entre modalidad sincrónica y asincrónica”, y se inserta en una línea de investigación sobre aprendizaje colaborativo que se viene desarrollando en el Centro de Investigaciones de Psicología y Psicopedagogía (CIPP) de la UCA, dirigida por el Dr. Roselli, la misma ha dado lugar a diversas tesis doctorales y trabajos finales de licenciatura, así como a múltiples publicaciones.

² Licenciado en Psicopedagogía, doctorando en psicopedagogía a partir de una beca doctoral cofinanciada UCA-CONICET en la Universidad Católica Argentina (UCA). Institución de adscripción: UCA, específicamente el centro de investigaciones en psicología y psicopedagogía (CIPP). ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-9122-6843>. E-mail: boubautista@uca.edu.ar

³ Pontificia Universidad Católica, Argentina. CONICET, Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-9122-6843>

org/0000-0002-7313-4566. E-mail: nestorroselli@uca.edu.ar.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G., & De Anglat, H. D. (2019). Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foros virtual learning about postgraduate thesis: knowledge building level in activities with peers and experts in forums. *Panorama*, 13(25), 88–100. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.1297>
- Álvarez, N. M., & Bermea, L. G. R. (2021). Buenas prácticas en tiempos de pandemia, caso material digital para la tutoría entre pares. *Vinculatégica EFAN*, 7(1). <https://doi.org/10.29105/vtga7.1-164>
- Angulo, M. P., & Casillas, G. R. P. (2018). Estrategias de tutoría para el acompañamiento del estudiante en el Bachillerato Virtual de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 10(20), 45. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2018.20.65580>
- Aronoff, N., Healy, H. S., & Glenn, E. J. (2023). MLA Colleague Connection: a transition to a virtual mentoring program. *Journal of the Medical Library Association JMLA*, 110(4), 513–519. <https://doi.org/10.5195/jmla.2022.1356>
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Claire, H. M. (2012). Técnicas de aprendizaje colaborativo : manual para el profesorado universitario. Barkley, Elizabeth F. - Cross, K. Patricia - Howell Major, Claire - Morata - Torrossa. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5391693>
- Borgobello, A., Peralta, N. S., & Roselli, N. D. (2010). La función tutorial en el sistema educativo formal: una posible clasificación de sus modalidades. Repositorio Institucional Universidad Cooperativa De Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/3db37b00-392a-4fec-8efb-c136cb2c1d13>
- Bohórquez, L. I. H., Rodríguez, J. D. L., & González, J. J. V. (2019). Online Peer-Tutoring: A Renewed Impetus for Autonomous English Learning. *HOW*, 26(2), 12–31. <https://doi.org/10.19183/how.26.2.503>
- Chan, J. S. K., Lau, D. H. H., King, E., Roever, L., Liu, T., Shum, Y. K. L., Ng, K., Dee, E. C., Ciobanu, A., Bazoukis, G., Mahmoudi, E., Satti, D. I., Jeevaratnam, K., Baranchuk, A., & Tse, G. (2023). Virtual medical research mentoring. *The Clinical Teacher*, 20(4). <https://doi.org/10.1111/tct.13598>
- Collazo, M., Hernández, O., & Seoane, M. (2014). La tutoría entre pares: primera experiencia curricular opcional en la Facultad de Odontología - Udelar. *Odontoestomatología*, 16(23), 54–66. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/2577/1/Collazo_M_2014.pdf
- Dasmariñas, M., Jhuang, A., Kamrudin, S., Heinrich, S., Patel, B., Patel, A., & Murillo, J. (2023). Abstract P388: Assessment of a Tailored Peer Mentoring Program Among Medicare Advantage Members With Hypertension. *Circulation*, 147(Suppl_1). https://doi.org/10.1161/circ.147.suppl_1.p388
- Dumitru, C., Stan, M. M., & Dumitru, G. (2024). Academic support through tutoring, guided learning, and learning diaries in the context of the COVID-19 pandemic: an experimental model for master's students. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1256960>
- Duran, G. D. I., Vilà, J., & Torró, J. (2003). Tutoria entre iguals: un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat : de la teoria a la pràctica. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/>

[servlet/libro?codigo=107867](#)

Fernández, N. G., Ruiz, R. G., & García, A. R. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 111–124. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000100007>

Fernández-Barros, A., Duran, D., & Viladot, L. (2023). Peer tutoring as a tool for developing the intonation of violin and viola students in elementary music education. *Music Education Research*, 25(2), 176–189. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2193210>

Gómez, A. (2016). Enseñanza en la virtualidad: el docente y el tutor par, una asociación provechosa para el aprendizaje. *Inter-Cambios Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 3(1), 88–97. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5591600.pdf>

Gómez, S. M., & Lorenzo, C. M. (2018). Colaborative learning environment (CLE) en la asignatura de Fundamentos de gestión empresarial con la aplicación de m-learning y assessment feedback/feedforward mediante pares y sistemas de autorización presencial y virtual. *Revista Perspectiva Empresarial*, 5(1), 17–30. <https://doi.org/10.16967/rpe.v5n1a2>

Gómez, S. M., & Lorenzo, C. M. (2018b). Colaborative learning environment (CLE) en la asignatura de Fundamentos de gestión empresarial con la aplicación de m-learning y assessment feedback/feedforward mediante pares y sistemas de autorización presencial y virtual. *Revista Perspectiva Empresarial*, 5(1), 17–30. <https://doi.org/10.16967/rpe.v5n1a2>

Hernández, J. P., & Segura, F. T. (2023). Diseño de un entorno virtual de aprendizaje para promover la creatividad colaborativa en universitarios. *RIED Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 26(2), 175–197. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36209>

Jeffrey, A., Andracchio, L., Dvorak, M., Lomas, P., Smith, B., & Borowitz, D. (2020a). Virtual Peer Support for People With Cystic Fibrosis and Their Family Members: A Program Evaluation. *Journal of Patient Experience*, 7(6), 1748–1754. <https://doi.org/10.1177/2374373520974322>

Jeffrey, A., Andracchio, L., Dvorak, M., Lomas, P., Smith, B., & Borowitz, D. (2020b). Virtual Peer Support for People With Cystic Fibrosis and Their Family Members: A Program Evaluation. *Journal of Patient Experience*, 7(6), 1748–1754. <https://doi.org/10.1177/2374373520974322>

Kang, K. I., Lee, N., & Joung, J. (2021). Nursing students' experience of online peer tutoring based on the grow model: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 107, 105131. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105131>

Kemp, A., Pei, Y., O'Brien, K., & Wallace, T. (2021). Success in College after Concussion with Effective Student Supports (SUCCESS): Persona Testing of a Peer Mentoring Program. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 102(10), e55. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2021.07.630>

Manterola, C., Rivadeneira, J., Delgado, H., Sotelo, C., & Otzen, T. (2023). ¿Cuántos Tipos de Revisiones de la Literatura Existen? Enumeración, Descripción y Clasificación. Revisión Cualitativa. *International Journal of Morphology*, 41(4), 1240–1253. <https://doi.org/10.4067/s0717-95022023000401240>

Mitschke, D. B., Praetorius, R. T., Magruder, K., Hong, I., Tran, H. T. K., & Mammah, R. (2021). A Hand in the Fog: Graduate Students as Virtual Peer Mentors in the COVID-19 Crisis. *Journal of Social Work Education*, 57(sup1), 44–57. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1943586>

Merelo, J. C. Á., & Morante, L. J. C. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la ense-

- ñanza y el aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(3). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2061>
- Naidoo, K., Plummer, L., McKean, M., Mack, A., Bowdle, G. K., Mullins, M. A., & Gore, S. (2022). Virtual Faculty and Peer Mentoring to Promote Social Belonging among Minoritized Physical Therapist and Nursing Students. *Healthcare*, 10(3), 416. <https://doi.org/10.3390/healthcare10030416>
- Novak, R. T., Bailey, E. G., Blinsky, B. D., Soffe, B. W., Patterson, D., Ockey, J., & Jensen, J. L. (2022). Verbalized Studying and Elaborative Interrogation in the Virtual Classroom: Students with Social Anxiety Prefer Working Alone, but Working with a Peer Does Not Hurt Their Learning. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 23(1). <https://doi.org/10.1128/jmbe.00232-21>
- Park, S., & Kim, C. (2013). Virtual Tutee System: a potential tool for enhancing academic reading engagement. *Educational Technology Research and Development*, 62(1), 71–97. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9326-1>
- Park, S., & Kim, C. (2014). Boosting learning-by-teaching in virtual tutoring. *Computers & Education*, 82, 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.006>
- Park, S. W., & Kim, C. (2015). The effects of a virtual tutee system on academic reading engagement in a college classroom. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 195–218. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9416-3>
- Pérez-Hernández, L., & Erviti, A. I. (2016a). Peer tutoring on an virtual collaborative international environment. *INTED Proceedings*, 1, 7474–7481. <https://doi.org/10.21125/inted.2016.0767>
- Pérez-Hernández, L., & Erviti, A. I. (2016b). Peer tutoring on an virtual collaborative international environment. *INTED Proceedings*, 1, 7474–7481. <https://doi.org/10.21125/inted.2016.0767>
- Ruane, R., & Koku, E. F. (2014). Social Network Analysis of Undergraduate Education Student Interaction in Online Peer Mentoring Settings. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 10, No. 4, December 2014. http://jolt.merlot.org/vol10no4/Ruane_1214.pdf
- Ribés, A. S., García, O. M., & Miravet, L. M. (2022). La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: la participación del alumnado y de las familias. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 109–124. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000100109>
- Saadatz, M. N., Pennington, R. C., Welch, K. C., & Graham, J. H. (2018). Small-Group Technology-Assisted Instruction: Virtual Teacher and Robot Peer for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 3816–3830. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3654-2>
- Sanches-Ferreira, M., Martins, H., Valqueresma, A., & Alves, S. (2022). Implementing an online peer tutoring intervention to promote reading skills of elementary students: Effects on fluency and accuracy. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.983332>
- Sioufi, J., Hall, B., & Antel, R. (2022). Near-peer tutoring: an effective adjunct for virtual anatomy learning. *Canadian Medical Education Journal*. <https://doi.org/10.36834/cmej.75632>
- Smith, P. K., Thompson, F., Jessel, J., Kožuchová, A., Ferreira, I., Idriceanu, G., Menesini, E., Miklosz, M., & De Villanueva, M. (2019a). Training, Implementation, and Potential of a Cybermentoring Scheme in Six EU Countries. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(1), 58–72. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.11>
- Smith, P. K., Thompson, F., Jessel, J., Kožuchová, A., Ferreira, I., Idriceanu, G., Menesini, E.,

Miklosz, M., & De Villanueva, M. (2019b). Training, Implementation, and Potential of a Cybermentoring Scheme in Six EU Countries. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(1), 58–72. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.11>

Tsuei, M. (2014). Mathematics Synchronous Peer Tutoring System for Students with Learning Disabilities. *Educational Technology & Society*, 17(1), 115–217. <http://dblp.uni-trier.de/db/journals/ets/ets17.html#Tsuei14>

Villa, A. V., Pretty, M. I., Osorio, L. G., & Godoy-Pozo, J. (2023). Aprendizaje basado en problemas en modalidad virtual con tutor par en pandemia: Opinión estudiantes primer año de medicina. *Revista Médica De Chile*, 151(5), 551–559. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872023000500551>

Zibold, J., Gernert, J. A., Reik, L. J. U., Keidel, L. M., Graupe, T., & Dimitriadis, K. (2021). Adaptations to mentoring and peer mentor training at the medical faculty during the COVID-19 pandemic. *GMS Journal for Medical Education*, 38(1). <https://doi.org/10.3205/zma001404>

Experiencias de tutorías universitarias. Los dispositivos grupales como metodología de trabajo en el marco de políticas de inclusión educativa

Experiences of University Tutoring. Group-Based Approaches as a Working Method within the Framework of Educational Inclusion Policies

María Carolina Diez¹

Resumen

El presente artículo se propone indagar sobre diversas experiencias de tutorías universitarias surgidas en el marco del Departamento de Orientación Educativa (DOE) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), situada al sur de la provincia de Buenos Aires, Argentina, con el objetivo de describir y analizar una serie de dispositivos grupales de tutorías en el periodo 2014-2024. Se trata de una sistematización de tres tipos de experiencias tutoriales -preparación de exámenes finales, acompañamiento de las trayectorias académicas y espacios para compartir entre estudiantes- a partir de un análisis cualitativo de tipo exploratorio que recupera los registros elaborados por parte de la docente-tutora y los testimonios de las personas participantes. Las experiencias analizadas muestran la potencialidad de las tramas grupales para el sostenimiento de las trayectorias académicas en contextos universitarios. Un hallazgo significativo indica que los dispositivos grupales diseñados para los inicios resultaron relevantes para los años de finalización de carrera. Este trabajo aporta a las estrategias tutoriales con metodologías grupales de acción y ofrece claves para construir un enfoque integral que fortalezca las políticas de inclusión en educación superior.

Palabras clave: experiencias; tutorías universitarias; dispositivo grupal; inclusión educativa

Abstract

This article aims to investigate various experiences of university tutoring that emerged in the framework of the Department of Educational Guidance (DOE) of the Arturo Jauretche National University (UNAJ), located in the south of the province of Buenos Aires, Argentina, in order to describe and analyze a series of group devices of tutoring in the period 2014-2024. It is a systematization of three types of tutorial experiences - preparation for final exams, support for academic trajectories and spaces for sharing among students - based on an exploratory qualitative analysis that recovers the records prepared by the teacher-tutor and the testimonies of the participants. The experiences analyzed show the potential of the group networks for sustaining academic trajectories in university contexts. A significant finding indicates that the group devices designed for the beginning were relevant for the years of career completion. This work contributes to tutorial strategies with group action methodologies and offers keys to build a comprehensive approach to strengthen inclusion policies in higher education.

Keywords: Experiences; University Tutoring; Group Device; Educational Inclusion

Fecha de recepción: 06-05-2025
Fecha de evaluación: 20-05-2025
Fecha de evaluación: 20-05-2025
Fecha de aceptación: 06-06-2025

Introducción

Desde inicios del siglo XXI se registra un fenómeno intenso y continuo -a nivel mundial- de masificación en el ingreso de estudiantes en educación superior. Sin embargo, tal como afirma Ezcurra (2013), pese a dicho fenómeno sin precedentes y de aparente democratización, se evidencia de manera significativa una tendencia estructural de abandono estudiantil. En ese sentido, la autora valiéndose de documentos internacionales, estadísticas e investigaciones empíricas, afirma que se trata de un proceso estructural, global y persistente de inclusión social de segmentos sociales antes excluidos. Pero que, al mismo tiempo, registra una persistente desigualdad y es caracterizado como un fenómeno de *inclusión excluyente*. Pues, la novedad de las altas tasas de cobertura en educación superior se correlaciona con altas tasas de deserción.

Para Ezcurra (2013), las brechas de graduación universitaria se corresponden con brechas de clase. En ese sentido, el fenómeno de masificación y baja permanencia a escala mundial presenta desigualdades por regiones que se verifican en la desigualdad en los ingresos y distribución económica de las poblaciones. Pero esta cuestión no será suficiente para explicar todo lo que ocurre con estas poblaciones que acceden a la universidad y no permanecen (existe un alto registro de abandono en el primer año) o tienen dificultades para la permanencia en las instituciones de educación superior. La autora, si bien reconoce las desigualdades económicas, incluye otras dimensiones para explicar el fracaso y reforzamiento de las desigualdades sociales de tipo estructurales.

En esa línea, Ezcurra (2007, 2013) menciona tanto una distribución desigual en el capital cultural de las masas de estudiantes que ingresan a la Universidad, como la existencia de un *habitus* organizativo en las instituciones que no propicia el desarrollo de procesos inclusivos dada la existencia de un *currículo oculto*². Es por ello, que desde las instituciones de educación superior se pueden generar cambios —en la praxis docente y las políticas educativas— para neutralizar los efectos estructurales —o al menos morigerarlos— a partir del conocimiento del capital cultural, por ejemplo, de estudiantes de primera generación y, el trabajo sobre el rol docente que facilite procesos, por ejemplo, generar políticas y programas de inclusión educativa.

En Argentina, los procesos de democratización en el acceso a la educación de nivel superior se inician a mediados del siglo XX, durante el primer peronismo que establece la gratuidad de la enseñanza universitaria en 1949. Otro momento significativo ocurrió en la década de 1990, con la declaración de la educación superior como un bien público, aunque en un contexto marcado por las políticas neoliberales. A inicios del siglo XXI, se incorpora una concepción de derechos y “se inicia un proceso de modificaciones que habilita y dispone a políticas democratizadoras en el ámbito universitario al tiempo que permanece el criterio de eficacia y eficiencia en

la gestión” (Feliu, 2014, p.1). Desde entonces, y a partir del reconocimiento del problema de finalización de los tramos de nivel secundario y del ingreso y permanencia en las universidades nacionales emerge la necesidad de un desarrollo de políticas de equidad y con ello una serie de respuestas -no exentas de tensiones- para el abordaje del problema.

En palabras de Feliu (2014) en el proceso de democratización universitario³ se promueve un conjunto de “políticas académicas que desarrollan nuevas prácticas universitarias como la tutoría” (p.1). La tutoría universitaria es un dispositivo institucional que debe comprenderse dentro del proceso de implementación de políticas de inclusión educativa. Es decir, aquellas acciones que promuevan la equiparación de aquello que Ezcurra (2013) menciona como diferencial de capitales culturales y que se evidencian no sólo en el acceso del estudiantado, sino como obstáculos en su permanencia y egreso.

En esta línea, es posible visualizar que desde la primera década del siglo XXI existe un desafío -por parte de las distintas instituciones de nivel superior en Argentina- para implementar políticas académicas de inclusión educativa (Biasotti, 2021). Un dato relevante es que para el año 2011, de 41 universidades estatales se registraban un total de 39 experiencias tutoriales (Feliu, 2014).

El caso que nos ocupa es el de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), casa de estudios que se encuentra ubicada en el sudeste del conurbano de la provincia de Buenos Aires (Argentina) creada en el año 2009. La UNAJ forma parte de un conjunto de universidades denominadas como “Universidades del Bicentenario”, que “conforman una política de estado nacional dirigida a favorecer el acceso a la educación superior garantizando la inclusión social y la calidad académica” (Lois et al, 2022, p. 49). En ese sentido, la creación de la UNAJ y las nuevas universidades de gestión estatal puede ser considerada como una apuesta a la democratización de la Educación Superior (Strah, 2018).

El Programa de Tutorías en la UNAJ inserta en el Departamento de Orientación Educativa (DOE)⁴ y su desarrollo data de los inicios de la actividad académica en el año 2011 y desde ese momento continúa de manera ininterrumpida. Este espacio institucional, creado junto con la Universidad, tiene como propósito acompañar las trayectorias académicas estudiantiles, lo cual es especialmente relevante dado que el 80% de la matrícula de la UNAJ pertenece a la primera generación universitaria.⁵

El Programa de Tutorías⁶ cuenta con un equipo coordinador y un cuerpo de docentes tutores organizados por Institutos (Ingeniería, Salud, Iniciales y Sociales). La modalidad típica de tutoría es de orientación individual y acompañamiento de un/a docente tutor/a y desde el año 2014 se despliegan una serie de dispositivos grupales que este artículo propone sistematizar.

Este artículo se organiza en cinco secciones. Primero, se presentan las claves

conceptuales para problematizar las tutorías en el nivel superior. Luego, se describe el enfoque metodológico cualitativo utilizado para analizar las experiencias grupales de tutoría y los testimonios de sus protagonistas. A continuación, se detallan los dispositivos grupales orientados a la preparación de exámenes, el acompañamiento a las trayectorias universitarias y el intercambio de experiencias entre estudiantes. Después, se exponen los principales hallazgos del análisis, en especial, sobre el impacto de las tutorías grupales en la continuidad académica y sus desafíos. Finalmente, se ofrecen reflexiones sobre la construcción de un enfoque integral para el acompañamiento en las trayectorias universitarias.

Tutorías universitarias, una aproximación conceptual

Tal como se mencionó, las tutorías universitarias son un tipo de dispositivo institucional que responde a los desafíos de la implementación de políticas de equidad e inclusión educativa, que acompaña el proceso de democratización universitaria. En ese sentido, las acciones tutoriales buscan equiparar las diferencias que se reconocen en las personas que acceden a la Universidad y en los distintos momentos de las trayectorias académicas -ingreso, continuidad y egreso-. Este proceso supone el acompañamiento de un/a tutor/a, generalmente docente, para facilitar aprendizajes en las trayectorias académicas.

Según Klug y Peralta (2019) las tutorías universitarias no son nuevas en el contexto educativo y bajo el concepto tutorías se pueden identificar una gran complejidad y heterogeneidad de experiencias. Algunas de ellas suponen más o menos contacto con la acción pedagógica o aquella práctica estrictamente instructiva, mientras que otras se encuadran en prácticas paralelas y presentan una especificidad. Esta cuestión de la separación -o una relativa autonomía- de los espacios tutoriales en las Universidades supondría el desafío de integrar el espacio tutorial en la dinámica y proyecto institucional.

Es posible constatar que los dispositivos tutoriales a nivel superior, presentan elementos comunes, por ejemplo, brindar herramientas para la construcción de lo que Coulon (1995) denomina como el *oficio de estudiante*. Se trata de un proceso de construcción de una identidad académica, donde el estudiantado aprende no sólo qué estudiar, sino cómo actuar y desempeñarse dentro del contexto universitario (habilidades, destrezas, conocimientos que forman parte de un aprendizaje institucional e intelectual y permiten el desenvolvimiento en la vida universitaria). Esta perspectiva subraya la dimensión de socialización necesaria en el proceso de volverse estudiante, y se asemeja a lo ya planteado por Ezcurra (2013) quien expresa que las instituciones tienen un currículo oculto que sería necesario explicitar y aprender a lo largo del recorrido.

En la bibliografía consultada, existe un consenso en que el proceso tutorial es un tipo de estrategia pedagógica que busca un desarrollo integral del estudiantado, en relación a su desempeño y rendimiento académico, promoviendo la inserción y participación en la vida universitaria y la gestión institucional. Asimismo, este proceso implica una dimensión vincular que se establece entre tutor/a y tutorados/as.

A partir de las reflexiones sobre el caso mexicano, Badillo (2007), afirma que la tutoría se presenta como una estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Según la autora, su potencialidad radica en el conocimiento directo del estudiantado en el marco de un proceso de acompañamiento. Pero la posibilidad transformadora y desafío, radica también para la autora, en la necesaria consolidación de sistemas tutoriales en las universidades que, entre otras cuestiones, “considere a la tutoría como una función universitaria” (2007, p.21) y, de esta manera, que la tutoría no quede como una práctica relegada o minimizada.

Según Capelari (2009), quien analiza y sistematiza un conjunto de experiencias en distintas universidades argentinas, es posible identificar diversas modalidades tutoriales acorde a lo que denomina como “configuración del rol tutorial”. En esa dirección, acorde a los significados y prácticas, la autora menciona una serie de categorías construidas por tutores/as en cada contexto universitario: tutor como orientador para la integración a la vida en la universidad, como orientador/promotor de aprendizajes académicos, o bien como una forma especial de ser docente. Un aspecto interesante y a destacar de esta perspectiva es que las tutorías universitarias se pueden caracterizar a partir del conocimiento de las prácticas concretas en las diferentes instituciones acorde a los problemas a los que se pretenden responder y- como ya se mencionó- la integración o no en relación a la vida académica total.

Al mismo tiempo, es posible encontrar una diversidad de modelos de tutoría en el nivel superior que permiten problematizar las tutorías a partir de su especificidad e identificar diferencias. Por ejemplo, en el trabajo de Álvarez y González (2008) se clasificaron las tutorías según su objetivo, como académica o formativa, de carrera o itinerario, personal, y de iguales (Álvarez y González, 2008 en Klug y Peralta, 2019).

Tal como se mencionó, en este artículo nos interesa profundizar en el conocimiento de la modalidad grupal de tutoría en la UNAJ, que, si bien no se consolidan como una modalidad generalizada en la institución, pueden ofrecer claves para el conocimiento de una práctica, dado que ofrecen una metodológica de talleres que pueden asumir diferentes contenidos y objetivos y se complementan con los otros niveles de intervención (individual, grupal e institucional).

Metodología

Para sistematizar las experiencias tutoriales grupales de la UNAJ en el período 2014-2024 -preparación de exámenes finales, acompañamiento de las trayectorias

académicas y espacios para compartir entre estudiantes- y analizar dichos dispositivos grupales se optó por un análisis cualitativo de tipo exploratorio (Ferreira Deslandes, 2012).

En primer lugar, se realizó un relevamiento y análisis conceptual sobre las Tutorías Universitarias. La bibliografía seleccionada a partir de la revisión documental se considera relevante y permitió definir y contextualizar las iniciativas que se proponen describir en el presente trabajo.

En segundo lugar, recopilamos y analizamos la información disponible sobre el caso que nos ocupa. Recuperamos los informes elaborados y presentados al DOE tras cada una de las experiencias en los que se narran las principales cuestiones abordadas en cada uno de los dispositivos grupales y las perspectivas de las personas participantes en los talleres. Los documentos que contienen una breve crónica de la dinámica de los encuentros fueron examinados acorde a los objetivos propuestos y a la metodología de trabajo que sugieren acorde a un proceso tutorial grupal.

El método para el análisis documental implicó una serie de operaciones cuyo objetivo es representar de manera sintética, estructurada y analítica la información de documentos ya existentes (Dulzaides Iglesias y Molina Gómez, 2004), facilitando así su acceso tras un proceso de análisis y síntesis a partir de las categorías centrales: tutoría universitaria, proceso tutorial, dispositivo tutorial, inclusión educativa. Es importante mencionar que, en los estudios cualitativos, la revisión se considera completa cuando se alcanza el criterio de saturación (Marshall et al., 2013) o *saturación teórica* según la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).

Asimismo, el análisis fue complementado con una serie de entrevistas realizadas a las integrantes del Programa de tutorías con el propósito de consultar sobre los sentidos de la participación en las actividades colectivas y los aprendizajes vinculados a dichas experiencias.

Se destaca que el proceso de trabajo emprendido implicó un ejercicio de *reflexividad* (Ribeiro, 1986) pues hemos participado en la totalidad de las experiencias tutoriales, tanto en su diseño como en la coordinación de las actividades, en calidad de docente-tutora del DOE. La reflexividad, proveniente del enfoque antropológico, es una disposición que permite descotidianizar, es decir generar una posición de extrañamiento para comprender sentidos y prácticas de las que se forma parte. Ello posibilita un nuevo aprendizaje tanto de las propias prácticas como de las personas que forman parte de los procesos estudiados a partir de lo que Ribeiro (1986) menciona como el ejercicio de volver extraño lo conocido.

Experiencias de tutorías: tres dispositivos grupales

En este apartado se presentan tres tipos de dispositivos grupales de tutorías

universitarias desarrollados en el período 2014-2024 en la UNAJ. Según lo consignado en los informes analizados, dichas instancias tuvieron como elemento común el propósito de construir saberes para la vida en la universidad en el marco del Programa de acompañamiento a las trayectorias académicas de estudiantes del DOE.

La exposición de cada una de las experiencias se realiza de manera cronológica. Primero, el taller “¿Cómo preparar un final?”, segundo el denominado “Círculo Tutorial” y, finalmente, la “Ronda de Experiencias”. La exposición incluye una descripción de cada una de las instancias: los objetivos propuestos, la metodología asumida y los principales resultados. En el apartado siguiente se debatirá sobre cada una de las instancias a partir de la recuperación de la voz de sus protagonistas.

Taller ¿cómo preparar un final?

Durante el año 2015, un grupo de docentes-tutoras del Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSyA) lleva a cabo el primer taller denominado “¿Cómo preparar un final?”. Esta actividad se realizó en articulación con el Programa de Acompañamiento al Estudio (PAE) del Departamento de Orientación Educativa (DOE) de la UNAJ. El taller se propuso abordar, desde una perspectiva integral sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la instancia de evaluación final. En ese sentido, se propuso vincular dicha instancia de rendir exámenes finales en las mesas con el proceso formativo en su totalidad, teniendo en cuenta las trayectorias del estudiantado (laboral, familiar, en el sistema educativo, etc.), el recorrido en la UNAJ y el ámbito de la práctica profesional como horizonte.

La iniciativa surgió tras identificar las preocupaciones expresadas por estudiantes sobre el temor a la hora de rendir un examen especialmente durante el tránsito por los primeros años en la universidad. Esta situación recurrente fue detectada por las tutoras en los distintos ámbitos de trabajo en la UNAJ, tanto en las aulas y en el espacio específico de las tutorías individuales y de clases de apoyo. En esos diversos espacios se identificaban recurrencias sobre la negativa por parte del estudiantado a enfrentar esa instancia. Por un lado, una cantidad significativa de estudiantes expresaban abandonar las cursadas si no tenían asegurada la aprobación por promoción debido al miedo a rendir un final. Por otro lado, desde la práctica docente se registraba una presencia menor de estudiantes en relación a la cantidad de inscriptos a las mesas de examen (Diez, et al, 2017).

La propuesta consistió en un taller orientado a reflexionar sobre la instancia de la evaluación final en el ámbito de la UNAJ a partir de tres ejes o preguntas disparadoras para el trabajo participativo: 1) Abordar la experiencia en un sentido pedagógico integral: ¿qué es un final en la universidad? 2) Metodologías de estudio para preparar un final ¿qué y cómo debo preparar un final?; 3) Experiencia- el abordaje

de recursos comunicacionales: la mesa de examen final y su relación con el proceso de formación profesional, ¿para qué y cómo me sirve esta práctica?

En base a las preguntas iniciales formuladas y los ejes antes mencionados, el taller se dividió en distintos momentos, en los que se fueron trabajando los interrogantes de los ejes que señalamos anteriormente. En el primer momento, se trabajó a través de dinámicas individuales y colectivas de presentación grupal para que los y las estudiantes se conozcan entre ellos y compartan trayectorias y experiencias. En el segundo momento, la dinámica se focalizó en desnaturalizar las prenociones sobre la instancia de evaluación final y reflexionar acerca de las experiencias previas e imaginarios de los y las estudiantes sobre las memorias evaluativas. En esta instancia se utilizó la dinámica grupal de juego de roles que facilita el poder estar en lugar de, de verse y ver de una nueva manera el vínculo entre pares y con los y las docentes. En el tercer momento, se emprendió un proceso colectivo de construcción de una mirada sobre preparar el final, instancia que requiere preparación, es decir sobre la gestión del tiempo y las formas de estudiar. Abordando una serie de estrategias y herramientas de estudio, así como en el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICS) en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de utilidad para la vida en la universidad.

En su primera edición el taller contó con la participación de más de 70 estudiantes de varios institutos de la UNAJ. Si bien fue una actividad diseñada para los inicios de la vida en la universidad, contó con casi la totalidad de estudiantes que cursaban los últimos años e inclusive la fase de finalización de sus carreras.

Uno de los resultados más relevantes fue inaugurar un espacio de trabajo sobre cuestiones urgentes y necesarias de manera transversal y que incorporaba otras cuestiones concomitantes a las prácticas de rendir finales que apunta a la construcción del oficio, aquello que Coulon (1995) describe como el *proceso de afiliación* vinculados a la vida en la universidad tales como: ¿qué significa implicarse en la universidad?, ¿cómo organizar mi tiempo? ¿cómo asumir mi propia voz? Estas cuestiones fueron retomadas en las instancias grupales como el Círculo Tutorial que se expone en el siguiente apartado.

Desde la primera edición en el año 2015, se realizaron más de 25 talleres, previos a los llamados a las mesas de exámenes, generalmente al finalizar el cuatrimestre o año lectivo. Al tiempo de iniciados este taller se alentó desde el espacio de tutorías y del PAE del DOE a la realización de talleres preparatorios en la UNAJ temáticos por materia, quedando este taller como un espacio transversal y/o general. Los talleres específicos, replicaron esta experiencia taller desde los contenidos de las materias y se proponían abordar en talleres participativos ¿Cómo rendir el final de x materia?

Círculo tutorial

En el marco de las estrategias de inclusión educativa de la Universidad, durante el inicio del año 2017 se crea un espacio denominado Círculo Tutorial. El círculo también se desarrolló en el marco del Programa de Tutorías Universitarias de la UNAJ, pero la convocatoria estuvo destinada únicamente al estudiantado que forma parte del Programa y del ICSyA. El objetivo de la convocatoria fue generar un espacio de encuentro entre pares para compartir un trabajo colaborativo sobre temas y problemas comunes en las trayectorias académicas.

En este caso, la iniciativa fue propuesta por una docente tutora del DOE que detectaba en los seguimientos a las trayectorias de manera individual, por un lado, temas comunes y la necesidad de profundizar y, por otro lado, la posibilidad de que las personas que forman parte del Programa compartan saberes y experiencias entre sí a partir de la propuesta de una ronda de trabajo.

La metodología consistió en sugerir una ronda de trabajo con un formato de taller para propiciar el diálogo horizontal y la propuesta de distintas actividades en una secuencia de reuniones mensuales. La idea de lo circular, de trabajar en ronda recuperó metodología propuesta por Freire (2002, 2005) y, especialmente, la noción de los *círculos de cultura* (Juárez Ramírez, 2008). En dichos círculos, en tanto propuesta de la educación popular, se plantea como un espacio horizontal, con una coordinación que facilita el proceso y, en este caso destinado a trabajar sobre diversos problemas que tienen los y las educandos/as y el papel del educador asume un rol de facilitador/a de procesos. Se trata de espacios en los que se promueve un diálogo entre las personas participantes que saben algo e ignoran algo, pero que en conjunto se busca saber más. El espacio grupal de acompañamiento se propuso, en ese sentido, escuchar a otros y otras estudiantes pertenecientes al Programa y trabajar cuestiones comunes para comenzar y planificar un nuevo año académico.

En la primera edición, el Círculo Tutorial contó con cuatro encuentros. En el primero de ellos se registraron los temas que propusieron los y las tutorados y tutoradas para abordar desde una instancia grupal pues esas problemáticas no estaban definidas a priori. Asimismo, se propusieron algunas actividades a partir de diversos temas, o palabras generadoras al decir de Freire (2002, 2005), que la coordinadora sugirió para abordar en los encuentros. Entre los temas centrales abordados se pueden mencionar: la gestión y organización del tiempo junto con los objetivos académicos, identificar las fortalezas y debilidades percibidas en las prácticas universitarias, abordar el uso de la voz propia, vinculada a la expresión oral y escrita y, a una posición activa en la vida universitaria, por ejemplo, la participación en proyectos (Diez, et al, 2022).

Este espacio tuvo su continuidad durante el periodo 2018 y 2019 con algunas transformaciones en la frecuencia de los encuentros. La continuidad del círculo

tutorial se realizó en encuentros -al comienzo y final del año- con temáticas específicas y convocantes como palabras generadoras freireanas tales como: autonomía, confianza, colectivo. Todas ellas tienen su contracara: la dependencia, el miedo y lo individual. Durante la pandemia por Covid-19, en el contexto de una virtualización forzada, fue un espacio que se virtualizó.

Entre los resultados más significativos de esta instancia es posible mencionar que se mantuvo la frecuencia de los encuentros en el marco de este espacio al inicio de cuatrimestre o en su finalización, y que la modalidad del taller propició el diálogo y reflexión sobre las prácticas educativas y un mayor compromiso con la formación en cada una de las carreras que cursan. Una particularidad de este taller fue que las participantes integrantes del Programa de Tutorías fueron en su totalidad mujeres (a diferencia de los talleres de finales que la participación era mixta) con una diversidad de franjas etarias pero todas ellas de primera generación universitaria. Otro de los resultados significativos fue que las participantes armaron duplas para organizar la preparación de materias para exámenes e inclusive escribieron una ponencia de esta experiencia para presentar en unas jornadas académicas para dar a conocer este espacio.

Rondas de experiencias

Las rondas de experiencias fueron encuentros de estudiantes del Programa de Tutorías UNAJ que se diseñaron como dispositivos grupales con el objetivo de que las personas que forman parte del Programa en cada uno de los institutos de la Universidad cuenten su experiencia dentro del mismo.

Este espacio tuvo su génesis en el año 2023 y fue acompañado de dos tutores que están en el Programa e integrantes del equipo del DOE. Aquí se recupera el encuentro que se desarrolló en el marco de Tutorías del ICSyA.

La ronda contó con dos momentos. En el primero de ellos se realizó una conversación con tres estudiantes protagonistas del Programa de Tutorías quienes transmitieron en primera persona sus experiencias como tutoradas. El espacio fue moderado por dos tutores del ICSyA y una profesional del DOE. En un segundo momento y, luego del intercambio sobre las trayectorias destacando el lugar de las tutorías en la vida universitaria, se realizó una actividad grupal que involucró a las personas presentes para plasmar en imágenes ¿qué nos aportan las tutorías en la universidad?

Es importante destacar que las expositoras fueron partícipes de los dispositivos grupales anteriormente descritos y dos de ellas se incorporaron al Programa Tutores Pares, el cual fue implementado en el año 2015 en la UNAJ en el marco del proyecto Acciones Complementarias Becas Bicentenario del Ministerio de Educación

de la Nación que inicialmente estaba destinado al acompañamiento a ingresantes beneficiarios de becas.⁷

Algunos de los temas significativos y ejes del encuentro versaron sobre los momentos y acciones más significativos desde el punto de vista de las protagonistas del Programa en relación al espacio de tutorías, aprendizajes y desafíos, cambios identificados y acciones propuestas para desarrollar desde el espacio de tutorías, etc. La tutora y el tutor presentes destacaron aspectos transformadores para la práctica docente a partir de la participación en el equipo del DOE.

Entre los resultados más significativos de la Ronda de Experiencias, se puede mencionar que el espacio resultó un lugar propicio para el intercambio de saberes y reflexiones sobre las prácticas en el marco del Programa y para repensar las tutorías en la universidad. Uno de los temas centrales fue el reconocimiento de la tutoría como una herramienta clave para el fortalecimiento de las trayectorias universitarias, en articulación con la construcción de un sentido de comunidad.

Asimismo, se listaron una serie de propuestas para potenciar las tutorías en la UNAJ, información que se sistematizó en un informe destinado al equipo coordinador del DOE. Un aspecto que podría fortalecerse, por ejemplo, se relaciona con el área de comunicación de las acciones. A su vez, se planteó la necesidad de un mayor reconocimiento institucional del espacio tutorial. En este sentido la sistematización de este dispositivo grupal se vuelve un insumo clave para la evaluación participativa y procesual que posibilita nutrir el espacio de tutorías.

Análisis sobre los dispositivos grupales de tutorías universitarias

En este apartado se pretende analizar las particularidades de cada una de las experiencias y aquello que comparten para reflexionar sobre las dificultades y potencialidades de dichas instancias a partir de la recuperación de algunos de los testimonios de las personas participantes en los dispositivos grupales.

En el caso del taller para preparación de los exámenes finales, es interesante destacar que fue un taller diseñado para estudiantes de los inicios de la vida en la universidad. Sin embargo, desde las primeras ediciones se presentaron estudiantes de los tramos de finalización que habían evitado dicha instancia y, por lo tanto, nunca habían rendido un examen final.

Otra cuestión significativa en cuanto a la asistencia de estos talleres fue la participación de estudiantes de todos los institutos de la UNAJ (Salud, Ingeniería y Agronomía, Sociales e Iniciales) de diversas edades y género. Fueron espacios heterogéneos que ofrecían una escucha sobre imaginarios contruidos en torno a la instancia de evaluación para trabajar estrategias y herramientas destinadas a preparar una materia y, luego, presentarse a las mesas de examen finales. En ese

sentido, el taller puede definirse como una instancia transversal, ya que aborda un tema propio del espacio universitario y al que acudieron también estudiantes que no tenían ningún final pero que consideraban les podía servir para la vida universitaria.

Desde la tercera edición del taller, fueron emergiendo relatos de personas que sí tenían experiencia de presentarse en los finales, quienes expresaban sentir una especie de fracaso mezclado con emociones de enojo e injusticia. Cabe destacar que la mayor parte del estudiantado en dichos talleres nunca se había presentado. Se registraron comentarios que señalaban una falta de adecuación entre lo que hacían o hacen y las expectativas del dispositivo, así como percepciones de rechazo hacia la instancia –inclusive vinculadas a experiencias educativas previas- de bajo desempeño. En estos casos las intervenciones de las facilitadoras del taller apuntaron a no generalizar las experiencias particulares y de construir no sólo los sentidos previos sobre las evaluaciones finales sino también las experiencias catalogadas de manera negativa que reforzaban el rechazo a la instancia. En ese sentido, fue importante, según las coordinadoras, representar mediante un juego de roles la situación del final, para luego situar la instancia aislada en un momento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El estudiantado participante de los talleres destacó en reiteradas oportunidades la importancia de participar en espacios por fuera del aula, destacando la expresión sobre temas y problemas comunes de la vida en la universidad como rendir exámenes y la dimensión grupal como positiva:

El taller me parece importante, siento que es necesario este tipo de propuesta porque la esencia de UNAJ es inclusiva por ende muchos compañeros necesitamos ser orientados y escuchados fuera de los encuadres de una clase normal y general (Estudiante, varón, cursa 4to año, comunicación personal, 30/11/2015).

El contacto cercano y directo en un grupo, donde se habla de igual a igual, y exponer nuestras dificultades, y trabajar directamente en ello (Estudiante, varón, cursa 3er año, comunicación personal, 11/02/2016).

Es importante todo lo que uno aprende colectivamente (Estudiante, mujer, cursa 2do año, comunicación personal, 13/02/2017).

Yo no sabía preparar un final y todos los profes te decían “te presentas al final” pero no sabía de qué se trataba. Así que asistí al taller para preparar una final porque yo me preguntaba ¿Qué hago? ¿Cómo hago? ¿Qué es lo que tengo que hacer? Me acerqué al taller y fue asistir a un taller que terminó siendo una conversación entre todo lo que estábamos ahí y todo lo que nos pasaban en ese en esa instancia desde lo individual hasta lo académico. Recuerdo que fue salir de ese taller y decir “Bueno, vamos a tomar el toro

por las astas” Reuní todo el material, y seguir la dinámica para prepararme. Y pese a la descompostura me pude presentar (Estudiante, mujer, cursa 5to año, Entrevista 27/11/2023).

En suma, en los talleres “¿Cómo preparar un final?”, surgieron reflexiones significativas sobre los procesos de evaluación, su implicancia para quienes formamos parte de la comunidad universitaria y la dimensión emocional asociada a ellos, como el temor y la evitación de los finales. La mayoría de las personas participantes destacó que esta instancia de taller permitió aclarar múltiples inquietudes. Si bien el espacio del taller tuvo la flexibilidad de detectar nuevas situaciones y problemas emergentes, inclusive virtualizándose en tiempos de pandemia por Covid-19, la presentación a los exámenes sigue siendo un desafío a seguir trabajando.

A diferencia del taller en torno al final, tanto el círculo como las rondas de experiencias se configuraron como espacios dirigidos principalmente a personas participantes del Programa, aunque en las rondas también asistieron otras personas interesadas. Cabe destacar además que en estas instancias la asistencia estuvo mayoritariamente constituida por mujeres.

En la experiencia del Círculo Tutorial las estudiantes vivenciaron un proceso que tuvo continuidad en el tiempo y valoraron de manera positiva haber participado de un espacio grupal de encuentro de aprendizaje y enseñanza. El trabajo en ronda, horizontal y continuo, posibilitó experiencias novedosas. A continuación, se exponen algunas de las voces de las participantes:

La verdad que me pareció súper enriquecedora la experiencia del círculo. Si bien no puede participar a todos los encuentros. Me gustó cada encuentro en el que participé. La agenda para manejar los tiempos me sirvió mucho para organizar el tiempo para el cuidado y la familia y la carrera. Haber implementado eso me está ayudando un montón porque me puedo organizar y el tiempo rinde más (Estudiante, mujer, cursa 4to año, entrevista 11/11/2022).

El Círculo Tutorial me ayudó a reconocer que podemos trabajar nuestras fortalezas y debilidades en grupo. Aprendí cómo expresarme frente a los pares y docente al exponer por ejemplo un tema y otras tantas cosas que la mayoría de los docentes y estudiantes creen que están entendidas; cosa que también creí hasta que asistí a este taller (Estudiante, mujer, cursa 5to año, entrevista 27/11/2023).

En este espacio predominó el compañerismo, la amabilidad con el único fin de dar más herramientas para poder llegar al final de las cursadas de manera positiva (Estudiante cursa 4to año).

Me gustó mucho el círculo. Aprendí a organizarme y eso me hace sentir más segura y me animó a más. Ahora mientras preparo el final de matemáti-

cas me anoté en un grupo de voluntariado universitario para hacer mi primer relevamiento (Estudiante, mujer, cursa 3er año, Entrevista 27/11/2023).

Entre las cuestiones más sobresalientes de este espacio es posible destacar una serie de aprendizajes colectivos: por un lado, la necesaria gestión del tiempo como factor clave para articular actividades académicas y familiares, y por otro lado, la importancia de trazar objetivos académicos e identificar fortalezas y dificultades para realizar, avanzar y concretar dichos objetivos. Además, entre las dimensiones más significativas de esta experiencia se destacaron el fortalecimiento de la expresión oral y escrita, el abordaje de metodologías para la lectura y el análisis de diversos tipos de textos con el fin de ejercitar el pensamiento crítico, así como la reflexión sobre las formas de estudio, la recuperación de la experiencia y el acto de asumir la propia voz. Es importante mencionar que, en el momento de regreso a la preespecialidad, este espacio siguió siendo virtual, pero se destaca la potencia de este círculo para repensar las dimensiones de cuidado y autocuidado en los trayectos académicos.

Por su parte, en la ronda de experiencias, las estudiantes expusieron sus trayectorias académicas incluyendo dimensiones centrales de su vida, tales como el ser parte de una primera generación de universitarias y sus trayectos que no han sido lineales. Recuperamos a continuación algunos de los fragmentos de la ronda, en la que las estudiantes integrantes del Programa mencionan parte de los momentos significativos, sus trayectorias académicas y el acompañamiento.

Desde mi participación un momento significativo fue con matemática cuando tuve un tutor (específico) que me ayudó con mucha paciencia a preparar matemáticas y la promociona con un 9. Eso fue un aprendizaje porque cuando a otros compañeros les costaba, después de esa tutoría, yo también podía ayudar. En lo personal hace unos años atrás una de mis hermanas sufrió, un intento de feminicidio. Estuvo muy grave y desde las tutorías recibí mucha información que nos ayudó mucho en ese momento. Desde la tutoría nos orientó y se comunicaron por privado le preguntaron el asesoramiento de los lugares donde acudir. Eso fue antes de que se abriera el Espacio Mónica⁸, acá en la UNAJ. Eso es parte también de lo que es el acompañamiento de las tutorías. Después otro momento significativo que quiero compartir, desde lo más sencillo quizás para algunos es aprender a organizar una agenda. Y eso no te sirve sólo para la Facultad, también lo podés trasladar afuera del espacio universitario porque se trata de planificar. También de poder compartir con otros y ser parte del espacio de investigación, el contacto con otras personas que uno no conoce eso también es algo significativo hablar con alguien que no sé ni cómo se llama y en un punto nos conectamos” (Estudiante, mujer, cursa 3er año, entrevista 27/11/2023)

“En lo personal pasé por muchas situaciones siendo estudiante univer-

sitaria, perdí a mis padres y poder contar a mi tutora eso que me estaba pasando fue muy importante, porque yo no podía seguir cursando. En pandemia pasó lo mismo, y la tutoría fue parte del vínculo con la Universidad. Quiero destacar que estos espacios de acompañamiento tutoriales es un “ida y vuelta” es algo recíproco no vienen con una actitud de “yo tengo el conocimiento y lo bajo” es el compartir y aprender. Eso es muy importante. Yo creo que ninguna Universidad es como esta, de poder sentarnos como iguales a charlar, inclusive decir a un docente “No estoy de acuerdo con tal cosa”. También aprendí en tutorías a tomar la voz. Por ejemplo, el año pasado fuimos a la UBA a Filosofía y Letras a una charla, y había una sala repleta y como tocaron un tema que es de mi interés me permití hacer una intervención. Un montón de personas hablando y eso también aprendí de la mano de la tutora que nos ofreció todas esas herramientas. Ahora estoy aprendiendo algo más no monopolizar la palabra (Risas)” (Estudiante, mujer, cursa última materia, entrevista 27/11/2023).

Recuerdo que tuve que recusar y recusar el Taller de Lectura y Escritura para poder continuar con el plan de estudio. Ahora veo todo lo que me marcaba, profundamente, esto de que no traía los recursos académicos conmigo para afrontar todo lo que se venía en la Universidad. Me pasó también en otras materias de la carrera, porque ya cuando nos encontramos con la que es mi tutora, había tenido una mala experiencia (en una cursada). Todo eso me había marcado, pero cada vez más comprendía mi debilidad, pero tenía la materia regular y se estaba por cumplir el lapso del tiempo, y si se termina este tiempo o la recusar o rendía, pero cada vez que me preparaba a rendir el final, me descomponía. No sabía cómo afrontar esa instancia y era algo que se me volvía un obstáculo inmenso académico y personal. Porque era cuestión de miedo, pero estaba esto también que no traía los recursos académicos, esos saberes que supuestamente con los que yo tenía que venir a la Universidad. Por ejemplo, organizar el tiempo, eso lo aprendimos cuando nos juntábamos justamente los círculos tutoriales, a cómo organizarnos con nuestro trabajo con la familia, con mi niño, etc. Pero fue a partir de nuestra experiencia es lo que fui aprendiendo, y en tutorías me di cuenta que era algo que todos y que compartíamos los mismos problemas y las mismas inquietudes. Cuando en grupo escuchamos a una compañera que decía “Me pasó esto” y otra le decía “Fijate esto”, fue darme cuenta que me pasa lo mismo y ver en conjunto cómo lo resolvemos. Fue muy bueno saber que cada una pueda continuar en camino académico (Estudiante, mujer, cursa 5to año, entrevista 27/11/2023).

En los relatos presentados, se destaca que sus comienzos en la Universidad generaban en ellas dudas y desafíos, y que comenzaron a integrarse al espacio gra-

cias a la invitación de una docente a participar en talleres o en el círculo. Asimismo, manifestaron que les es de utilidad, y reconocieron que esta instancia fue de gran ayuda para su permanencia.

Es interesante destacar que, en los relatos de las participantes, emergen una variedad de aspectos tales como aprobar materias, rendir finales, organizar el tiempo, vincularse con proyectos de investigación, participar en eventos científicos como jornadas, e incluso recibir asesoramiento ante dificultades familiares.

Además de las expresiones positivas señaladas por las estudiantes, relativas al proceso tutorial de acompañamiento a las trayectorias, el encuentro propició el intercambio y expresión de propuestas y sugerencias para fortalecer el Programa de Tutorías en la UNAJ. En ese sentido, se destacó la importancia de mejorar su difusión, ya que muchas y muchos estudiantes desconocen su existencia o no comprenden del todo su utilidad. Por ejemplo, se propuso ampliar la comunicación mediante redes sociales y medios digitales, así como retomar la estrategia de visitar las aulas para informar de manera directa, dado que en muchas ocasiones la información no llega o no se valora plenamente hasta que es transmitida personalmente. A su vez, se resaltó la relevancia de ofrecer más instancias de tutorías específicas para materias consideradas difíciles, como Matemática, y de fortalecer el acompañamiento en la elección y confirmación de carrera a lo largo de la trayectoria académica.

Otro punto clave mencionado fue el reconocimiento del trabajo de las y los tutores también. Se expresó que su labor merece mayor valoración institucional, e incluso se propuso que puedan recibir un mayor incentivo o apoyo económico. En la misma línea, se valoró el rol de los y las Tutores Pares y se destacó la importancia de sostener estos espacios de intercambio entre estudiantes.

Más allá del ámbito académico, las tutoradas otorgaron una relevancia significativa al acompañamiento personal. Muchas veces, los obstáculos no tienen que ver sólo con los contenidos de las materias, sino también con la falta de estrategias de estudio, la dificultad para organizar el tiempo o incluso con situaciones personales complejas. En este sentido, López y González Villanueva (2018), en su estudio sobre la tutoría universitaria en España, destacan la valoración del vínculo personal entre tutor y estudiante, señalando que el aprendizaje es más efectivo cuando la relación se percibe con menor asimetría y jerarquía.

Por último, se remarcó la importancia de fomentar la participación en actividades como proyectos de investigación y extensión (vinculación territorial en UNAJ), ya que esto contribuye a la formación académica y al desarrollo personal y profesional. La universidad, más allá de ser un espacio de estudio, es un lugar donde se construyen lazos y se amplían oportunidades, y donde el Programa de tutorías tiene un rol clave en ese proceso.

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo se describieron y analizaron diversas experiencias de tutorías universitarias implementadas en la UNAJ, las cuales tienen en común constituirse como dispositivos grupales y conformar estrategias orientadas a fortalecer la permanencia y el egreso estudiantil. La totalidad de las experiencias fueron acompañadas institucionalmente desde el DOE (Departamento de Orientación Educativa) en el marco de la implementación de políticas de inclusión educativa.

Tal como destacamos a lo largo de este trabajo, desde una perspectiva conceptual, la Tutoría Universitaria ha sido entendida como una estrategia institucional que acompaña las trayectorias estudiantiles en distintos momentos de su recorrido. Autores y autoras como Klug y Peralta (2019) destacan la heterogeneidad de las tutorías, señalando que pueden enfocarse en la orientación académica, el desarrollo personal o la integración a la vida universitaria. En esta línea, Capelari (2009) identifica diversas configuraciones del rol tutorial, las cuales van desde un modelo más instructivo hasta un acompañamiento que promueve la autonomía del estudiantado.

Más allá de su diversidad, existe consenso en que las tutorías facilitan aquello que Coulon (1995) denomina como el *oficio de estudiante*, un proceso de socialización académica en el que las y los ingresantes no solo adquieren conocimientos disciplinares, sino que también aprenden a habitar el espacio universitario. Desde esta perspectiva, las tutorías brindan herramientas y técnicas para el estudio, y a su vez contribuyen a la construcción de una identidad académica y profesional.

Uno de los hallazgos más significativos fue constatar que los dispositivos grupales diseñados para los inicios -ingreso y los primeros años de la trayectoria universitaria- resultaron relevantes y de utilidad inclusive para los años avanzados y también para personas en los tramos de finalización de carrera, tal fue el caso de los talleres “¿Cómo preparar un final?” Esto sugiere que las tutorías no deben entenderse como un recurso exclusivamente destinado a las personas que se encuentran en la etapa inicial, sino como una herramienta integral que acompaña los diferentes momentos del recorrido académico. En ese sentido volverse estudiante es un proceso que recorre todas las instancias de la vida en la Universidad. Lo mismo ocurrió con el Círculo Tutorial, que se transformó en un espacio de pertenencia para estudiantes en diferentes tramos de las carreras, pero que en su mayoría cursan el tramo de finalización o de terminalidad educativa (3er a 5to año).

Otro dato relevante a destacar es que la sistematización de las experiencias asumió una perspectiva cronológica y, en ese sentido, es posible mencionar que cada uno de los dispositivos recuperó las experiencias de las instancias grupales precedentes, tanto para las docentes que acompañan como para las y los estudiantes que participan de ellas. Por ejemplo, en el DOE se crea un espacio grupal llamado “Acompañando tus inicios” desde el año 2024 coordinado por docentes ICSyA, que

son graduadas de la UNAJ. En ese sentido, se subraya ese saber- hacer inclusive dejando una huella institucional.

En esa línea, las experiencias analizadas muestran la potencialidad de las tramas grupales para el sostenimiento de las trayectorias académicas en contextos universitarios. Un hallazgo significativo indica que los dispositivos grupales se configuran como espacios donde se trabajan dimensiones subjetivas y colectivas que impactan en la confianza, la autonomía y la identidad académica del estudiantado. La socialización del conocimiento, la gestión del tiempo, la apropiación del oficio de estudiar y la construcción de vínculos con pares estudiantes y docentes emergen como elementos centrales en estos procesos. Y, que lejos de ser tomados como momentos aislados, estos espacios de afiliación se actualizan en los recorridos dinámicos y abiertos.

Por lo tanto, se considera que los dispositivos grupales articulan el acompañamiento académico con la generación de redes de contención y aprendizaje colectivo, aspectos que resultan fundamentales para el estudiantado, especialmente para quienes son la primera generación universitaria en sus familias. Además, en ese sentido, estas experiencias, se complementan con el trabajo individual de las tutorías y aportan a la construcción de un abordaje integral y un sentido comunitario situado, el cual es interesante para seguir profundizando en la articulación entre las dimensiones individuales y grupales en las instituciones concretas.

En el análisis también se evidencian algunos desafíos pendientes para el área de tutorías. Tal como plantea Badillo (2007), en los procesos de masificación universitaria, las universidades que implementan estrategias de inclusión tienen una serie de retos para las tutorías. En el caso de la UNAJ, no se trata de crear un área nueva, ya que las tutorías universitarias forman parte de la institución desde sus orígenes y cuentan con equipos de trabajo, propuestas de capacitación y reconocimiento institucional. No obstante, es necesario avanzar hacia una integración más sistémica de estas prácticas, evitando que se desarrollen de manera fragmentada o periférica. Algunas de las cuestiones surgidas fundamentalmente en el espacio de Ronda de experiencias destacan algunas líneas de trabajo, como, por ejemplo, la necesidad de una mayor difusión del Programa de Tutorías, ya que muchas y muchos estudiantes desconocen su existencia o acceden tardíamente. También se plantea la importancia de fortalecer el reconocimiento institucional del rol de las y los tutores, incluyendo su valoración en términos formales y económicos.

Por último, es importante mencionar que las tutorías grupales en la UNAJ han demostrado ser un dispositivo clave para sostener trayectorias académicas en un contexto de creciente masificación y desigualdad en la educación superior. Su impacto trasciende la resolución de dificultades puntuales y contribuye a la construcción de una comunidad universitaria más inclusiva y solidaria. Desde esta perspectiva, resulta fundamental seguir profundizando en estrategias que permitan consolidar y

expandir estos espacios, garantizando así un acompañamiento efectivo a las y los estudiantes a lo largo de toda su formación.

Finalmente, al considerar las potencialidades de los dispositivos grupales, es necesario tener en cuenta los cambios en los contextos institucionales y en los nuevos grupos estudiantiles. Tal como señala el estudio de Bracchi (2016), la construcción del oficio del estudiante universitario es algo que va cambiando con el tiempo. Por lo tanto, este señalamiento es importante para no esencializar un deber ser, sino más bien colocar desde una perspectiva crítica la dimensión de las necesarias transformaciones y permanencias en las propuestas para el área de Tutorías Universitarias. Es por esto último que al presentar las estrategias tutoriales con metodologías grupales de acción es posible repensar de manera situada (temporal, espacial y relacionalmente) ciertos elementos para construir un enfoque integral que fortalezca las políticas de inclusión en educación superior.

Notas

¹ Licenciada en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Magíster y Doctora en Antropología Social (PPAS-UNaM). Es docente-investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Se desempeña desde el año 2013 como docente tutora del Departamento de Orientación Educativa (DOE-UNAJ). Sus investigaciones se realizan en el campo de estudio de la antropología social con perspectiva de género. ORCID iD: [0009-0009-3931-8175](https://orcid.org/0009-0009-3931-8175) E-mail: cdiez@unaj.edu.ar

² El denominado currículo oculto hace referencia tanto a los sentidos generalizados sobre estudiantes esperados y las expectativas no satisfechas o resueltas, una distribución desigual de experiencias. Es decir, una multiplicidad de sentidos sociales implícitos y fundamentalmente ¿Cómo se hacen las cosas?

³ Este proceso, con sus matices, da lugar a una compleja transformación y tendencia descrita por diversos autores y autoras como el pasaje de la universidad de élite a la universidad de masas (Dubet, 2005; Pierella, 2014; Ros, Benito, Germain y Justianovich, 2016 en Steiman, et al, 2015) en el que se destaca la incorporación de sectores populares, conformado por estudiantes con diversos capitales culturales y sociales.

⁴ El DOE forma parte de la Dirección de Atención a Estudiantes y Orientación Educativa que depende de la Secretaría Académica de la universidad. El DOE, además del Programa de Tutorías, cuenta con varias áreas: el Programa de Acompañamiento de Estudio, las Áreas de Orientación Vocacional y Discapacidad, que acompaña a estudiantes que están transitando alguna discapacidad permanente o transitoria.

⁵ Es importante señalar que la Universidad cuenta con el Instituto de Estudios Iniciales (IEI) que tiene a su cargo el ingreso no eliminatorio denominado Curso de Preparación Universitaria (CPU) y el primer año de toda la universidad conformado por cuatro materias del Ciclo Inicial (CI). Ambas instancias se proponen promover su permanencia y el buen desempeño en los ciclos posteriores desde la etapa inicial en las trayectorias estudiantiles.

⁶ Según la Memoria Fundacional, dicho programa “realiza un acompañamiento y contención, concentrado principalmente en problemáticas individuales relacionados con la adaptación a la vida universitaria. A partir del segundo año, las tutorías fortalecen cuestiones relativas a la permanencia, organización del tiempo para el estudio, materias a cursar, regularización y promoción de exámenes entre otros” (Memoria Fundacional UNAJ, 2013: 31-32 en Colabella y Vargas, 2014, p. 16).

⁷ Se trata de la Beca Universitaria o Bicentenario, o PROG.R.ES.AR (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina) desarrolladas por el Ministerio de Educación de la Nación para fortalecimiento de las trayectorias académicas en carreras del nivel superior.

⁸ Este espacio de género y diversidad «Mónica Garnica Luján» atiende a la comunidad vinculadas a la problemática de la violencia de género, con el fin de abordar dicha problemática a través de actividades de sensibilización y debate, asesoramiento y acompañamiento. Participan el Programa de Estudios de Género, los gremios, docente (ADEIUNAJ), nodocente (ATUNAJ) y estudiantil (CEUNAJ), junto a organizaciones sociales locales.

Referencias bibliográficas

Badillo, J. (2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 5. (julio-diciembre). <https://cdigital.uv.mx/bitstreams/8c679140-7e75-4a7d-96ce-88aa7ac1cda9/download>

Biasotti, M.P. (2021). “Hacia una cultura Universitaria”: Evaluación del Programa “Universitarios por más Universitarios”. (2016-2019). XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/581>

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>

Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: Aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1985>

Colabella, L. & Vargas, P. (2014) La Jauretche. Una Universidad popular en la trama sur del Gran Buenos Aires. En: Nora Gluz ... [et.al.] Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/10875/1/AvancesyDesafios.pdf>

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós educador.

Diez, MC; Tagliabue, P, Reck, I; Esponda, A (2017) Taller transversal ¿Cómo preparar un final? en la UNAJ: Reflexiones sobre una experiencia de inclusión educativa. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Prácticas de la Enseñanza en la Universidad. Eje VII Articulación, Ingreso, Permanencia y Egreso: Innovar e incluir en la Universidad. Organizado

por la Universidad Nacional de Avellaneda junto a la Universidad Arturo Jauretche (UNAJ) y la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ).

Diez, MC; Ramirez, A; Villalba, E (2022) "Círculo tutorial. Una experiencia grupal de acompañamiento de las trayectorias académicas estudiantiles en la UNAJ". Ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales Políticas de Cuidados en las Instituciones de Educación Superior-UNAJ, Argentina: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Dulzaides Iglesias, M. E. y Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista Acimed*, 12(2), 1-1. https://www.researchgate.net/publication/42596799_Analisis_documental_y_de_informacion_dos_componentes_de_un_mismo_proceso

Ezcurra, A. M., (2007), Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias, *Cuadernos de Pedagogía Universitaria No 2*. San Pablo: Universidad de San Pablo. https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2017/7/20/nuevo_ingreso

Ezcurra, A. M. (2013) Igualdad en educación superior: Un desafío mundial. Mendoza, Ediciones IEC - CONADU/Universidad Nacional de General San Martín.

Feliu, P. (2014). La tutoría universitaria en el marco de las políticas de equidad en las universidades nacionales, Argentina 2010. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4602/ev.4602.pdf

Ferreira Deslandes, S. (2012) El proyecto de investigación como ejercicio científico y artesanía intelectual. En: De Souza Minayo, M. C., Ferreira Deslandes, S., Gomez, R. y Martinovich, V. (traductora) Investigación social: teoría, método y creatividad. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Freire, P. (2002) Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa México DF: Siglo XXI.

Freire, P. (2005) Pedagogía del oprimido. México DF: Siglo XXI.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Chicago, Aldine.

Juárez Ramírez, G. (2008) Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. En: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. M. Godotti, M. V Gomez, J. Mafra, A Fernandes de Alencar (compiladores) (2008). CLACSO. Buenos Aires. Enero. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720030435/14Jua.pdf>

Klug, M. A., & Peralta, N. S. (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 319-341. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.16>

Ramírez, G. J. (2008). *Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Lois, I., Pozzio, M., & Testa, D. (2022). Politización y trayectorias en la enfermería bonaerense durante la pandemia de COVID-19. *Aiken. Revista De Ciencias Sociales Y De La Salud*, 2(1), 49–61. Recuperado a partir de <https://eamdq.com.ar/ojs/index.php/aiken/article/view/28>

López Martín, I., & González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2),

381–399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>

Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A. and Fontenot, R. (2013) Does Sample Size Matter in Qualitative Research? A Review of Qualitative Interviews in Is Research. *Journal of Computer Information Systems*, 54, 11-22. <https://doi.org/10.1080/08874417.2013.11645667>

Steiman, A.L., Rodríguez C., Macchi M.A., Galarraga M.A. (2015) Articulación, Ingreso, Permanencia y Egreso: innovar e incluir en la universidad. Programa de Orientación y acompañamiento de los estudiantes. Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Strah, M. (2018). Creación de universidades nacionales (2007-2015) reconfiguración del sistema de educación superior argentino. *Question*, ISSN-e 1669-6581. (octubre-diciembre). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7018790>

Ribeiro, G. L. (1989). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos De antropología Social*, (3). <https://doi.org/10.34096/cas.i3.4852>

Educación Universitaria en Colombia: Explorando las Diferencias y Ventajas entre lo Privado y lo Público

University Education in Colombia: Exploring the Differences and Advantages between Private and Public Institutions

Sandra Lorena Rosero Ordóñez¹

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo explorar las diferencias estructurales y operativas entre universidades públicas y privadas en Colombia, con el fin de analizar cómo estas disparidades impactan el acceso a la educación superior, la calidad educativa y la equidad social. Se identificaron tensiones críticas relacionadas con la infraestructura, los costos de matrícula y los estándares de calidad educativa, los cuales generan desigualdades sustanciales en las oportunidades académicas. La metodología adoptada fue cualitativa y fenomenológica, mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales con 20 participantes, entre los que se incluyeron estudiantes y docentes de ambas tipologías de instituciones. Los resultados revelaron que las universidades privadas sobresalen en cuanto a la infraestructura avanzada y la flexibilidad curricular, sin embargo, los elevados costos de matrícula restringen el acceso a estudiantes provenientes de sectores vulnerables. Por otro lado, las universidades públicas, aunque más accesibles en términos económicos, enfrentan limitaciones presupuestarias que impactan negativamente en la calidad educativa y en las condiciones infraestructurales. La discusión pone de manifiesto la inequidad existente en el acceso y la calidad educativa, resaltando la urgencia de implementar reformas estructurales que promuevan una mayor equidad en el acceso y garanticen una educación superior de calidad, independientemente del tipo de institución.

Palabras clave: Educación; educación inclusiva; educación superior; políticas educativas

Abstract

This study aimed to explore the structural and operational differences between public and private universities in Colombia, in order to analyze how these disparities impact access to higher education, educational quality, and social equity. Critical tensions related to infrastructure, tuition costs, and educational quality standards were identified, which create substantial inequalities in academic opportunities. The methodology adopted was qualitative and phenomenological, using semi-structured interviews and focus groups with 20 participants, including students and faculty from both types of institutions. The results revealed that private universities excel in terms of advanced infrastructure and curricular flexibility; however, high tuition costs limit access for students from vulnerable sectors. On the other hand, public universities, while more affordable, face budgetary constraints that negatively affect educational quality and infrastructure conditions. The discussion highlights the existing inequity in access and educational quality, emphasizing the urgent need to implement structural reforms that promote greater equity in access and ensure high-quality higher education, regardless of the type of institution.

Keywords: Education; Inclusive Education; Higher Education; Educational Policy

Fecha de recepción: 13-02-2025
Fecha de evaluación: 11-03-2025
Fecha de evaluación: 25-05-2025
Fecha de aceptación: 23-06-2025

Introducción

La educación superior en Colombia, al igual que en muchos otros países, es un factor determinante en la construcción del capital humano y social, esencial para el desarrollo económico y la movilidad social. En este contexto, las universidades públicas y privadas desempeñan un papel crucial, aunque presentan diferencias estructurales y de calidad, que impactan de manera significativa la equidad en el acceso a la educación superior y la calidad del aprendizaje recibido por los estudiantes. Si bien ambos tipos de instituciones tienen la capacidad de formar profesionales altamente capacitados, las disparidades en sus recursos, infraestructura, costos de matrícula y modelos pedagógicos generan desigualdades en las oportunidades educativas y sociales disponibles para los jóvenes colombianos.

El problema de investigación de este estudio se enfoca en las diferencias entre las universidades públicas y privadas en Colombia y su impacto en el acceso a la educación superior, la calidad del aprendizaje y la equidad social de los estudiantes. Esta problemática es relevante porque las desigualdades entre estas instituciones educativas afectan la posibilidad de que los estudiantes accedan a una formación universitaria de calidad y, por ende, a oportunidades de movilidad social. Las universidades privadas, aunque cuentan con infraestructura avanzada y mayor flexibilidad en sus programas académicos, imponen barreras económicas significativas debido a los altos costos de matrícula, lo que limita el acceso para los estudiantes de sectores vulnerables. Por otro lado, las universidades públicas, que son más accesibles económicamente, enfrentan serias limitaciones presupuestarias que afectan la calidad educativa y la infraestructura, lo que genera diferencias en la percepción de la formación entre estudiantes y docentes.

La relevancia de este estudio radica en que las disparidades entre las universidades públicas y privadas perpetúan las brechas de inequidad social y limitan las oportunidades de desarrollo profesional de los estudiantes. En un país como Colombia, donde la desigualdad económica sigue siendo una de las principales barreras para el acceso a oportunidades educativas de calidad, es fundamental entender cómo estas diferencias estructurales afectan la educación superior. Las universidades públicas, a pesar de ser una opción más asequible para estudiantes de estratos bajos, no siempre logran ofrecer la calidad educativa necesaria para preparar a sus estudiantes en el mercado laboral actual, lo que afecta directamente su empleabilidad y movilidad social. Por su parte, las universidades privadas, aunque garantizan un nivel educativo más elevado en términos de infraestructura y programas, no son accesibles para la mayoría de los estudiantes colombianos debido a sus altos costos.

Este estudio es necesario para visibilizar las disparidades que existen entre ambos tipos de instituciones y cómo estas afectan no solo la formación académica de los estudiantes, sino también el desarrollo de una sociedad más equitativa. Al identificar

los factores que inciden en estas diferencias, se podrá contribuir a la formulación de políticas públicas que fomenten un acceso más equitativo a la educación superior y garanticen una calidad educativa homogénea en todo el país, independientemente de la naturaleza pública o privada de las instituciones. De este modo, la investigación pretende ofrecer una visión integral de los desafíos que enfrenta la educación superior en Colombia y proponer soluciones que aseguren una educación más inclusiva y de mejor calidad para todos los estudiantes.

La educación universitaria, tanto pública como privada, ha sido objeto de amplias discusiones en diversas investigaciones académicas debido a sus implicaciones en el acceso, la calidad educativa, el financiamiento y la equidad social. En el contexto colombiano, la dicotomía entre universidades públicas y privadas adquiere una relevancia particular, ya que ambas modalidades presentan características distintivas que impactan la experiencia de los estudiantes y el desarrollo social y económico del país. El objetivo de esta investigación es explorar las diferencias clave entre ambos modelos educativos y analizar cómo estas diferencias influyen en el acceso a la educación superior, la calidad del aprendizaje y la equidad social.

La cobertura educativa en Colombia ha sido un desafío constante, y las diferencias entre el acceso a universidades públicas y privadas son evidentes. Según García y Rodríguez (2020), la educación pública es el principal medio para acceder a la educación superior en Colombia, pero debido a la alta demanda y la limitada oferta de programas, muchos estudiantes se ven forzados a optar por universidades privadas. Este fenómeno también se refleja en los estudios de González (2021), quien destaca que las universidades privadas desempeñan un papel crucial al ofrecer mayores oportunidades de acceso para estudiantes de clases medias y altas, mientras que las universidades públicas tienen una matrícula predominantemente de sectores de menores ingresos (Sánchez et al., 2019).

En las últimas décadas, el sistema público ha enfrentado una creciente demanda de estudiantes, lo que ha generado una sobrecarga en las instituciones públicas y una competencia feroz por los pocos cupos disponibles (Hernández, 2020; Paredes & Vargas, 2022). Según López y Ramírez (2019), aunque la educación pública sigue siendo la opción principal para estudiantes de bajos ingresos, las altas tasas de deserción y la falta de recursos para expandir la infraestructura educativa dificultan el acceso de muchos jóvenes a la educación superior. En este contexto, las universidades privadas han tenido un papel creciente en la oferta de educación superior, atendiendo a sectores con mayor poder adquisitivo (González, 2021).

Las universidades privadas en Colombia se han consolidado como una alternativa para aquellos estudiantes que no logran acceder a las universidades públicas. Estas instituciones, aunque con un modelo económico basado en matrículas, han experimentado una notable expansión en los últimos años, ofreciendo una oferta educativa

diversa en muchas regiones del país (Sánchez et al., 2019; Pérez & Gómez, 2020). Sin embargo, el alto costo de la matrícula limita la equidad en el acceso a una educación superior de calidad (Ramírez, 2021; Martínez & López, 2018). De este modo, el sistema educativo colombiano sigue marcado por un modelo dual en el que las universidades públicas ofrecen mayor cobertura, pero las privadas se convierten en una opción accesible solo para quienes cuentan con los recursos suficientes (Vargas & García, 2020; Fernández et al., 2021).

Además, la cobertura educativa en Colombia no solo depende del acceso a universidades públicas y privadas, sino también de las políticas gubernamentales de financiación y becas. Según González y Rodríguez (2021), aunque las universidades públicas son más accesibles para los estudiantes de menores recursos, enfrentan serias dificultades para ofrecer educación de calidad debido a la falta de recursos estatales. Por otro lado, las universidades privadas, que disponen de mayores recursos para mejorar su infraestructura y ofrecer programas académicos más especializados, no logran alcanzar a una parte significativa de la población debido a los costos elevados de matrícula (Cordero & Silva, 2019; Hernández et al., 2020). En este sentido, persiste la brecha en el acceso y la cobertura educativa, reflejando las profundas desigualdades sociales y económicas que aún marcan el panorama educativo en el país (Vargas & Pérez, 2022; García & Rodríguez, 2020).

En cuanto a la calidad educativa, diversos estudios han intentado comparar los estándares de enseñanza entre universidades públicas y privadas en Colombia. Varios autores señalan que, aunque las universidades privadas suelen contar con una infraestructura más moderna, las universidades públicas, especialmente las de Bogotá y Medellín, son altamente reconocidas por la calidad de su profesorado y sus programas de investigación (Ramírez & Peña, 2021; Martínez & Gómez, 2020). Sin embargo, las diferencias en la calidad educativa no solo dependen de los recursos, sino también del acceso a programas de acreditación y de la implementación de políticas de calidad (Hernández et al., 2018; Paredes & Vargas, 2022).

La calidad educativa en las universidades colombianas sigue siendo un tema central de discusión, especialmente cuando se comparan las instituciones públicas y privadas. Diversos estudios apuntan a que, a pesar de que las universidades privadas tienden a tener una infraestructura más moderna y mayores recursos financieros, las universidades públicas en ciudades como Bogotá y Medellín siguen destacándose por la calidad de sus programas académicos y su enfoque en la investigación (Ramírez & Peña, 2021; Martínez & Gómez, 2020). La disponibilidad de recursos y tecnología en las universidades privadas puede ser un factor a su favor, pero las universidades públicas, como la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Antioquia, siguen destacándose por la calidad de sus docentes, la formación integral que ofrecen a los estudiantes y sus programas de posgrado de alto nivel (Castro et al., 2020;

López & García, 2022). Algunos investigadores advierten que la calidad educativa no solo depende de los recursos, sino también de la implementación de políticas públicas que garanticen una educación de calidad en todos los niveles educativos (Gómez & Rodríguez, 2021; Salazar et al., 2020).

Además, la calidad educativa en Colombia se ve influenciada por factores como la acreditación institucional y la evaluación constante de los programas académicos. La acreditación es un indicador clave en la mejora de la calidad educativa, ya que permite a las universidades someterse a procesos rigurosos de evaluación externa que validan su capacidad para ofrecer formación de calidad (Hernández et al., 2018; Paredes & Vargas, 2022). En este sentido, las universidades públicas, a pesar de los desafíos presupuestarios, han logrado consolidarse en términos de calidad educativa gracias a sus procesos de acreditación y a la excelencia de su profesorado (Zapata & Mora, 2019; Ramírez, 2021). Las universidades privadas, por su parte, aunque también avanzan en estos procesos, enfrentan críticas sobre la rentabilidad de la educación y las desigualdades en el acceso a programas educativos a altos costos (Sánchez & Díaz, 2020; Pérez et al., 2021). Esta diferencia en los modelos educativos refleja las tensiones existentes en el sistema educativo colombiano entre la calidad, el acceso y la sostenibilidad (Bermúdez et al., 2021; Rodríguez et al., 2020).

Además de las disparidades en infraestructura, costos y acceso entre las universidades públicas y privadas en Colombia, es fundamental considerar cómo estos factores afectan la salud mental de los estudiantes y, por ende, la calidad de su experiencia educativa. Como señala Rosero (2025), el 55% de los estudiantes universitarios en Bogotá reporta un impacto negativo en su bienestar emocional debido a las altas exigencias académicas, y un 40% ha experimentado ideación suicida. Estas cifras revelan la necesidad de analizar no solo las diferencias estructurales entre las instituciones, sino también las dinámicas emocionales y psicosociales que determinan la capacidad de los estudiantes para aprovechar las oportunidades educativas. Incluir esta perspectiva en el debate sobre las desigualdades entre universidades públicas y privadas permite abordar de manera integral los retos de equidad y calidad en la educación superior.

Método

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico adoptado en este estudio es de naturaleza cualitativa, orientado a explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los participantes en relación con el acceso y la calidad educativa en las universidades públicas y privadas de Colombia. La investigación se basa en un enfoque fenomenológico, lo que permite entender las realidades subjetivas de los estudiantes y profesores,

mediante la recopilación de datos ricos y detallados que reflejan sus puntos de vista y vivencias (Creswell, 2013). Este enfoque es particularmente adecuado para explorar las complejidades de los factores sociales, económicos y educativos que influyen en la equidad y calidad del sistema universitario.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis fueron definidas a partir de la literatura existente sobre el tema de la investigación. Estas categorías incluyen:

- **Acceso a la educación superior:** Considerando las barreras socioeconómicas y geográficas que enfrentan los estudiantes al ingresar a universidades públicas y privadas.
- **Calidad educativa:** Enfocada en la infraestructura, el profesorado y los recursos académicos disponibles en cada tipo de universidad.
- **Impacto social y equidad:** Analizando cómo las políticas de acceso y los costos de matrícula afectan la equidad social entre los estudiantes de diferentes clases socioeconómicas.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 20 participantes seleccionados mediante muestreo intencional, incluyendo estudiantes, docentes y administrativos de una universidad pública y dos privadas ubicadas en distintas regiones del país. Los estudiantes estuvieron matriculados en programas de licenciatura durante 2023, y los docentes y administrativos contaron con al menos cinco años de experiencia, lo que aseguró la relevancia de sus aportes. El acceso a las instituciones se gestionó a través de redes académicas y la intermediación de actores institucionales. Los participantes fueron asignados a entrevistas individuales o grupos focales según disponibilidad y profundidad requerida. La distribución fue de seis participantes en la universidad pública y siete en cada universidad privada. Se analizaron documentos como la Ley 30 de 1992, el Plan Nacional de Desarrollo, y normativas del Ministerio de Educación sobre aseguramiento de la calidad. Reconocer las diferencias entre sectores permitió identificar inequidades psicosociales y afectivas, generando insumos para el diseño de políticas educativas más contextualizadas.

Instrumentos de obtención de información

Los instrumentos de recolección de datos, que incluyeron entrevistas semiestructuradas y grupos focales, fueron diseñados conforme a Merriam (2009), a partir del objetivo de investigación y la revisión bibliográfica, asegurando preguntas claras y

flexibles adaptadas al contexto colombiano. Se aplicó triangulación metodológica, combinando estos instrumentos con un análisis documental sistemático de políticas y documentos oficiales, así como triangulación de fuentes entre estudiantes, docentes y administrativos, lo que fortaleció la validez y confiabilidad de los datos. Además, se discutieron las categorías emergentes en equipo para mitigar sesgos y garantizar un análisis riguroso y sistemático.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló en tres universidades representativas: una pública y dos privadas, ubicadas en diferentes regiones del país. La recolección de datos se llevó a cabo durante un período de tres meses, en el cual se realizaron las entrevistas y grupos focales en los campus universitarios y a través de plataformas virtuales para garantizar el acceso de todos los participantes. Durante el proceso, se buscó crear un ambiente de confianza que facilitara la expresión libre de opiniones y experiencias, asegurando la confidencialidad de los datos.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó utilizando la técnica de análisis temático, siguiendo los pasos propuestos por Braun y Clarke (2006). Este enfoque permitió identificar patrones, categorías y subcategorías emergentes a partir de las transcripciones de las entrevistas y grupos focales. Los datos fueron codificados manualmente y se utilizaron herramientas informáticas para organizar y facilitar la visualización de los resultados. El proceso de análisis se realizó de manera inductiva, permitiendo que los temas emergieran directamente de las experiencias de los participantes.

Resultado

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales se agrupan en tres categorías principales: acceso a la educación superior, calidad educativa, e impacto social y equidad. A continuación, se describen los hallazgos clave relacionados con cada categoría, sin interpretación ni juicios de valor.

Acceso a la educación superior

En términos de acceso, los participantes en las entrevistas y grupos focales señalaron que, si bien tanto las universidades públicas como privadas ofrecen oportunidades educativas, las barreras económicas y geográficas siguen siendo factores determinantes para el ingreso a las universidades. Según las entrevistas, un número significativo de estudiantes de universidades públicas mencionó que las limitaciones

en la oferta de cupos y la alta competencia por los mismos dificultan su acceso, a pesar de la existencia de políticas de matrícula gratuita y subsidios. En contraste, los participantes de universidades privadas indicaron que, aunque el acceso es más exclusivo debido a los costos de matrícula, las becas y ayudas financieras juegan un papel importante en la mejora de la movilidad social, permitiendo a estudiantes de sectores medios y altos acceder a programas de calidad (ver Tabla 1).

Tabla 1

Acceso a la educación superior en universidades públicas y privadas en Colombia

Aspecto	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Acceso a la educación	Se considera el principal medio para acceder a la educación superior en Colombia.	El acceso es más exclusivo debido a los costos de matrícula.
Barreras económicas	Las barreras económicas siguen siendo un obstáculo, a pesar de las políticas de matrícula gratuita.	Los costos de matrícula son una barrera importante para muchos estudiantes.
Barreras geográficas	Las barreras geográficas afectan el acceso a las universidades públicas, especialmente en zonas rurales y apartadas.	Menos afectadas por barreras geográficas debido a la concentración en grandes ciudades.
Oferta de cupos	La alta competencia por los cupos limita el acceso, especialmente en programas populares.	Menor limitación en el número de cupos, pero con altos costos asociados.
Políticas de subsidios y becas	Existen políticas de subsidios y matrícula gratuita, pero la sobrecarga de estudiantes limita su efectividad.	Becas y ayudas financieras mejoran el acceso para estudiantes destacados de sectores medios y altos.

Movilidad social	Las universidades públicas no siempre ofrecen suficientes recursos para mejorar la movilidad social.	Las becas y ayudas financieras juegan un papel importante en la movilidad social.
------------------	--	---

Fuente: elaboración propia.

Como se detalla en la Tabla 1, el acceso a la educación superior en Colombia se ve influenciado por diferencias notorias entre las universidades públicas y privadas, siendo las barreras económicas y geográficas factores identificados como determinantes para el ingreso a las universidades. Los participantes de las entrevistas y grupos focales indicaron que, en las universidades públicas, las limitaciones en la oferta de cupos y la alta demanda dificultan el acceso a muchos estudiantes. A pesar de la existencia de políticas de matrícula gratuita y subsidios, varios estudiantes señalaron que la competencia por los cupos sigue siendo un desafío relevante para aquellos que buscan ingresar. Además, se destacó que la oferta educativa en ciertas regiones de Colombia no cubre completamente la demanda, especialmente en zonas rurales o apartadas, lo que limita las opciones disponibles para los estudiantes de estas áreas.

En cuanto a las universidades privadas, los participantes mencionaron que, aunque los costos de matrícula representan una barrera para algunos, las becas y ayudas financieras están disponibles como opciones para facilitar el acceso. Sin embargo, el costo sigue siendo un factor limitante para muchos estudiantes, especialmente aquellos de sectores de menores ingresos. Los participantes en estas universidades destacaron que las becas y ayudas financieras son una herramienta clave que permite a los estudiantes de sectores medios y altos acceder a programas educativos, lo que influye en la composición socioeconómica de los estudiantes que ingresan a estas instituciones. No obstante, este acceso a la educación sigue estando condicionado por la disponibilidad de recursos y el apoyo financiero que el estudiante pueda recibir.

Calidad educativa

En la categoría de calidad educativa, los resultados de las entrevistas y los grupos focales indicaron percepciones diferenciadas entre las universidades públicas y privadas en relación con la infraestructura, el profesorado, y las oportunidades académicas. Las observaciones se detallan a continuación sin duplicar la información, resaltando los aspectos más significativos de cada tema y organizando la presentación en base a los elementos estructurales que emergieron de las experiencias compartidas.

Percepción de la infraestructura y los recursos

Se evidenció una percepción diferenciada de la infraestructura entre universidades públicas y privadas. Los participantes provenientes de universidades privadas describieron sus instalaciones como modernas, con acceso permanente a laboratorios,

equipos tecnológicos actualizados y espacios físicos adecuados para el desarrollo de actividades académicas. En sus testimonios resaltaron que esta disponibilidad constante de recursos facilitaba la realización de proyectos e investigaciones, especialmente en programas que requieren prácticas continuas. En contraste, los participantes de universidades públicas señalaron que, aunque contaban con recursos básicos que les permitían cumplir con los objetivos académicos, enfrentaban limitaciones relacionadas con el acceso a laboratorios, la disponibilidad de equipos y la alta demanda de espacios compartidos. Estas diferencias fueron expresadas de forma directa por los participantes, lo que permitió establecer comparaciones entre ambos tipos de instituciones. Las percepciones se sustentaron en experiencias concretas recolectadas a través de entrevistas y grupos focales, sin necesidad de suposiciones o generalizaciones externas. El contraste se basó en los relatos de estudiantes que habían experimentado las condiciones materiales de sus respectivas universidades, lo que permitió identificar variaciones en el acceso a infraestructura entre instituciones públicas y privadas.

Formación y continuidad profesional del profesorado

Docentes en Universidades Públicas: En las entrevistas, los estudiantes de universidades públicas destacaron la formación de los docentes y su alta preparación académica. Sin embargo, algunos también mencionaron que los profesores enfrentan desafíos debido a la carga administrativa y el volumen de estudiantes por clase. Un entrevistado compartió: “Los profesores están muy bien capacitados y son expertos en sus áreas, pero la cantidad de estudiantes por clase hace difícil un seguimiento personalizado”. **Docentes en Universidades Privadas:** En contraste, los estudiantes de universidades privadas señalaron que, aunque los docentes también están bien preparados, algunos expresaron inquietudes en cuanto a la falta de profundidad en los temas abordados, especialmente en cursos introductorios. Un participante comentó: “Aunque el nivel de los docentes es alto, a veces siento que los cursos básicos no se exploran con la profundidad que me gustaría”.

Flexibilidad académica y oportunidades internacionales

Doble Programa y Movilidad Internacional: Los estudiantes en universidades privadas indicaron que tienen acceso a opciones como dobles programas y convenios de prácticas en el extranjero. Esto fue valorado como un aspecto que mejora la calidad educativa al ofrecer mayores posibilidades de formación. Un estudiante expresó: “El poder acceder a un segundo programa y tener la oportunidad de hacer prácticas internacionales es algo que aprecio, ya que amplía mis opciones futuras”. **Universidades Públicas:** En cambio, los estudiantes en universidades públicas mencionaron que, si bien existen algunos convenios, la oferta es más limitada en comparación con las universidades privadas. Un participante compartió: “Aquí es posible optar a algunos intercambios, pero es mucho más competitivo y los cupos son limitados”.

Cumplimiento de fechas académicas. Estabilidad en el Calendario

La continuidad del calendario académico fue otro punto de diferencia señalado en los grupos focales. Los estudiantes de universidades privadas manifestaron que las fechas de inicio y finalización de cada semestre son generalmente estables, permitiéndoles planificar mejor sus estudios y actividades personales. Interrupciones en Universidades Públicas: En las universidades públicas, algunos estudiantes comentaron que el calendario académico se ve afectado en ocasiones por paros o protestas, lo cual puede generar incertidumbre sobre el inicio y término del semestre, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2
Calidad educativa

Aspecto	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Infraestructura y Recursos	Deficiencias en infraestructura, aunque con buenos docentes	Infraestructura moderna y tecnología avanzada
Programas Académicos	Menos flexibilidad en la oferta de programas complementarios	Ofrecen más programas, como doble programa en pregrado
Prácticas Nacionales e Internacionales	Oportunidades limitadas debido a recursos y convenios	Mayor acceso a convenios internacionales y prácticas externas
Cumplimiento de Fechas	Fechas inexactas, influenciadas por paros o protestas	Fechas estables y bien definidas
Formación y Capacitación Docente	Alta calidad en docentes, aunque con limitaciones en formación continua	Formación continua y desarrollo pedagógico constante

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 2 presentan las observaciones relevantes de cada aspecto de la calidad educativa en ambas instituciones, sin hacer interpretaciones adicionales. Este enfoque permite que la información sea clara y concisa, facilitando una comparación directa de las experiencias narradas por los participantes.

Impacto social y equidad

Para explorar el tema de impacto social y equidad en las universidades públicas y privadas, se aplicó un enfoque fenomenológico que permitió comprender las experiencias vividas de los estudiantes. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de entrevistas y grupos focales, sin interpretaciones ni juicios de valor, profundizando en las percepciones compartidas por los participantes de ambas instituciones.

Acceso económico y equidad en universidades públicas

Los participantes de universidades públicas destacaron que las políticas de matrícula gratuita y los subsidios que reciben son percibidos como medidas necesarias para facilitar el acceso a la educación superior y promover la equidad social. Sin embargo, muchos participantes señalaron que la sobrecarga de estudiantes y la insuficiencia de recursos afectan la efectividad de estas políticas. Un estudiante compartió: “La matrícula es gratuita, pero a veces hay tantos estudiantes en un curso que no todos tienen el mismo acceso a los recursos, como laboratorios o materiales”. Además, algunos estudiantes mencionaron que, si bien estas políticas de acceso buscan reducir las barreras económicas, consideran que las limitaciones en los recursos y servicios afectan la experiencia educativa y dificultan la implementación de una verdadera equidad en el contexto académico. Otro participante comentó: “Es positivo que tengamos matrícula gratuita, pero falta que se mejore la infraestructura y que haya más espacios disponibles”.

Becas y apoyo financiero en universidades privadas

En el contexto de las universidades privadas, los participantes indicaron que el acceso a la educación está limitado por los costos de matrícula y otras cuotas. No obstante, reconocieron que las becas y apoyos financieros ofrecidos permiten que estudiantes destacados de estratos bajos y medios puedan acceder a estas instituciones. Un estudiante señaló: “Gracias a la beca puedo estudiar aquí, de otra manera no hubiera sido posible por los costos”. Sin embargo, algunos participantes manifestaron que, aunque los apoyos financieros ayudan, no siempre son suficientes para garantizar una equidad plena. Varios estudiantes mencionaron que, aun cuando reciben algún tipo de beca o ayuda económica, los costos adicionales, como materiales y servicios, representan barreras significativas para los estudiantes más vulnerables. Un participante mencionó: “Las becas cubren una parte importante, pero hay otros gastos que siguen siendo altos, lo que hace que algunos compañeros tengan que trabajar mientras estudian”.

Percepción general sobre la inclusión social y la equidad

Ambos grupos de estudiantes, tanto de universidades públicas como privadas, compartieron una percepción general de que, aunque existen políticas y medidas que buscan fomentar la inclusión social, aún persisten limitaciones que afectan el acceso y la equidad en la educación superior. Los estudiantes de universidades públicas

enfataron la importancia de los subsidios y la matrícula gratuita para su acceso a la educación, pero señalaron la necesidad de fortalecer estas políticas con recursos adicionales. En contraste, los estudiantes de universidades privadas reconocieron el valor de las becas y los apoyos financieros, pero algunos expresaron que, pese a estas medidas, los costos y la exigencia académica siguen limitando el acceso equitativo, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3
Comparación de aspectos de impacto social y equidad

Aspecto	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Políticas de Acceso	Matrícula gratuita y subsidios	Becas y apoyos financieros para estudiantes destacados
Limitaciones Observadas	Sobrecarga de estudiantes, falta de recursos suficientes	Altos costos adicionales, exigencias académicas
Percepción de Equidad	Necesidad de mejorar recursos para verdadera inclusión	Apoyo financiero útil, pero persisten barreras

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 3 reflejan las observaciones compartidas en las entrevistas y grupos focales, permitiendo una comparación directa de los aspectos de impacto social y equidad según los tipos de institución.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue explorar las diferencias clave entre los modelos educativos de las universidades públicas y privadas en Colombia, y analizar cómo estas diferencias influyen en el acceso a la educación superior, la calidad del aprendizaje y la equidad social. A partir de los resultados obtenidos, se evidencian distinciones significativas entre ambos tipos de instituciones en relación con los factores mencionados. Las universidades privadas, a pesar de contar con infraestructuras modernas y una mayor flexibilidad en sus programas, no siempre logran generar una percepción homogénea de calidad educativa entre los estudiantes. Esto sugiere que, aunque los aspectos infraestructurales y académicos sean relevantes,

la calidad de la enseñanza también depende de otros factores, como la interacción docente-estudiante y los enfoques pedagógicos adoptados.

Por otro lado, las universidades públicas, a pesar de las limitaciones evidentes en infraestructura y recursos materiales, son valoradas por su enfoque académico orientado a la investigación y la calidad de la experiencia docente. Sin embargo, las restricciones presupuestarias y la falta de recursos afectan negativamente la percepción de calidad educativa por parte de los estudiantes, lo que refuerza lo planteado por investigaciones previas, como la de Martínez et al. (2018), quienes indicaron que, a pesar de la superioridad en infraestructura de las universidades privadas, las barreras económicas siguen siendo un obstáculo importante para los sectores más vulnerables. En contraste, las universidades públicas tienden a tener un enfoque más inclusivo, pero las restricciones económicas limitan su capacidad para satisfacer completamente la demanda educativa y mejorar la calidad percibida (Gómez & González, 2020).

Otro hallazgo relevante fue la percepción de mayor flexibilidad académica en las universidades privadas, evidenciada en la posibilidad de acceder a dobles programas, convenios de movilidad internacional y prácticas en el extranjero. Este aspecto fue valorado por los estudiantes como un componente clave en la mejora de la calidad educativa, ya que les brinda más opciones de formación y proyección profesional. En cambio, aunque las universidades públicas también ofrecen programas de movilidad, estos se perciben como limitados y altamente competitivos, lo que genera desigualdades en el acceso a este tipo de oportunidades. Este diferencial entre los modelos universitarios pone de manifiesto cómo la flexibilidad académica, entendida como la capacidad institucional para ofrecer rutas formativas diversas y conectadas globalmente, representa un factor diferenciador en la percepción de calidad y desarrollo profesional de los estudiantes.

Además, se identificó una disminución de la matrícula en ambas tipologías de universidades. Según el informe del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES, 2023), las universidades públicas experimentaron una caída, pasando de 1.341.339 estudiantes en 2022 a 1.333.971 en 2023, lo que representa una disminución de 7.368 estudiantes. Este fenómeno es particularmente significativo, ya que las universidades públicas en Colombia buscan ampliar el acceso a la educación superior. No obstante, las dificultades económicas y estructurales impiden cumplir con este objetivo. Por su parte, las universidades privadas, aunque disponen de infraestructuras de mejor calidad y mayor flexibilidad, continúan enfrentando obstáculos para garantizar el acceso de estudiantes de estratos bajos debido a los elevados costos, lo que afecta la equidad social. Esta situación coincide con los hallazgos de Ramírez et al. (2019), quienes subrayan que las políticas de subsidios y becas en universidades privadas son insuficientes para eliminar las barreras eco-

nómicas que enfrentan los estudiantes de menores recursos.

Los resultados obtenidos se alinean con investigaciones previas que han abordado las brechas existentes entre las universidades públicas y privadas en Colombia. Martínez et al. (2018) indicaron que las universidades privadas tienen mejores infraestructuras, pero que las barreras económicas persisten como un obstáculo importante para los estudiantes de sectores vulnerables. De manera similar, Ramírez et al. (2019) destacaron que las políticas de subsidios y becas de las universidades privadas no son suficientes para superar estas barreras. Estas investigaciones, junto con los hallazgos del presente estudio, subrayan la necesidad urgente de abordar las desigualdades estructurales y económicas en el sistema educativo colombiano. Además, proporcionan un marco valioso para contextualizar las conclusiones dentro de un panorama más amplio.

Puede inferirse, entonces, que, si bien las universidades privadas ofrecen infraestructuras de mayor calidad y flexibilidad académica, estos factores no son los únicos determinantes en la percepción de calidad educativa. La interacción docente-estudiante y los enfoques pedagógicos adoptados también juegan un papel fundamental en la satisfacción estudiantil. Sin embargo, la generalización de estos resultados debe manejarse con cautela, ya que existen diferencias importantes en las experiencias de estudiantes según su región y contexto. Factores externos, como las políticas educativas locales y el entorno económico, también pueden influir significativamente en sus percepciones.

Este estudio abre nuevas líneas de investigación que podrían profundizar en los factores económicos y sociales que impactan la matrícula en las universidades públicas y privadas. Sería útil realizar investigaciones longitudinales que examinen cómo las políticas de financiamiento y las fluctuaciones económicas afectan el acceso y la sostenibilidad de la educación superior. También se recomienda explorar el impacto de las políticas públicas sobre la equidad social, con el fin de identificar medidas que contribuyan a la construcción de un sistema educativo más inclusivo y accesible para todos los sectores de la población.

La disminución de la matrícula sugiere la necesidad de profundizar en los factores que inciden en esta tendencia. Si bien las limitaciones estructurales y los costos económicos son variables relevantes, también deben considerarse elementos sociales y culturales que afectan las trayectorias educativas. Por ejemplo, los estudiantes de universidades públicas reportaron carencias en infraestructura, aunque valoraron positivamente la calidad docente, lo que revela un desequilibrio que podría atenderse mediante políticas públicas que fortalezcan la inversión en infraestructura sin descuidar los programas de formación y actualización docente. Es fundamental, además, examinar cómo los factores económicos, políticos y culturales influyen en las decisiones de ingreso o permanencia en la educación superior, con el fin de

diseñar intervenciones más efectivas y contextualmente pertinentes que favorezcan la equidad y reduzcan las brechas educativas.

Cabe destacar que la baja matrícula también responde a una creciente desmotivación entre los estudiantes debido a la precariedad laboral y a la desconexión entre la formación universitaria y las oportunidades reales en el mercado laboral colombiano. Campos como las ciencias sociales, humanidades y artes enfrentan dificultades para que sus egresados encuentren empleo acorde, mientras que en áreas como la ingeniería la automatización y la inteligencia artificial están reemplazando algunas funciones. Esta situación se agrava en el sector médico, donde la alta competencia, los costos elevados de especialización y la escasez de cupos limitan las posibilidades de progreso profesional. Como resultado, muchos profesionales recién graduados enfrentan condiciones laborales precarias, con jornadas extensas y bajos ingresos, lo que genera incertidumbre y desaliento entre futuros estudiantes. Esta realidad socioeconómica y laboral debe ser considerada en el diseño de políticas educativas, ya que afecta directamente la decisión de ingresar y permanecer en la educación superior, especialmente en universidades públicas donde la matrícula cero no ha sido suficiente para revertir esta tendencia.

Como conclusión, destacamos que la educación superior en Colombia enfrenta un momento crucial: mientras las universidades privadas ofrecen más recursos y rutas formativas flexibles, su acceso sigue siendo limitado por las desigualdades económicas. Las universidades públicas, por su parte, continúan siendo un pilar fundamental de inclusión, pero requieren con urgencia inversiones estructurales y políticas que respondan a los desafíos del siglo XXI. La disminución en la matrícula no solo refleja un problema de acceso, sino una crisis de expectativas frente a lo que significa ser profesional en un país donde la formación académica ya no garantiza ni estabilidad laboral ni movilidad social. Es momento de repensar el modelo educativo, no solo en términos de cobertura, sino de pertinencia, dignidad profesional y conexión con las realidades del país.

Notas

¹ Doctora en Ciencias Económicas por la Universidad UCIMEXICO, Magíster en Docencia Universitaria, Geógrafa, y Economista. A lo largo de mi carrera, he tenido la oportunidad de combinar mi pasión por la investigación y la enseñanza, lo que me ha permitido desarrollarme como profesora universitaria, y actualmente como asesora de trabajos de grado en la Universidad Externado en Bogotá. Mi formación académica y experiencia profesional me han permitido abordar con éxito proyectos de investigación y desarrollo en el campo de la economía, la geografía y la educación superior. En mi labor como docente y asesora, me enfoco en promover el pensamiento crítico, la autonomía y la excelencia académica en los estudiantes, guiándolos en el proceso de desarrollo de sus investigaciones y trabajos de grado. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8896-0465>. E-mail: srosero981@gmail.com

Referencias bibliográficas

- Bermúdez, L., & Martínez, P. (2020). Empleabilidad y relaciones universitarias en el sector privado. *Revista de Educación Superior*, 45(2), 115-130.
- Bermúdez, M., & Martínez, A. (2020). Relaciones universidad-empresa y su impacto en la empleabilidad de los egresados. *Revista de Educación y Empleo*, 13(2), 45-58.
- Bermúdez, R., Rodríguez, M., & Sánchez, A. (2021). Calidad educativa en las universidades públicas y privadas de Colombia: Un análisis comparativo. *Journal of Higher Education Studies*, 37(3), 112-126.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castro, J., Pérez, L., & Gómez, A. (2020). La infraestructura educativa en Colombia: Un factor clave en la calidad de la educación superior. *Journal of Education and Infrastructure*, 19(1), 65-80.
- Cordero, A., & Silva, D. (2019). Financiamiento y cobertura en las universidades privadas en Colombia. *Journal of Higher Education Studies*, 38(2), 152-170.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Fernández, J., & Pérez, F. (2022). Estrategias universitarias para la inserción laboral de los egresados: Un análisis comparativo en Colombia. *Journal of Higher Education and Employment*, 34(1), 56-70.
- Fernández, M., & Pérez, C. (2022). Diferencias de empleabilidad entre egresados de universidades públicas y privadas en Bogotá. *Investigación Educativa*, 12(3), 178-193.
- Fernández, M., González, P., & López, L. (2021). Desigualdad en el acceso a la educación superior en Colombia: Un análisis comparativo entre universidades públicas y privadas. *Educación y Sociedad*, 44(1), 88-105.
- García, L., & Rodríguez, M. (2020). Acceso a la educación superior en Colombia: Diferencias entre universidades públicas y privadas. *Revista de Investigación Educativa*, 28(4), 155-170.
- García, M., & Romero, J. (2020). Desigualdad en el acceso a la educación superior en Colombia: Un análisis del financiamiento público y privado. *Journal of Educational Finance*, 42(3), 134-148.
- Gómez, A., Ramírez, S., & Pérez, F. (2021). Financiamiento de la educación superior en Colombia: Equidad y sostenibilidad. *Revista Latinoamericana de Política Educativa*, 29(1), 45-59.
- Gómez, F., & Rodríguez, L. (2021). Políticas de calidad educativa en universidades colombianas: Un enfoque de comparación entre lo público y lo privado. *Revista de Investigación Educativa*, 25(4), 201-220.
- Gómez, L., & González, F. (2020). Acceso a la educación superior en Colombia: desafíos y oportunidades. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, P., & Ruiz, D. (2020). Redes de empleabilidad y su relación con el éxito laboral de los egresados en universidades privadas de Colombia. *Revista de Investigación en Educación Superior*, 21(4), 123-136.

- González, J. (2021). Las universidades privadas en Colombia: Expansión y accesibilidad para clases medias. *Revista Latinoamericana de Educación*, 40(2), 101-120.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Hernández, A., & Gómez, M. (2022). Estrategias de formación y desarrollo profesional en universidades públicas: Un estudio sobre la calidad educativa y empleabilidad. *Journal of Higher Education Studies*, 29(2), 112-125.
- Hernández, J., Martínez, A., & Paredes, M. (2018). Calidad educativa en las universidades públicas de Colombia: Retos y perspectivas. *Journal of Educational Policy*, 43(2), 121-136.
- Hernández, P. (2020). Desafíos de la educación pública colombiana en el acceso a la educación superior. *Journal of Public Education*, 45(4), 136-152.
- Hernández, R., Rodríguez, M., & García, T. (2020). El financiamiento de las universidades colombianas y sus implicaciones para la calidad educativa. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 211-227.
- López, D. (2021). El impacto del financiamiento estatal en las universidades públicas colombianas. *Revista de Investigación en Educación Superior*, 28(2), 79-94.
- López, F., & Ramírez, A. (2019). La sobrecarga en las universidades públicas colombianas y su impacto en el acceso educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 145-160.
- López, P., & García, C. (2022). La educación superior pública en Colombia: Calidad y sostenibilidad a través de la acreditación. *Revista de Educación Superior*, 31(2), 78-92.
- Martínez, A., & Gómez, L. (2020). El impacto de los recursos en la calidad educativa en las universidades colombianas: Un análisis comparativo. *Journal of Higher Education Management*, 27(3), 143-159.
- Martínez, M., Rodríguez, A., & Díaz, C. (2018). Infraestructura educativa y barreras económicas: una comparación entre universidades públicas y privadas en Colombia. *Revista de Educación Superior*, 30(3), 15-27.
- Martínez, P., & Gómez, C. (2021). La sostenibilidad financiera de las universidades privadas en Colombia: Retos y soluciones. *Revista de Economía y Educación*, 24(1), 103-118.
- Martínez, P., & López, R. (2018). Acceso y calidad educativa en las universidades colombianas: Un enfoque comparativo. *Journal of Educational Policy*, 35(1), 77-93.
- Martínez, P., & Peña, L. (2021). El impacto de las prácticas profesionales en la empleabilidad de los egresados universitarios en Colombia. *Revista de Empleabilidad y Educación*, 18(3), 77-89.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Ramírez, A. (2021). El papel de las universidades privadas en la educación superior de Colombia. *Educational Research Review*, 30(3), 110-125.
- Ramírez, D., & Peña, L. (2021). Desigualdades en la calidad educativa: El papel de las universidades públicas y privadas en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 56(3), 188-202.
- Ramírez, J., & Martínez, A. (2021). Gestión de recursos y sostenibilidad en universidades privadas: Un estudio comparativo en Colombia. *Journal of Higher Education Finance*, 17(3),

156-169.

Ramírez, L., & Ruiz, T. (2021). Oportunidades de desarrollo profesional en el sector público para egresados de universidades públicas colombianas. *Revista Latinoamericana de Educación y Desarrollo*, 23(1), 90-103.

Ramírez, V., Pérez, J., & Torres, M. (2019). Políticas de becas y subsidios en universidades privadas en Colombia: Un análisis de su impacto en la equidad. *Revista de Política Educativa*, 12(4), 72-85.

Rodríguez, J., & Gómez, C. (2020). El acceso a la educación superior en Colombia: Un análisis de la cobertura de las universidades públicas y privadas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 32(1), 108-123.

Rodríguez, M., & Hernández, L. (2019). La relación entre el financiamiento público y la calidad educativa en universidades públicas colombianas. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 145-162.

Rodríguez, S., & González, L. (2020). La política educativa en Colombia y su relación con la cobertura y la calidad de las universidades públicas y privadas. *Journal of Public Policy in Education*, 49(3), 95-110.

Rosero, S. (2025). Más allá de las notas: Salud mental y suicidio en el ámbito universitario. *Revista Realidad Educativa*, 5(1), 110-142. <https://doi.org/10.38123/rre.v5i1.474>

Sánchez, L., & Gómez, R. (2019). La movilidad académica en universidades colombianas: Retos para la calidad educativa. *Revista de Educación Superior*, 48(2), 102-117.

Sánchez, M., & Rodríguez, P. (2022). Comparación de las condiciones de acceso a la educación superior en universidades privadas y públicas. *Journal of Educational Accessibility*, 37(1), 33-49.

Silva, A., & Rodríguez, M. (2021). Acceso y cobertura de las universidades públicas en Colombia: Tendencias y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, 39(2), 119-135.

Silva, G., & Gómez, P. (2021). La inserción laboral de egresados universitarios en Colombia: Comparación entre universidades públicas y privadas. *Revista de Estudios Laborales y Educación*, 25(3), 44-59.

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). (2023). *Informe de matrícula en educación superior 2022-2023*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://snies.mineducacion.gov.co/>

Torres, E., & González, C. (2019). Universidades públicas y privadas en Colombia: Impacto en la calidad educativa y la movilidad social. *Revista de Política Educativa*, 50(3), 205-220.

Vargas, A., & Pérez, T. (2022). Acreditación educativa y calidad en universidades colombianas. *Revista de Calidad Educativa*, 15(1), 27-41.

Vargas, M., & Martínez, G. (2022). Educación superior pública y privada: Un análisis del financiamiento en Colombia. *Revista Latinoamericana de Política Educativa*, 41(3), 154-167.

Vega, F., & Gómez, C. (2022). La equidad en el acceso a la educación superior en universidades públicas colombianas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 37(4), 91-105.

Vega, T., & González, J. (2020). Impacto de la gestión universitaria en la calidad educativa en Colombia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 167-181.

Vega, T., & Martínez, M. (2022). Tendencias y oportunidades para la educación superior en Colombia. *Revista de Educación Superior y Empleo*, 21(3), 134-147.

Zapata, M., & Mora, L. (2019). *Modelos de gestión educativa en universidades colombianas*. *Revista Colombiana de Educación*, 75(2), 45–60.

Evaluación experta de contenido de un instrumento sobre necesidades del docente en procesos de inclusión educativa de estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista en el nivel primario de instituciones educativas de Mar del Plata, Argentina

Content Validity by Expert Judgment of an Instrument on the Educational Inclusion Processes of Students with Autism Spectrum Disorder at Primary Level of Educational Institutions in Mar del Plata, Argentina

Natalia Trejos Barris¹
Josefina Rubiales²

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo la validación de contenido a partir del juicio de expertos de un instrumento de medición que indaga sobre las necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista en escuelas comunes. El instrumento está conformado por dos dimensiones principales, la primera relacionada a la necesidad de conocimiento del docente sobre este diagnóstico clínico y la segunda a las necesidades que surgen durante la atención educativa y la educación inclusiva misma. Se realiza un estudio psicométrico de validez de contenido en el que participaron siete personas expertas que evaluaron cada ítem determinándose el grado de acuerdo mediante la V de Aiken. Al respecto, los resultados indican un nivel de acuerdo estadísticamente significativo y mayores a 0,9 en la totalidad de los ítems. Posteriormente se realizó una prueba piloto de aplicación del instrumento a una muestra conformada por diez docentes los cuales no sugieren modificaciones específicas. En este sentido, el instrumento validado se constituye en una herramienta valiosa que podrá ser aplicado en distintos ambientes escolares o en actividades de investigación.

Palabras clave: validez de contenido; juicio de expertos; trastorno del espectro autista; necesidades; educación inclusiva

Abstract

The aim of this study was to conduct content validation through expert judgment of a measurement instrument that investigates the educational processes of students with autism spectrum disorder in inclusive schools. The instrument is made up of two main dimensions, the first related to the teachers' need for knowledge about this clinical diagnosis and the second to the needs that arise during the process educational care and inclusive education itself. A psychometric study of content validation was carried out in which 7 experts participated and evaluated each item, determining the degree of agreement using Aiken's V. In this regard, the results indicate a statistically significant level of agreement and greater than 0.9 in all items. Subsequently, a pilot test was carried out to apply the instrument to a sample made up of ten teachers who did not suggest specific modifications. In this sense, the validated instrument constitutes a valuable tool that can be applied in different school environments or in research activities.

Keywords: Content Validity; Expert Judgment; Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education

Fecha de recepción: 11-11-2024
Fecha de evaluación: 05-01-2025
Fecha de evaluación: 19-03-2025
Fecha de aceptación: 19-05-2025

Introducción

En el contexto actual, los estudiantes en situación de discapacidad asisten a las instituciones educativas comunes, dejando atrás el modelo médico rehabilitador basado en centros educativos especializados el cual promovía una educación segregante que tenía como fin último la rehabilitación de la patología (Palacios, 2008). En la actualidad, los entes rectores de la educación a nivel mundial promueven que los estudiantes en situación de discapacidad y en este caso específico aquellos con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) reciban una educación de calidad en los contextos educativos comunes con sus pares. Lo anterior en respuesta al principio de atención a la diversidad que caracteriza al modelo social (UNESCO, 2015) y entendiendo que, según Arnaiz (2019), las dificultades que atraviesan los y las estudiantes no se deben a características individuales, sino que responden a las estrategias de enseñanza y de organización de las instituciones educativas.

Al respecto se promueve la educación inclusiva como un derecho del estudiantado (UNESCO, 2014) y forma parte de un compromiso de mejora educativa (UNESCO, 2015) obligando a los Estados a realizar cambios significativos en la educación, orientándose a equiparar los centros educativos ordinarios para todo el estudiantado y transformando los centros educativos especializados en centros de recurso y apoyo (Echeita et al., 2020; Manzano et al., 2021). Argentina adhiere al actual modelo social que destaca la educación inclusiva como principio rector en los sistemas educativos y en la atención a las personas en situación de discapacidad al promulgar la Ley de Educación Nacional N 26.206 en el año 2006 y ratificar la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad dos años después. En este sentido, se gestan procesos de inclusión educativa, ya que se considera a la población en situación de discapacidad como aquella en posición de mayor vulnerabilidad (UNESCO, 2020) y riesgo de segregación y marginación (González et al., 2021) y en especial la población con trastornos conductuales dentro de la que suelen formar parte los estudiantes con diagnóstico de TEA (Echeita et al., 2020; Echeita & Simón, 2020).

El diagnóstico clínico de TEA está presente desde las primeras etapas de la infancia y permanece a lo largo de la vida, con un impacto significativo en diferentes áreas del funcionamiento (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2022). El TEA implica tanto un deterioro significativo en la comunicación social recíproca y en la interacción social como la presencia de patrones de conducta, intereses o actividades restringidos o repetitivos (APA, 2022). Lo anterior se ve reflejado en una heterogeneidad sintomática (Hervás et al., 2017) razón por la cual se refiere a este como un espectro, ya que la afectación en las áreas antes mencionadas se evidencia y externalizada de forma distinta en cada persona con diagnóstico de TEA (Celis & Ochoa, 2022; Montiel, 2017).

Las manifestaciones clínicas propias del diagnóstico de TEA ocasionan un de-

terioro significativo en la esfera educativa, social y familiar (Reinares & Diez, 2023). Existen diversas teorías explicativas alrededor del TEA que refieren que las limitaciones en las capacidades mentalistas (Baron-Cohen, 1993), en las habilidades de coherencia central (Frith, 2003) y en las funciones ejecutivas (Martos & Pérez, 2011) las cuales generan dificultades significativas en la regulación lo cual ocasiona que este diagnóstico coexista con otras alteraciones tales como problemas conductuales (Arberas & Ruggieri, 2019; Casanova et al., 2020; Hervás & Rueda, 2018). Asimismo, presenta comorbilidades en el 50% a 70% de los casos siendo la discapacidad intelectual, el trastorno por déficit atencional, los trastornos de ansiedad y la epilepsia las condiciones comórbidas más frecuentes (Hervás & Rueda, 2018).

La investigación disponible evidencia un incremento en la tasa de incidencia del diagnóstico de TEA (Maenner et al, 2021), siendo este un factor motivador para el análisis de esta población. Actualmente, según el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC) el TEA se presenta en 1/36 niños y niñas de 8 años (Maenner, 2023), lo cual refleja un incremento significativo en los últimos años. Al respecto, la mayoría de estudios de prevalencia han sido realizados en Estados Unidos y Europa por lo que no se cuenta con datos precisos sobre este incremento en el contexto latinoamericano. No obstante, en algunos países del continente americano estudios refieren que esta incidencia se mantiene en aumento de la misma forma que en el resto del mundo (Contini et al., 2019; Morocho et al., 2021; Velarde-Incháustegui et al., 2021).

Lo anterior genera gran preocupación al docente durante los procesos de inclusión educativa de esta población razón por la cual existen dudas y resistencias de parte de las familias a trasladarlos de centros especializados a entornos ordinarios (Bendersky et al., 2023; Echeita et al, 2020).

En función de lo planteado, reconociendo el marco de la educación inclusiva como la respuesta educativa de los y las estudiantes con diagnóstico de TEA y debido al aumento en la prevalencia diagnóstica, en los últimos años se ha incrementado la inscripción de estudiantes con esta condición en centros comunes. Es a raíz de lo antes expuesto que se hace necesario conocer cuáles son las mayores necesidades del cuerpo docente durante los procesos de inclusión educativa de este grupo de estudiantes que requieren de apoyos específicos.

En vista de lo anterior surgió el interés que guía el presente trabajo por construir un instrumento que permita conocer aspectos primordiales alrededor de las necesidades del cuerpo docente que atiende esta población de estudiantes durante los procesos de inclusión educativa. A partir de una búsqueda bibliográfica se obtiene como antecedente el "Cuestionario para Profesorado de Personas con Autismo" (Universidad de Sevilla, s.f.) el cual interroga sobre las necesidades del profesorado que atiende esta población en contextos educativos comunes de España. Asimismo, Azorín et

al. (2017) realizaron una revisión de diversos instrumentos orientados a la atención a la diversidad en el contexto de una educación inclusiva. Sin embargo, los autores señalan que dichos instrumentos, tanto los dirigidos al profesorado como al alumnado y sus familias, se centran principalmente en identificar las concepciones docentes, particularmente en lo que respecta a sus actitudes y opiniones sobre la diversidad del estudiantado en general. En este sentido, Meneses y Salvatierra (2021), así como Jara y Jara (2018), proponen una serie de instrumentos enfocados en los procesos de evaluación docente en relación con la atención a la diversidad, los cuales permiten obtener información más específica sobre las prácticas evaluativas utilizadas en función de los apoyos proporcionados durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

El presente estudio se centra en la validación de contenido de un cuestionario que cumpla con los estándares de validez propios de un instrumento de evaluación. Este instrumento fue elaborado para conocer, de parte del docente, las principales necesidades que surgen durante la atención de la población específicamente con diagnóstico de TEA en los procesos de inclusión educativa y su apreciación personal respecto de este proceso. El instrumento elaborado para este fin se denominó “Cuestionario sobre necesidades docentes en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la educación primaria”.

Método

Estudio descriptivo, psicométrico de validez de contenido por medio de juicio de expertos.

Participantes

La población fue conformada por 7 (siete) jueces expertos que aceptaron voluntariamente participar, entre ellos seis mujeres y un varón. Fueron seleccionados por ser profesionales cuyas áreas de ejercicio son la educación (71,4%) y la psicología clínica (28,5%). Todos ellos son docentes e investigadores de nivel superior provenientes de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) con un grado académico de magister (57,1%) y de doctor (42,8%), especialistas en las temáticas específicas de las dimensiones a desarrollar siendo estas el TEA, educación inclusiva, psicología educativa, estadística y construcción y adaptación de técnicas de evaluación psicológica.

Instrumento

Se construyó un cuestionario que tiene por objetivo conocer las necesidades del docente durante los procesos de inclusión educativa de estudiantes con diagnóstico de TEA destinado a docentes de nivel primario de educación. El instrumento se

estructuró en dos partes, la primera de ellas compuesta por preguntas sobre datos profesionales y sociodemográficos (edad, género, grado académico, años de experiencia docente, materia que enseña, cantidad de estudiantes con diagnóstico de TEA con los que ha trabajado, grado de capacitación específica en inclusión educativa o TEA), y la segunda parte, que es el cuestionario propiamente dicho, se elaboró a partir de la redacción de un conjunto de 26 ítems para operacionalizar cada una de las variables consideradas. Así el cuestionario está compuesto por dos dimensiones: la primera dimensión formada por 16 ítems específicos sobre el conocimiento del TEA y la segunda dimensión relacionada a los procesos de educación inclusiva de niños y niñas con diagnóstico de TEA y las necesidades del cuerpo docente que surgen durante la atención educativa conformada por 10 ítems. Lo anterior presenta un total de 26 ítems, dentro de los cuales 24 de ellos se presentan con un formato de respuesta cerrada y 2 de ellos una respuesta abierta que le permite al docente profundizar al respecto.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El diseño metodológico se realizó en tres etapas, la primera etapa consistió en el diseño del instrumento, posteriormente se realizó la validación de contenido a partir de la valoración de los jueces expertos y finalmente la tercera etapa correspondiente a la prueba piloto del cuestionario. La etapa de diseño y construcción del cuestionario se llevó a cabo a partir de una búsqueda exhaustiva de referencias bibliográficas en bases de datos científicas utilizando autores de referencia a nivel mundial en las temáticas sobre diagnóstico de TEA y educación inclusiva. La etapa de evaluación del cuestionario se realizó a partir de la selección de expertos, los cuales fueron contactados vía correo electrónico en el cual se les detallaron los objetivos de la prueba, el propósito del instrumento y demás especificaciones para poder así contextualizar a los jueces. La evaluación se realizó mediante la técnica de agregación individual en la que se obtiene la información de cada experto sin que estos dialoguen entre sí (Cabero y Llorente, 2013). Los mismos presentaron la evaluación en un plazo de 15 días posterior al envío.

La validación se realizó a partir de la valoración de cada ítem utilizando la plantilla de juicio de expertos propuesta por Escobar- Pérez y Cuervo - Martínez (2008). A partir de la misma analizaron los ítems con base a las categorías de suficiencia, claridad, relevancia y coherencia, considerando además un apartado de observaciones con los aportes cualitativos de parte de los expertos. Cabe aclarar que en este último apartado los expertos realizaron sus apreciaciones y sugerencias vinculadas a la redacción de algunos ítems, las cuales fueron consideradas sin ser necesario de realizar modificaciones mayores. Para puntuar los ítems utilizaron una calificación que establece 4 niveles: no cumple con el criterio, bajo nivel, moderado nivel y alto

nivel mediante una escala tipo Likert con valores del 1 al 4.

A partir del análisis realizado por los expertos se utilizó la propuesta de Merino & Livia (2009) del coeficiente de validez de contenido V de Aiken con el fin de cuantificar la relevancia del ítem respecto a un dominio de contenido. El mínimo valor asumido por el coeficiente es 0 y el máximo 1 el cual indica un perfecto acuerdo entre los jueces considerando como adecuados los ítems con un puntuación igual o mayor a 0.70 (Merino & Livia, 2009).

Finalmente, en la tercera etapa se realiza una prueba piloto con el fin de aplicar el cuestionario en su versión final e identificar si se daban dificultades para comprender los enunciados y responder a los mismos. Durante esta etapa se realiza la aplicación del cuestionario en su versión digital mediante la plataforma Google Forms a un grupo de docentes con características similares a las que está dirigido el cuestionario. De este modo, la prueba piloto se realizó administrando el cuestionario a una población de 10 (diez) personas docentes del nivel primario de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Las mismas no refirieron limitaciones en cuanto a la comprensión de los ítems, no obstante cuatro docentes plantearon sugerencias relacionadas al formato del Google Forms señalando la necesidad de habilitar la respuesta de múltiples opciones en tres ítems correspondientes a la primera parte.

Resultados

Se realiza el análisis estadístico con el coeficiente V de Aiken utilizando un intervalo de confianza del 95%. Al respecto, los resultados obtenidos en cuanto al grado de concordancia mediante la V de Aiken indican un nivel de acuerdo significativo, ya que la totalidad de los ítems exceden un acuerdo superior a 0.90 siendo este el valor más bajo obtenido en 4 de la totalidad de los ítems.

En este sentido, al referirnos a la dimensión sobre Conocimiento del TEA, el 81,25% de los ítems obtienen valor de 1 en la categoría de claridad y el 93,75% este mismo valor en las categorías de coherencia y relevancia siendo el 18,75% y 12,50% en cada una de las categorías, los porcentajes de ítems con valores entre 0,90 y 0,95.

Tabla 1

V de Aiken de la dimensión “Conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA)”

Conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista									
Item	Estadísticos descriptivos								
	Claridad			Coherencia			Relevancia		
	Media	D/S	V Aiken	Media	D/S	V Aiken	Media	D/S	V Aiken
1	3.86	.37	0.95	4.00	.00	1	4.00	.00	1
2	3.71	.75	0.9	4.00	.00	1	3.71	.75	0.9
3	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
4	3.71	.48	0.9	4.00	.00	1	4.00	.00	1
5	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
6	3.86	.37	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
7	3.86	.37	1	3.86	.37	0.95	4.00	.00	1
8	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
9	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
10	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
11	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
12	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
13	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
14	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
15	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
16	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1

Con respecto a la dimensión que analiza las necesidad del docente en procesos de educación inclusiva, en la categoría de relevancia, el 100% de los ítems obtienen un valor de 1. La categoría relacionada a la claridad de los ítems se ve reflejada con un 60% de los ítems con el valor máximo mientras que el restante 40% se divide en los rangos de 0.90 a 0.95. La categoría de coherencia evidencia un 80% con valores de 1 y el 20% restantes en valores de 0.90 a 0.95.

Tabla 2

V de Aiken de la dimensión “Necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con diagnóstico de TEA”

Necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con diagnóstico de TEA									
Item	Estadísticos descriptivos								
	Claridad			Coherencia			Relevancia		
	Media	D/S	V Aiken	Media	D/S	V Aiken	Media	D/S	V Aiken
17	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
18	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
19	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
20	4.00	.00	1	3.71	.75	0.9	4.00	.00	1
21	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
22	3.71	.75	0.9	3.86	.37	0.95	4.00	.00	1
23	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
24	3.71	.48	0.9	4.00	.00	1	4.00	.00	1
25	3.86	.37	0.95	4.00	.00	1	4.00	.00	1
26	3.86	.37	0.95	4.00	.00	1	4.00	.00	1

Ambas dimensiones fueron analizadas por los jueces expertos en la categoría de suficiencia, obteniendo un acuerdo perfecto con un valor de 1 en el coeficiente V de Aiken.

Tabla 3

V de Aiken de la categoría de suficiencia por dimensión de análisis

Estadísticos descriptivos					
Dimensión 1: Conocimiento sobre TEA.			Dimensión 2: Necesidades del Docente		
Suficiencia			Suficiencia		
Media	D/S	V Aiken	Media	D/S	V Aiken
4.00	.00	1	4.00	.00	1

Con los resultados anteriormente descritos y tomando en consideración las recomendaciones emitidas por los jueces, principalmente relacionadas con la claridad y

precisión, se corrigieron en redacción 7 ítems. Cabe aclarar que durante esta fase no se elimina ninguno de los ítems solamente se realizan mínimas correcciones de estilo y redacción.

En este sentido, la nueva versión del instrumento validado continúa presentando 26 ítems y el mismo pasa a denominarse “Cuestionario sobre necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista del nivel primario” el cual presenta en forma breve las instrucciones y detalla en cada dimensión lo relevante sobre lo que se le consultará en los ítems respectivos.

Discusión

En el presente estudio se presenta la confección y validación de un instrumento que permite dar a conocer las necesidades del docente frente a procesos de educación inclusiva de estudiantes con diagnóstico de TEA según las directrices y compromisos mundiales tendientes a un avance en el área (UNESCO, 2015). A partir de las dimensiones evaluadas, este instrumento recopila información significativa respecto de las cinco categorías propuestas por Laspina-Olmedo & Montero (2023) al plantear, a partir de un análisis bibliográfico, la relevancia de evaluar en procesos de educación inclusiva aspectos pedagógicos, prácticos, de trabajo colaborativo, actitudinales y relacionados al desarrollo profesional. De esta forma, se pone de manifiesto la formación del profesorado con respecto a la temática de abordaje e indaga sobre las concepciones y necesidades alrededor de la atención específica del alumnado con este diagnóstico. Del mismo modo, a partir de las dimensiones sugeridas en este instrumento es posible analizar las actitudes de los y las docentes frente a la población con diagnóstico de TEA, sus creencias sobre roles y responsabilidades y sobre la eficacia de la educación inclusiva, aspectos que según Cullen et al. (2010) son primordiales de considerar al indagar sobre educación inclusiva.

Por tanto, posterior al análisis realizado mediante el juicio de expertos, el cuestionario resultante consta de 26 ítems dividido en 2 dimensiones de análisis, el cual brinda información relevante a las categorías concernientes al diagnóstico en estudio, el trastorno del espectro autista y las necesidades del docente en procesos de educación inclusiva.

A partir de la validación del instrumento “Cuestionario sobre necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista del nivel primario” es posible concluir que se han obtenido evidencias favorables acerca de su validez.

Al respecto, como principales ventajas de este instrumento se destacan: 1) Una alta validez de contenido obteniendo valores que indican un acuerdo casi perfecto entre los evaluadores. 2) Permite ser un instrumento con función diagnóstica en

instituciones educativas en las que estén por iniciar procesos de inclusión educativa con esta población ya que permite conocer al cuerpo docente que la compone en aspectos que impactan de forma directa la inclusión educativa en curso. 3) Debido a su formato y el tiempo de aplicación que conlleva hace que sea un cuestionario de fácil administración. De igual forma, esto permite que el análisis de los datos sea ágil y un proceso simplificado. 4) Asimismo, en virtud de la carencia de instrumentos evaluativos, el presente cuestionario puede constituirse en una herramienta valiosa, tanto para ser utilizada en procesos investigativos como en programas diagnósticos de mejoramiento escolar. 5) Permite identificar áreas de mejora tanto en la formación y capacitación del profesorado como en los apoyos que se brinden al docente.

En congruencia con lo anterior, como futuras líneas de investigación se considera relevante realizar investigaciones que conlleven el proceso de validación del instrumento en distintos contextos, realizando las adaptaciones y modificaciones necesarias con el fin de poder replicar su aplicación en otros entornos educativos. El aporte de nuevos instrumentos que evalúen y brinden información específica referente a los nuevos procesos de inclusión educativa son insumos válidos y necesarios para la toma de decisiones en el ámbito educativo que permitan construir un plan de acción basado en datos y de esta forma seguir favoreciendo este proceso actual de cambio.

Es importante mencionar que se encontraron algunas limitaciones, siendo una de ellas el país de procedencia de algunos de los expertos seleccionados, lo cual promovió que se dieran en el apartado concernientes a los aportes cualitativos sugerencias específicas al uso vocabulario inclusivo; sin embargo, las recomendaciones fueron analizadas por el equipo investigador y llegadas a consenso para su aplicación, modificando de forma breve algunos de los ítems.

Notas

¹ Doctoranda en Psicología, Universidad de Buenos Aires (Argentina); Licenciada en Educación Especial, Universidad de Costa Rica. Becaria doctoral, Universidad de Costa Rica (Costa Rica). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2536-5706>. E-mail: natalia.trejos@ucr.ac.cr

² Doctora en Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina); Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6842-318X>. E-mail: josefinarubiales@gmail.com

Referencias bibliográficas

American Psychiatry Association. (2022). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.; DSM-V-TR). American Psychiatry Association.

Arberas, C., & Ruggieri, V. (2019). Autismo. Aspectos genéticos y biológicos. *Medicina*, 79(1), 16- 21. <https://www.medicinabuenosaires.com/revis-tas/vol79-19/s1/Pags.16-21Arberas.pdf>

Arnaiz, P. (2019). La educación inclusive en el siglo XXI. Avances y desafíos. [Discurso principal]. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>.

Azorín, A., Arnaiz, P. & Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>

Baron-Cohen, S. (1993) Autismo: Un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry*, 2, 81-90. [file:///Users/nataliatrejosbarris/Downloads/AUTISMO_UN_TRASTORNO_COGNITIVO_ESPECIFICO_DE_CEGUE%20\(1\).pdf](file:///Users/nataliatrejosbarris/Downloads/AUTISMO_UN_TRASTORNO_COGNITIVO_ESPECIFICO_DE_CEGUE%20(1).pdf).

Cabero, J. & Llorente, C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), 11-22. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>.

Casanova, M., Frye, R., Gillberg, C & Casanova, C. (2020). Comorbidity and Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychiatry* 11. 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.617395>

Celis, G. & Ochoa, M. (2022). Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 65 (2), <http://doi.org/10.22201/fm.24484865.e.2022.65.1.02>.

Centros para el Control y la Prevención de enfermedades, (23 de marzo del 2023). *Prevalencia del autismo más alta, según los datos de 11 comunidades de la red de ADDM*. Centros para el Control y la Prevención de enfermedades. https://www.cdc.gov/spanish/mediosdecomunicacion/comunicados/p_autismo_032323.html

Contini, L. Astorino, F. & Manni, D. (2019). Estimación de la prevalencia temprana de Trastornos del Espectro Autista. Santa Fe, Argentina. *Boletín Técnico: Serie Zoológica*, 13(12), 21-25. <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/revista-serie-zoologica/article/view/1476>.

Cullen, J., Gregory, J. & Noto, L. (2010). The Teachers Attitudes toward Inclusion Scale (TATIS). Eastern Educational Research Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED509930>.

Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Palomo, R. & Echeita, R. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Escobar- Pérez, J. & Cuervo- Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion.

Frith, U. (2003). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. 2da Edición. Psicología, Alianza Editorial.

González, T., Fernández-Blázquez, M., Simón, C. & Echeita, S. (2021). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53 (1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero202253115135>.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz, B. & Poy, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: the CEFI-R. *Universidad de Oviedo*,

Aula Abierta (48) 2, 229-238. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238>.

Hervás, A., Balmaña, N. & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Revista Pediatría Integral*, 21(2), 92-108. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>.

Hervás, A., & Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 66(1), 31-38. <https://neurologia.com/artículo/2018031>

Jara, M. & Jara, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes em respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200005>

Laspina, T. & Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *Alteridad*, (18), 2, 177-186. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>

Ley N° 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

Manzano- Soto, N, Hernández, J., De la Torre, B y Martín, E. (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC.AA. a través de la revisión de la normativa*. Editorial Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones; Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Maenner, M., Shaw, K., Bakian, A., Bilder, D., Durkin, M., Esler, A., Furnier, S., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hud-son, A., Hughes, M. Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J.... Cogswell, M. (2021). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years. Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR Surveillance Summaries*, 70(11), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>.

Maenner, Z., Robinson, A., Amoakohene, E., Bakian, A., Bilder, D., Durkin, M., Fitzgerald, R., Furnier, S., Hughes, M., Ladd-Acosta, C., McArthur, D., Pas, E., Salinas, A., Vehorn, A., Williams S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., Nguyen, R., ... Shaw, K. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2), 1–14. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>

Martos-Pérez, J. y Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*. 52(1), 147-53. <https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/Una-aproximacion-a-las-funciones.pdf>.

Meneses, Y. & Salvatierra, A. (2021). Instrumentos de evaluación para el docente en la atención a la diversidad. *Natural Volatiles and Essential Oils*, 8(5), 9203-9224. file:// Downloads/ART_REVISIO%CC%81N_MENESES_SALVATIERRA%20(1).pdf

Merino, C. & Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25 (1), 169-171. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71631/69111>.

Montiel, C. (2017). Identificación y evaluación diagnóstica en los trastornos del desarrollo. En Ruggieri, V. y Valdez, D. (Ed.), *Autismo: Del diagnóstico al tratamiento* (pp. 67- 84). Editorial

Paidós.

Morocho, K., et al, Sánchez, D. & Patiño, V. (2021). Perfil epidemiológico del autismo en Latinoamérica. *Salud y Ciencias Médicas*, 1(2), 14-25. <https://saludycienciasmedicas.uleam.edu.ec/index.php/salud/article/view/25/35>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2008). *Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad*. UNESCO. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Reunión mundial sobre la Educación para Todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción hacia una educación inclusiva de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: Todas y todos sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.

Reinares, M. & Díez, L. (2023). Investigación sobre las últimas publicaciones respecto a la etiología del TEA. *Boletín de la Sociedad Vasco-Navarra de Pediatría*, 55, 42-48. http://www.svnp.es/web/sites/default/files/2024-01/42_48_Bol_Vasconav_124.pdf

Universidad de Sevilla. (s.f.). Cuestionario para profesorado de personas con autismo. Estudio de las NN.EE. del alumnado con TEA en la ciudad de Sevilla.

Velarde-Inchaustegui, M., Ignacio-Espíritu, M. & Cárdenas-Sosa, A. (2021). Diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista- TEA, adaptándonos a la nueva realidad, Telesalud. *Revista Neuropsiquiatría*, 84(3), 175-182. <https://doi.org/10.20453/rnp.v84i3.4034>.

Apéndice

“Cuestionario sobre necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA) del nivel primario”

Sección A: Información y aspectos generales del TEA. Necesidad de Información

En esta sección se te interrogará sobre tu conocimiento con respecto al TEA. Por favor responder si el enunciado es Verdadero o Falso, en caso de no conocer la respuesta indicar No lo sé. No respondás al azar.

	Verdadero	Falso	No lo sé
1. El TEA es un trastorno generalizado del desarrollo y debe presentarse en un inicio temprano.			
2. Las personas con diagnóstico de TEA son personas superdotadas, con una capacidad intelectual superior.			
3. Las personas con diagnóstico de TEA viven en su propio mundo por lo que no manifiestan emociones.			
4. El TEA tiene diferentes grados de severidad.			
5. El TEA tiene un componente genético.			
6. Las personas con diagnóstico de TEA tienen dificultades para asimilar los cambios en la rutina diaria.			
7. Todas las personas diagnosticadas con TEA no se comunican de forma verbal por lo que utilizan otras formas de comunicación.			

8. Las personas con diagnóstico de TEA presentan movimientos estereotipados o repetitivos.			
9. Las personas con diagnóstico de TEA presentan dificultades persistentes en la comunicación e interacción social en diferentes contextos.			
10. Las personas con diagnóstico de TEA presentan dificultades para procesar los estímulos sensoriales.			
11. Las intervenciones conductuales son tratamientos eficaces para las personas con diagnóstico de TEA.			
12. El TEA tiene cura si se interviene de forma temprana.			
13. Una de las causas del TEA son las vacunas triple viral.			
14. El TEA es una condición que persiste para toda la vida.			
15. Las dietas especiales (sin caseína, sin gluten, sin lactosa, reducción de azúcares) son un tratamiento efectivo para las personas con diagnóstico de TEA.			
16. Las personas con diagnóstico de TEA tienen patrones de intereses restringidos y repetitivos.			

Sección B: Información sobre las necesidades del docente durante la intervención

En esta sección se te preguntará sobre el grado de acuerdo respecto a las necesidades que tienen los y las docentes para trabajar con estudiantes con diagnóstico de TEA en el aula.

	1 Totalmen- te en des- acuerdo	2 En des- acuerdo	3 Ni de acuerdo ni en des- acuerdo	4 De acuer- do	5 Total- mente de acuerdo
1. Conside- rás necesario recibir capa- citación espe- cífica sobre el TEA y los com- portamientos asociados.					
2. Conside- rás necesario tener más in- formación so- bre la interven- ción en aula de personas con diagnóstico de TEA para apo- yar su labor docente.					

3. Considerás necesario contar con alguna habilidad personal específica para poder trabajar con estudiantes con diagnóstico de TEA en el aula.					
4. Considerás necesario que la institución educativa cuente con algún recurso específico para la atención de los/las estudiantes con diagnóstico de TEA.					
5. Considerás necesario contar con personas especialistas con los que se pueda consultar sobre cualquier duda que surja en la intervención de los/las estudiantes con diagnóstico de TEA.					

6. Considerás importante contar con espacios y tiempos específicos designados para la coordinación con los profesionales que intervienen con tu estudiante con diagnóstico de TEA.					
7. Considerás necesario tener una formación académica específica sobre TEA para poder trabajar con un estudiante con esta condición en el aula.					
8. Considerás necesario un trabajo en equipo de diferentes profesionales para la intervención de los/las estudiantes con diagnóstico de TEA en el aula.					

Sección C: Opinión y apreciación personal.

1. ¿Cuál es tu opinión sobre la inclusión educativa de las personas con diagnóstico de TEA en las escuelas de nivel primario?
2. ¿Cuál es el área de intervención (social, comunicación, académica y/o conductual) que presenta mayores desafíos en tu labor docente en la inclusión educativa de los/las estudiantes con diagnóstico de TEA y por qué?

(Se autoriza el uso del cuestionario que se presenta, siempre que se cite el presente artículo).

Sistema de contabilidad de costos por órdenes específicas: modelo para calcular materiales y materias primas

Accounting System Costs for Specific Orders: Model to Calculate Materials and Raw Materials

Mariela María Rita Saggiorato¹

Diego Martín Mitre²

María Pía Roales Álvarez³

Resumen

El presente proyecto surgió por la necesidad de diseñar un Modelo para el cálculo de los elementos integrantes del costo de producción, más precisamente en el de Materiales y Materias Primas, tanto en espacios educativos como en empresas. En consecuencia, nos propusimos elaborar un material didáctico que facilite el desarrollo y la integración de contenidos sobre la temática de los costos y la gestión para la toma de decisiones, a nivel de todo tipo de entes u organizaciones con o sin fines de lucro.

Palabras clave: teoría del costo; tipos de costos; costeo por órdenes específicas

Abstract

This project arose from the need to design a model for the calculation of the elements that make up the production cost, in this case more precisely in that of Materials and Raw Materials, both in educational spaces and in companies. Consequently, we set out to develop teaching material that facilitates the development and integration of content on the topic of costs and management for decision making, at the level of all types of entities or organizations with or without profit.

Keywords: Cost Theory; Types of Costs; Order-Specific Costing

Fecha de recepción: 04-11-2024
Fecha de evaluación: 07-12-2025
Fecha de evaluación: 07-07-2025
Fecha de aceptación: 11-08-2025

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto denominado “Sistema de Contabilidad de Costos por Órdenes Específicas: Modelo para calcular Materiales y Materias Primas”, dentro del Programa de Acreditación CyTMA2, relacionado a la investigación, acreditación científica, desarrollo, transferencia de tecnologías e innovaciones. Elaborado por docentes y alumnos del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza, este estudio tiene por objetivo diseñar un modelo que permita integrar de forma causal para calcular la dinámica de los materiales y materias primas en el sistema de contabilidad de costos por órdenes específicas, que forman parte del costo de producción representados en el sistema de contabilidad de costos.

A partir de una investigación descriptiva y de la bibliografía disponible, la elaboración del modelo es posible, aunque enfrente presiones inflacionarias que tendrán que analizarse en el corto plazo y estudiar su impacto en el tiempo, ya que los mercados que conforman la realidad económica de nuestro país dificultan notablemente la obtención de una estimación razonable.

La problemática surge al desear contrastar valores futuros con otros generados en diferentes momentos del proceso que, tras una serie de procedimientos y análisis de resultados arrojados por fórmulas que materializan las variables económicas en cuestión, produce información útil para la toma de decisiones.

Según afirma Chacón (2007), la contabilidad de costos desempeña un papel fundamental en la toma de decisiones estratégicas, ya que proporciona información valiosa para controlar y gestionar los recursos de la organización. Este proceso de control y gestión, a su vez, impulsa a la organización hacia el logro de sus objetivos estratégicos, lo que debería traducirse en mejores resultados económicos y financieros.

Según Bartoli (1992), es común que se subestime la complejidad de la organización y la comunicación, considerándolas acciones inherentes y naturales. Sin embargo, ambas dimensiones requieren una gestión integral y estratégica, ya que se caracterizan por ser multidimensionales, intangibles y transversales, influyendo en todos los aspectos de la organización y afectando a todos los actores involucrados, aspecto que se alinea con la asignación de costos dentro de la gestión empresarial.

Por otra parte, la correcta asignación de materiales y materias primas según la orden de proceso es indispensable para la valuación de ellos.

El modelo a presentarse cuenta con la didáctica necesaria para ser llevado a cabo en la práctica de forma simple y completa, tanto en el ámbito de la educación como en las Pequeñas y Medianas Empresas (Pymes), mostrando un análisis gráfico sobre el desembolso incurrido en la elaboración del producto final y el costo futuro

aproximado, examinando el impacto del paso del tiempo en el gasto realizado.

Perspectivas teóricas y metodológicas

Se trata de una investigación descriptiva en la que a partir del relevamiento de la mayor cantidad de material disponible relacionado con la disciplina que nos ocupa se procederá a su selección, organización y secuenciación, con la finalidad de presentarlo y/o comunicarlo en forma analítica y sintética.

Para ello, se tomó la bibliografía a la que se tiene acceso y se elaboró un compendio de definiciones y conceptos para luego someterlo a revisión. A partir de allí, una vez finalizada esa tarea, se armó un modelo de cálculo de los siguientes elementos del costo de producción: Materiales y Materias Primas.

Teoría General del Costo

La Teoría General del Costo (TGC) aborda la conceptualización de los costos desde una perspectiva teórica y práctica, iniciándose con un análisis epistemológico del término “teoría”, la cual conforma un conjunto coherente de ideas interrelacionadas que busca explicar o interpretar ciertos hechos de un campo del conocimiento. Es por ello, que la TGC se posiciona como una teoría descriptiva que utiliza postulados para entender los hechos relacionados para la determinación del costo, asociándose con la información que permite la confección de registros contables, la medición de la renta periódica, y la toma de decisiones empresariales.

La TGC se basa en cuatro postulados clave: el principio de relatividad, que sostiene que no existe un costo único; el principio de causalidad, que vincula el consumo de los factores con los resultados obtenidos; el principio de eficiencia, que busca optimizar los recursos eliminando improductividades; y el componente físico y monetario, donde el costo surge de multiplicar la cantidad de recursos utilizados por su valor monetario. Además, resalta la importancia de vincular los factores productivos con los resultados mediante análisis que permitan tomar decisiones eficientes.

La relación de la TGC con los registros contables se explica a través de la diferenciación entre contabilidad patrimonial y la de gestión (Carro, 1998). Mientras la contabilidad patrimonial se orienta hacia terceros (como inversores o el fisco) y está sujeta a normas legales, la de gestión se dirige a la dirección de la empresa y permite mayor flexibilidad en la interpretación de los datos. Ambas comparten técnicas contables basadas en la partida doble, pero persiguen objetivos diferentes.

Asimismo, el modelo de costeo completo y su relación con la TGC es discutido, destacando la diferencia con el costeo variable en el tratamiento de los costos fijos. Mientras el costeo completo los incluye como parte del costo de producción, el variable los considera costos del período. La comprensión de los costos fijos es esencial

para estos modelos, y su correcta interpretación es clave para la asignación adecuada de recursos y la optimización de resultados.

Los entes productivos buscan no solo maximizar beneficios, sino también permanecer competitivos mediante la tecnificación y el control de los costos en cada etapa de la cadena de valor. Este análisis permite mejorar la calidad, reducir tiempos de entrega y optimizar el uso de los recursos, aspectos cruciales para competir en mercados exigentes. Así como argumenta Merino Sánchez (2021), “las empresas para conseguir ventajas competitivas, hoy más que nunca, requieren una perspectiva sistémica de sí mismas en relación constante con ese mercado globalizado, construcciones de precios optimizadas, unidades de producción especializadas y la obtención de economías de unión en sitio de economías de escala”.

El concepto de costo se presenta como el sacrificio o consumo de recursos en el proceso de producción, siendo medido en términos monetarios. Una vez determinado, debe incluirse un análisis que permita identificar costos reales e improductividades, para poder establecer cómo funciona la capacidad de producción de la planta y si cumple con las metas previstas.

El costo objetivo emerge en un contexto de mercados globalizados, donde el precio de venta es establecido por el mercado, y la utilidad se determina a partir de los objetivos de la empresa. Este concepto obliga a las organizaciones a revisar continuamente sus costos y agregar valor para mantenerse competitivas.

Asimismo, la cadena de valor es clave en la determinación del costo objetivo, ya que incluye todas las actividades que agregan valor al producto o servicio desde su creación hasta la entrega al cliente.

Clasificación de los Costos

Los costos se agrupan según diversas características comunes. A continuación, se presenta un resumen de las principales clasificaciones de Belic et al. (2019):

- Según su vinculación con el objeto de costeo, los costos se dividen en directos cuando se pueden asociar de manera específica a un objeto de costeo (producto, proceso, etc.), e indirectos cuando, no obstante, pudiéndose relacionar con un objeto, por su escaso valor, resulta poco económico su seguimiento y control físico.
- Según su vinculación con el nivel de actividad, se clasifican en costos fijos (que no varían con el nivel de producción) y en variables (que sí lo hacen). Pero también existen costos intermedios, donde los que se identifican como costos semifijos cambian en intervalos específicos o umbrales de actividad, mientras que aquellos clasificados como semivariables tienen una parte fija y otra que cambia en función del nivel de actividad.
- Según sus posibilidades de control, los costos controlables son los que el

responsable de un área puede influir (como el consumo de materias primas), mientras que aquellos que no lo son no pueden ser modificados (como la depreciación de un activo productivo).

- Según su relevancia para la toma de decisiones, los costos relevantes son los que influyen en la elección entre alternativas, mientras que aquellos que no lo son no afectan la decisión.

- Según su influencia en el resultado de un período, los costos expirados son los que ya no generan ingresos futuros, mientras aquellos que no lo son aún tienen capacidad para generarlos.

- Según su desembolso, los costos erogables implican un movimiento de fondos (como el pago de materias primas), mientras que aquellos que no lo son no conllevan gasto financiero alguno (depreciación de un activo productivo).

- Según el momento de su imputación, se dividen en corrientes (cuando se incurren en el ejercicio económico en curso), anticipados (cuando se registran antes de su ocurrencia) y diferidos (cuando se imputan en ejercicios futuros).

- Según el momento de evaluación, los costos incurridos corresponden a los recursos ya consumidos, mientras que los de oportunidad reflejan el ingreso perdido por no elegir una alternativa.

- Según su vínculo con el tiempo, los costos históricos se registran luego de haberse incurrido en ellos, mientras que los predeterminados se estiman antes de que ocurran.

- En relación con la función del costo, se dividen en cuatro categorías (de producción, administración, comercialización y financiación), cada uno con sus características.

- En relación con la naturaleza del costo, los materiales y la mano de obra directa se vinculan directamente con la producción, mientras que los gastos indirectos de fabricación (o carga fabril) cubren todas las erogaciones relacionadas con el soporte del proceso productivo.

Además, y para completar la clasificación, existen costos hundidos (no modificables), marginales (incremento de costo por unidad adicional), y de reposición (valor de mercado de un activo en su estado actual).

Gestión y Rentabilidad

Para entender la gestión y rentabilidad en una organización, es clave definir ciertos conceptos. Según Kotter (1996) y Heskett et al. (1997), la “productividad” es la capacidad de generar ganancias mayores a los costos, y se mide a través de índices que relacionan utilidad e inversión: *Productividad Económica = Beneficio*

Económico / Activo Total

Este cálculo mide qué parte del activo la empresa controla. Además, la productividad financiera o ROE (*Return on Equity*) se centra en la relación entre los beneficios y los recursos propios de los accionistas: $ROE = \text{Beneficio Neto Después de Impuestos} / \text{Fondos Propios}$

El ROE refleja el retorno de los accionistas, quienes no perciben ingresos fijos. Estos indicadores permiten evaluar la liquidez, la gestión de activos y de deudas.

Por su parte, los indicadores de productividad deben relacionar adecuadamente la inversión con los resultados obtenidos. También es esencial cuantificar el tiempo necesario para generar la utilidad esperada.

Asimismo, en el análisis empresarial, hay una relación constante entre productividad, solvencia y riesgo. La rentabilidad se examina en función de la productividad, la solvencia y la composición financiera de la organización. Estos factores buscan garantizar el desarrollo estable de la empresa.

Tradicionalmente, la contabilidad se utilizaba para controlar precios y resultados administrativos, pero con las técnicas actuales, se busca principalmente optimizar la productividad, reducir costos y mejorar la información para la toma de decisiones.

Empero, las Pymes han adoptado sistemas avanzados de contabilidad de costos, permitiendo una mayor innovación, desarrollo tecnológico y certificaciones de calidad. Implementar estos sistemas correctamente puede ser una ventaja competitiva, ya que permiten aumentar la rentabilidad y evaluar sus resultados obtenidos (García Pérez de Lema y Hernández, 2006).

Sin embargo, aunque la rentabilidad empresarial es solo una medida de los resultados organizacionales, es clave en el análisis económico (Merino Sanchez, 2021). A lo largo del ciclo de vida de un negocio, los objetivos financieros varían, pero siempre se enfocan en la rentabilidad, el crecimiento y el valor para el accionista. Indicadores como el ROI (Rentabilidad sobre la Inversión), el EVA (Valor Económico Agregado) y la RSV (Rendimiento sobre Ventas) son esenciales para medir la efectividad de la gestión.

Materiales y Materias Primas

Los materiales y materias primas incluyen todos los bienes tangibles y almacenables necesarios para transformar y obtener el producto terminado final que desea comercializar una empresa. Estos se clasifican en directos (si están claramente vinculados con el producto final -como la harina en la elaboración del pan), e indirectos (si no se pueden identificar directamente con el costo de un producto, pero son necesarios para la producción – como tornillos de un valor menor-). También existen materiales auxiliares reconocidos por no formar parte del producto, pero necesarios

para el proceso (como productos de limpieza o determinadas grasas).

El llamado “ciclo de los materiales” comienza con la solicitud de adquisición al Departamento de Compras, emitida cuando se alcanza el punto de pedido en almacenes. Este departamento negocia precios y selecciona proveedores según la mejor conveniencia. Luego, se emite una Orden de Compra, para después recibir los materiales, verificarlos y almacenarlos. El proceso finaliza con la entrega de los materiales a la fábrica. Cuando el stock vuelve a su punto de pedido, se reinicia el ciclo.

El costo de adquisición de los materiales incluye el precio del proveedor más todos los gastos adicionales necesarios (como fletes, seguros y control de calidad). Además, se suman los costos de tenencia que surgen mientras los materiales están en almacenes (como otros seguros, deterioros y obsolescencia).

El costo total se representa con la fórmula: $P_u = u + a + t$, donde u es el precio unitario facturado, a son los costos de adquisición y recepción y t los de tenencia y almacenaje. Esta fórmula se aplica para cada materia prima utilizada en la producción.

De acuerdo al estado, los materiales se clasifican en almacenados (listos para ser utilizados en la producción), semiproductos (han pasado por un proceso productivo, pero aún requieren etapas adicionales) y defectuosos y/o descartes (aquellos que no cumplen con los estándares de calidad, algunos de los cuales pueden ser reprocesados o vendidos a menor valor).

Existen también otros estados para clasificar los materiales como los desechos y sobrantes. Las mermas pueden ser normales o extraordinarias. Serán consideradas normales cuando son habituales para el rubro (sea en el proceso o del material) y forman parte del costo y extraordinarias cuando no son habituales para el rubro, en este caso se consideran ineficiencias, resultado negativo.

Para la descarga de inventarios, el cálculo del valor de los consumos y las existencias dependerá del método utilizado, según bases históricas o corrientes, estando entre los más comunes los siguientes:

- FIFO (PEPS): utiliza los costos de las partidas más antiguas.
- LIFO (UEPS): utiliza los costos de las partidas más recientes.
- PPP (Precio Promedio Ponderado): divide el costo total entre las unidades disponibles.
- NIFO (Costo de Reposición): valora el stock según su costo de reposición en el mercado.

Sistema de contabilidad de costos por órdenes específicas

Para abordar los sistemas de contabilidad de costos que permiten a las empresas determinar, registrar y analizar los costos de su actividad productiva, se presentan

dos sistemas bien diferenciados: costos por procesos y por órdenes específicas. El primero se aplica en actividades productivas continuas y reiteradas, mientras que el segundo para aquellas que no se repiten, como la fabricación de productos personalizados o servicios específicos. También existe un sistema mixto, que combina características de ambos métodos.

El sistema de costos por órdenes específicas se centra en que cada producto o servicio tiene características propias y únicas, determinadas por el cliente, en producciones no repetitivas, donde cada pedido es único y requiere una estimación individual de costos. Por ello, para cada orden de trabajo, se elabora una hoja de costos donde se acumulan y registran los gastos en materiales, mano de obra y costos indirectos de fabricación, desde el inicio del proceso hasta la entrega del producto terminado.

En consecuencia, el sistema de costos a aplicar en una empresa depende del mecanismo de costeo (por órdenes específicas o por procesos), de la base de datos (se refiere a la información utilizada para registrar los costos, que puede ser resultante –histórica- o predeterminada -estimada, estándar o normalizada-) y de la concepción del costo (se define si se aplicará un costeo completo o variable, influyendo en cómo se consideran los costos fijos y variables en la producción).

Durante la ejecución de la orden basada en un sistema de contabilidad por órdenes específicas, se registran los costos en la cuenta “Productos en Proceso” y, al concluir, se transfieren a “Productos Terminados”.

Cada hoja de costos debe llevarse individualmente, y contiene información sobre el cliente, las especificaciones del trabajo, el precio cotizado y la acumulación de los materiales, la mano de obra y los costos indirectos de fabricación. Los costos acumulados se registran y comparan con los presupuestados, permitiendo detectar desvíos y evaluar si los costos reales tuvieron exceso o defecto.

Asimismo, los costos indirectos de fabricación pueden generar subaplicaciones o sobreaplicaciones, dependiendo de la diferencia entre las cuotas estimadas y las reales.

La capacidad ociosa o sobreutilizada también puede influir en la subaplicación o sobreaplicación de la carga fabril, que se tendrán que considerar según una cuota fija.

Por otra parte, el presupuesto de un trabajo incluye no solo los costos de materiales, mano de obra y gastos indirectos de fabricación, sino también eventuales erogaciones por investigación y desarrollo. Estos gastos se asignan a la orden presupuestada o se prorratan en función de las unidades a entregar o el número de entregas previstas.

En cuanto al cálculo para determinar el monto total de ventas, se deben sumar los gastos administrativos, comerciales y financieros al costo de producción, junto con la utilidad deseada. Si los valores se expresan como porcentaje sobre el monto

de ventas, se aplica una fórmula para obtener el monto total de ventas. Además, es importante destacar que los recuperos pueden ser absolutos (en pesos) o relativos (en porcentaje).

Recorrido conceptual sobre herramientas digitales en la enseñanza

El uso de herramientas digitales en la enseñanza de materias contables ha ido modificando la forma en que los estudiantes aprenden y comprenden conceptos financieros y contables. Desde una perspectiva constructivista, las herramientas digitales permiten a los estudiantes construir su propio conocimiento mediante la experimentación y el descubrimiento. Mediante la implementación de estrategias pedagógicas encaminadas hacia la integración efectiva de recursos tecnológicos y digitales, puede fomentarse un entorno de aprendizaje colaborativo que promueva la autonomía estudiantil y el pensamiento crítico (Gortaire Díaz et al. 2023). Esto permite a los estudiantes desarrollar habilidades esenciales a través de tareas interactivas. La integración de estas herramientas en el aula mejora la comprensión y retención de conceptos, desarrolla habilidades técnicas y analíticas, y prepara a los estudiantes para el mundo laboral. Estudios como “Tecnologías digitales para la inclusión. Aprendizajes en pandemia desde la voz de los directores educativos en América Latina”, (Tejera y Questa, 2024), publicados en el Journal of Accounting Education y el Journal of Financial Education, respaldan la efectividad del uso de herramientas digitales en la enseñanza de la contabilidad, destacando su impacto positivo en la motivación y el rendimiento estudiantil.

Los enfoques tradicionales de enseñanza se centran en la transmisión de conocimiento y la conducta observable. Se enfocan en el refuerzo positivo para lograr el aprendizaje (Piaget, 1976). Por otro lado, en este método de aprendizaje, el docente es el principal transmisor de información y el estudiante un receptor pasivo. Los enfoques educativos centrados en el estudiante, como el constructivismo, priorizan la autonomía y auto actualización del estudiante, reconociendo su capacidad para construir su propio conocimiento a través de la experiencia y la interacción. Este enfoque, inspirado en las ideas de John Dewey (1916) y Jean Piaget (1964), postula que el aprendizaje es un proceso activo y dinámico en el que el estudiante asume un papel protagonista en la construcción de su propio conocimiento. Según Dewey (1916), la educación debe ser experiencia vital y significativa que permita al estudiante desarrollar sus habilidades y capacidades en un contexto de interacción social y colaborativa. Por su parte Piaget (1976) sostiene que el aprendizaje se produce mediante la asimilación y acomodación de nuevos conceptos y experiencias, lo que permite al estudiante reorganizar y reestructurar su conocimiento previo. En este sentido, el enfoque constructivista promueve un aprendizaje centrado en el estudiante, flexible y adaptativo, que valoriza la diversidad y la individualidad.

El enfoque basado en proyectos y el enfoque basado en problemas promueven el aprendizaje a través de la resolución de problemas reales. Finalmente, los enfoques tecnológicos, como el aprendizaje en línea, el aprendizaje mixto y el aprendizaje móvil, están transformando la forma en que se enseña y se aprende (Tyler, 1960).

Es importante destacar que estos enfoques no son mutuamente excluyentes y pueden complementarse entre sí. Los teóricos destacados en el campo de la educación, como Paulo Freire (1970) y Howard Gardner (1983), han contribuido significativamente a la comprensión de los diferentes enfoques de enseñanza y su aplicación en la práctica educativa.

La propuesta educativa de Paulo Freire se centra en la liberación y empoderamiento de los individuos y comunidades oprimidas, promoviendo una educación que trascienda la mera transmisión de conocimientos. Freire critica la “educación bancaria”, que deposita conocimientos sin fomentar la reflexión crítica, y propone una pedagogía que incentive la concientización y la praxis. La concientización, entendida como el proceso de toma de conciencia sobre la realidad social y política, es un concepto fundamental en la teoría de Freire. A través de la educación, los individuos deben adquirir una conciencia crítica que les permita cuestionar la realidad y transformarla. La praxis, o la unión de teoría y práctica, es el medio para lograr este objetivo, es bajo esta premisa que me detuve a observar la dinámica de aprendizaje en el aula, teniendo en cuenta el contexto en el que las mencionadas clases se dictaban, incluyendo el aspecto social.

Aun habiendo desarrollado Freire su obra en un contexto marcado por la lucha contra la opresión y la desigualdad, bastante disímil del actual, su pensamiento prosigue con impacto duradero en la educación y la pedagogía crítica. Freire se caracterizó por su énfasis en el diálogo y la participación. Sostuvo que la educación debe ser un proceso dialógico, en el que los estudiantes sean protagonistas y no meros receptores de conocimientos. La acción-reflexión-acción es el método propuesto por el mencionado autor para lograr la transformación social. Desde esta visión puede concluirse el aporte significativo del uso de herramientas que agilicen la búsqueda de soluciones a problemas planteados.

La concientización es fundamental para navegar en un entorno digital donde la información es abundante pero no siempre crítica. Analizando su perspectiva parece relevante que los educadores fomenten la alfabetización digital analítica, enseñando a los estudiantes a evaluar, analizar y producir información de manera reflexiva.

El papel de Excel en la educación superior: Un análisis comparativo entre universidades privadas y públicas

La era digital ha enfatizado la importancia de la alfabetización digital en la edu-

cación superior. En este contexto, el uso de planillas Excel se ha convertido en un tema relevante para instituciones académicas. Aunque tanto las universidades privadas como públicas reconocen su valor, existen diferencias significativas en su implementación y utilización.

La integración efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior es un factor crucial para potenciar la inserción laboral exitosa de los estudiantes universitarios (UNESCO, 2020). En este contexto, las instituciones educativas privadas y públicas desempeñan un papel fundamental en la formación de profesionales competitivos y adaptados a las demandas del mercado laboral (OCDE, 2020).

La brecha digital existente entre las universidades privadas y públicas puede influir significativamente en la calidad de la formación ofrecida. Mientras que las instituciones privadas suelen contar con recursos tecnológicos avanzados, las públicas enfrentan desafíos presupuestarios que limitan su capacidad para invertir en TIC (Banco Mundial, 2020). Sin embargo, ambas pueden ofrecer enfoques innovadores y efectivos para desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes.

Según el Informe sobre la Educación en el Mundo de la UNESCO (2020, p. 280), “la integración de TIC en la educación superior puede mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y aumentar la accesibilidad y la equidad en la educación”. Además, la utilización de plataformas de aprendizaje en línea y recursos digitales puede ampliar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional (EUROSTAT, 2025).

La formación universitaria debe combinar habilidades técnicas y competencias blandas para responder a las necesidades del mercado laboral. Como afirma el Informe sobre la Educación y el Empleo de la OCDE (2020), “las habilidades blandas, como la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, son fundamentales para el éxito en el mercado laboral”.

Para optimizar la inserción laboral de los estudiantes universitarios, es esencial que las instituciones educativas privadas y públicas colaboren en la creación de programas de capacitación y desarrollo profesional que respondan a las necesidades del mercado laboral. Asimismo, es fundamental garantizar el acceso equitativo a recursos y herramientas que permitan desarrollar habilidades y competencias en TIC.

En síntesis, la inserción laboral exitosa de los estudiantes universitarios requiere una formación integral que combine habilidades técnicas y competencias blandas, y que esté enfocada en la innovación y la excelencia académica. La integración efectiva de las TIC en la educación superior es un factor clave para lograr este objetivo.

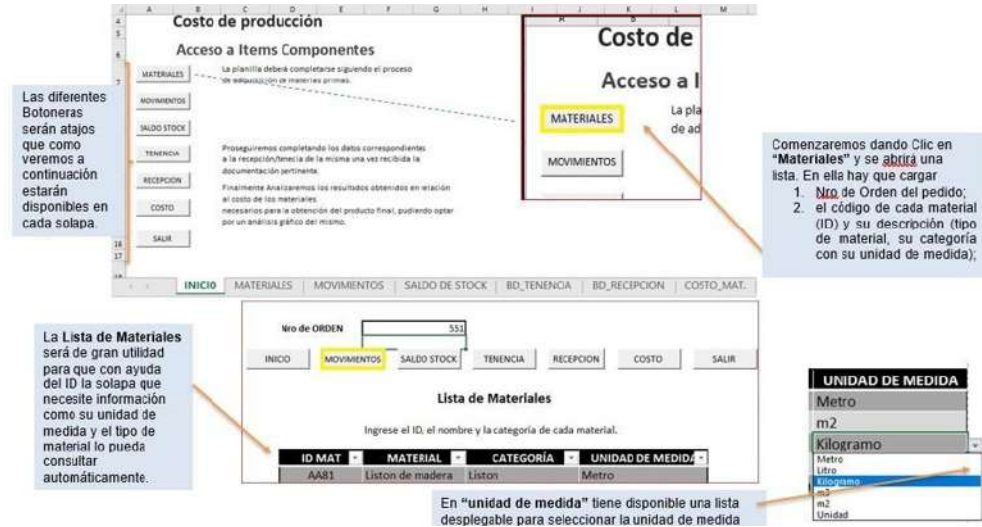
El modelo propuesto

En el contexto del aprendizaje significativo, el material didáctico se erige como

un elemento esencial, ya que proporciona al estudiante un contenido estructurado y organizado que facilita la adquisición de conocimientos y habilidades específicas. Tal como sugiere Cullen (1997) educar es ir tras la reflexión conjunta sorteando las nuevas fronteras en educación. De esta manera, el material didáctico se convierte en un instrumento fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje, permitiendo que el estudiante desarrolle tanto la comprensión teórica como la aplicación práctica de los conceptos aprendidos (Capasso, 2004). El modelo para el cálculo de materiales y materias primas está basado en un archivo Excel, pudiendo descargar la planilla a nuestra PC, teléfono móvil, tablet o similar. Una vez iniciado, el archivo Excel aparecerá en la “pantalla de Inicio”.

Imagen 1

Presentación del Modelo – Página de Inicio para el cálculo del costo de materiales y materias primas



Fuente: Imagen extraída de modelo propuesto.

Altas, bajas y modificaciones en materiales y materias primas

Fuente: Imagen extraída de modelo propuesto.

Gestión de Existencias

Fuente: Imagen extraída de modelo propuesto.

El cálculo de la solapa “Movimientos” es de gran utilidad para hallar el porcentaje de tenencia, siendo necesario el total en \$ de los materiales en existencia, ya que al estar en stock hay costos que soporta la organización por tenerlos en sus depósitos (Sueldos personal de vigilancia, costos de iluminación, sueldo encargado del depósito, etc.).

Imagen 4

Análisis de Costos de Mantenimiento de Materiales y Materias Primas - Tenencia

Para continuar con la solapa "Tenencia" hacemos clic en la misma.

En esta planilla se cargan todos los costos por la tenencia y su total se dividirá sobre el total de la solapa "movimientos".

Con la solapa "Movimientos" hallamos el valor de los materiales que estaban en existencias, conlevando su costo por estar en depósito, cuyo valor se calculará con la solapa "Tenencia", donde hay que ir asentado cada uno de estos gastos, con su respectivo documento respaldatorio.

El sistema calcula automáticamente el porcentaje de tenencia con respecto al inventario valorizado (unidades/materiales en existencia).

Orden Nro	ITEM	Fecha	Tipo Documento	Nro	Periodo	Total	Observaciones
01	SEGURO	3/2/2024	Factura A	180	febrero	\$ 100.00	
02	SUELDO PNCAR/SALDO	6/2/2024	Recibo	909	febrero	\$ 100.00	
03	SUELDO VIGILANCIA	6/2/2024	Recibo	909	febrero	\$ 115.00	
04	ALQUILER	24/2/2024	Recibo	901	febrero	\$ 250.00	
05	LUZ	10/2/2024	Factura C	170	febrero	\$ 100.00	
06	AUTO A	13/2/2024	Factura D	222	marzo	\$ 200.00	
07	TASA MUNICIPAL	24/2/2024	Factura B	171	febrero	\$ 100.00	
TOTAL						\$ 865.00	

Fuente: Imagen extraída de modelo propuesto.

Imagen 5

Evaluación de costos de recepción en la gestión de inventarios

Para continuar hacer clic en "recepción" cuya solapa está compuesta de la siguiente manera:

FECHA	ID	CANTIDAD	RECIBO LOTE	VENIMIENTO	PROVEEDOR	UNID. INGRESADAS	REVOLUCIONES DEFECCIOSAS	TOTAL UNIDADES	VALOR TOTAL DE RECEPCION	Recepción Efectuada
20/2/2024	AJ41	178.667 m3	4220	28/7/2024	MATERIA AJAR	178.667 m3	0	178.667 m3	\$ 18.000	\$ 0.10
18/2/2024	A410	51.229 m3	1440	12/2/2024	CONCRETO	51.229 m3	0	51.229 m3	\$ 0	\$ 0
15/2/2024	A420	119.922 m3	15	13/2/2024	RECEPTO SI	119.922 m3	0	119.922 m3	\$ 0	\$ 0
18/2/2024	A420	123.112 m3	4220	15/2/2024	RECEPTO SI	123.112 m3	0	123.112 m3	\$ 25.000	\$ 0.11
					AGREGAR	\$ 0	\$ 0	422077	\$ 43.000,00	\$ 0.21

La columna "Total Unidades" corresponde a las unidades que ingresaron y que están en la solapa.

El costo unitario de recepción se obtiene por la división entre los gastos por recepción y el total de las unidades ingresadas.

PRODUTO	UNIDAD DE MEDIDA	Existencia	Costo de Ingreso	STOCK
Plástico	Unidad	100u	19.000u	19.000u
Unión de madera	Metro	20m	178.667m	178.736m
Pavé	m2	800 m2	121.112 m2	121.212 m2
Empaques de cemento	M3	10.000m3	51.229m3	51.229m3

Fuente: Imagen extraída de modelo propuesto.

Imagen 6

Cálculo de Costo según unidades a procesar. Planilla de Cierre

Una vez calculado el costo de tenencia y el costo de recepción, procederemos a calcular el costo de cada material, haciendo clic en "Costo"

INICIO MATERIALES SALDO STOCK TENENCIA RECEPCION **COSTO** SALIR

Nro. Orden Nro 551 Fecha 5/8/2024

INICIO MATERIALES MOVIMIENTOS SALDO STOCK TENENCIA RECEPCION SALIR

Material	Cantidad Necesaria	Unidad de medida	Desperdicio	TOTAL	MERMA DEL MATERIAL
Listón de madera	14	Metro	0	14	
Papa	10	m2	0	10	
Epoxia de goma	5	Kilogramo	0	5	
Resorte	10	Unidad	0	10	

A través de las especificaciones técnicas, debemos avanzar primero el porcentaje de desperdicio que tiene el material y luego el generado por el proceso productivo. Con dicha información, se calcula automáticamente la cantidad necesaria para considerar las "Unidades a procesar".

Proceso	1	2	3	Material	Unidades ingresadas	Unidades a procesar	MERMA DEL PROCESO
Desperdicio	1%	1%	1%	Listón de madera	14	14,7260	
	0%	0%	1%	Papa	10	10,1010	
	0%	3%	1%	Epoxia de goma	5	5,1015	
	0%	2%	1%	Resorte	10	10,2030	

Fuente: Imagen extraída de modelo propuesto.

Imagen 7

Análisis de Costo Unitario – Determinación de costo total

Una vez que se calcula la cantidad necesaria del material, podemos avanzar con el cálculo del costo por cada material, que se compondrá por el precio unitario + el costo de recepción unitario + el costo de tenencia unitario (en \$).

Material ID	Unidad de medida	Cantidad necesaria	Precio unitario	Unidad de medida	Recepción	Unidad de medida	Porcentaje	Costo unitario	TOTAL	TOTAL PARA DEL COSTO
AA81	Metro	14,7260	\$ 2,00	Metro	\$ 0,10	Metro	\$ 0,12	\$ 2,22	\$ 32,69	\$ 392,301,68
AA80	m2	10,1010	\$ 8,00	m2	\$ 0,21	m2	\$ 0,48	\$ 8,69	\$ 87,88	\$ 1,095,123,21
AA80	Kilogramos	5,1015	\$ 1,20	Kilogramos	\$ 0,00	Kilogramos	\$ 0,00	\$ 1,20	\$ 6,13	\$ 1,837,36
AA80	Unidad	10,2030	\$ 0,20	Unidad	\$ 0,00	Unidad	\$ 0,00	\$ 0,20	\$ 2,04	\$ 144,893,20
COSTO TOTAL									\$ 148,43	\$ 1,781,123,20

El sistema consulta automáticamente:

- precio unitario de cada material en la solapa "Movimientos".
- Costo de Recepción unitario de cada material en la solapa "Recepción".
- Costo de tenencia unitario de cada material en la solapa "Tenencia".

La suma de dichos conceptos será el costo unitario de cada material en su unidad de medida. En el caso del material AA81 cada metro tendrá un costo de \$ 2,22.

La columna "Total" es el valor que surge de multiplicar el costo unitario -en su unidad de medida- por la cantidad necesaria de cada material. Entonces, para hacer un "sillon", será necesario 14,7260 metros del material AA81 (listones de madera), siendo su costo por metro de \$ 2,22. Por ello, el costo del material por sillon será de \$ 32,69.

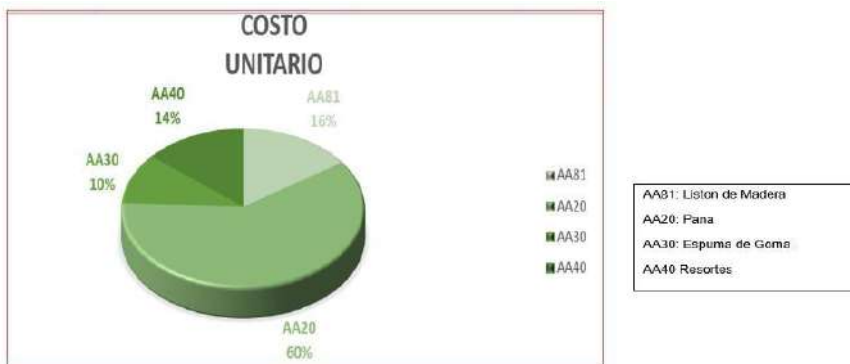
objeto costeo 12.000 Sillones \$ 1.781.123,20

Fuente: Imagen extraída de modelo propuesto.

En la siguiente imagen 8, podremos ver la incidencia en porcentaje de cada material en el Costo Total.

Imagen 8

Gráfico resumen de costos afrontados



Fuente: Imagen extraída de modelo propuesto.

Nota: El gráfico representa la distribución porcentual de costos según una orden de producción de 12000 sillones, realizado a modo de ejemplo.

A modo de cierre

La Teoría General del Costo es una herramienta clave para la gestión empresarial, brindando una base sólida para la toma de decisiones financieras, el control de gestión y la optimización de recursos.

Entender la necesidad de saber cómo clasificar los costos genera un esquema que proporciona una base sólida para entender cómo los diferentes tipos de costos impactan en la contabilidad y toma de decisiones empresariales, desde los más directos hasta aquellos que afectan a largo plazo, como los de reposición o costos futuros.

Por su parte, la rentabilidad empresarial mide la efectividad organizacional comparando ingresos y recursos utilizados. Un sistema de costos bien aplicado puede influir directamente en la rentabilidad de una empresa, permitiendo una mejor toma de decisiones y el cumplimiento de objetivos estratégicos.

Cada método elegido para descargar inventarios tiene implicaciones en la valuación de las existencias y afecta la manera en que se reflejan los costos en los

informes financieros de la empresa (Cascarini, 1997).

Asimismo, el sistema de contabilidad de costos por órdenes específicas permite a la empresa tener un control detallado de los costos de cada pedido, optimizando las cotizaciones futuras y ajustando los presupuestos para asegurar la rentabilidad.

El Modelo presentado para el Cálculo de Materiales y Materias Primas es una herramienta digital basado en un archivo Excel, garantizando su accesibilidad y flexibilidad en diversas plataformas. La programación del modelo está diseñada para que el usuario final sólo tenga que asentar los datos necesarios para que el sistema realice automáticamente los cálculos, llegando al final con un análisis gráfico sobre la incidencia de los materiales empleados sobre el costo total, de acuerdo a la elaboración del pedido solicitado. Esto permite que el impacto sea positivo en la productividad, logrando un alto grado de eficiencia.

Además, el modelo aborda aspectos del proceso de gestión, desde la planificación integral de recursos empresariales hasta la implementación en la producción y toma de decisiones. Su estructura está compuesta por solapas que permite integrar todos los elementos en un mismo sistema, con un lenguaje ameno, sencillo y coherente, con la posibilidad de poder estar conectado online a través de Office 365, y así permitir el trabajo colaborativo.

En conclusión, el modelo propuesto para el cálculo de materiales y materias primas representa una herramienta significativamente útil para empresas y comunidades educativas. Por tal motivo, y con el fin de seguir ofreciendo soluciones innovadoras y efectivas para mejorar la gestión y el aprendizaje, se pretenderá abarcar próximamente a los restantes componentes del costo de fabricación: mano de obra directa y carga fabril.

La integración de tecnologías en la educación contable es crucial para desarrollar habilidades relevantes en el mercado laboral, como análisis de datos masivos y toma de decisiones informadas. Sin embargo, el enfoque tradicional en papel y lápiz limita la adaptabilidad de los estudiantes a los cambios tecnológicos.

La utilización de herramientas informáticas especializadas, como software de contabilidad y hojas de cálculo, facilita la comprensión y aplicación de conceptos contables complejos, mejorando la eficiencia y precisión en el cálculo y análisis de información financiera.

Es fundamental que los programas educativos de Contador Público incorporen herramientas tecnológicas innovadoras y actualicen sus métodos de enseñanza para reflejar las necesidades del entorno empresarial actual. Esto mejorará la calidad de la educación y preparará a los futuros profesionales para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

La integración de Excel en el proceso de aprendizaje desarrolla habilidades en

análisis y resolución de problemas, permitiendo explorar diferentes escenarios y variables de manera sistemática y eficiente. La visualización de datos en gráficos y tablas ayuda a identificar patrones y relaciones no evidentes mediante el uso exclusivo del papel y lápiz.

La educación en la era digital requiere un enfoque analítico que considere las implicaciones sociales y políticas de la tecnología. Desde mi humilde opinión, considero necesario crear consciencia en los educadores de los riesgos y oportunidades que presenta la digitalización y trabajar para crear un entorno de aprendizaje que promueva la justicia social y la igualdad.

En conclusión, la integración de TIC en la educación superior es una estrategia clave para preparar a los estudiantes para ser profesionales competentes y exitosos. La educación superior debe estar en constante evolución para responder a las necesidades cambiantes del entorno laboral y social. En vista de los resultados obtenidos hasta el momento, se considera necesario proseguir con la investigación sobre la eficacia de las herramientas digitales en la enseñanza de las materias contables, con el objetivo de profundizar en su impacto en la adquisición de competencias profesionales. Específicamente, se buscará analizar la utilidad de estas herramientas en la formación de estudiantes de contabilidad y su aplicación en el desarrollo de las asignaturas venideras. La investigación **se centrará en identificar las mejores prácticas para la integración de herramientas digitales en la enseñanza de materias contables y su impacto en la empleabilidad y el éxito profesional de los graduados.**

Notas

¹ Profesora Adjunta de la materia Elementos de Costos del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza, Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-4563-153X>. E-mail: msaggiorato@unlam.edu.ar.

² Profesor Adjunto de las materias Técnicas de Valuación y Estados Contables del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza, Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-3327-8788>. E-mail: dmitre@unlam.edu.com.ar.

³ Alumna de la carrera de Contador Público del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza, Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-5177-3112>. E-mail: mroalesalvarez@alumno.unlam.edu.ar.

Referencias bibliográficas

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. (2011). *Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial, resumen ejecutivo*. <https://recursos.educoas.org/publicaciones/estrategia-de-educaci-n-2020-del-grupo-del-banco-mundial?audience=1&area=>

- Bartoli, A. (1992). *Comunicación y organización*. Paidós.
- Belic, A., Bombino, M. A., Saggiorato, M. M. R., & Wejchenberg, V. (2019). *Herramientas para la enseñanza de costos en contextos empresariales y educativos*. <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/1111>
- Capasso, C. (2004). Una buena herramienta pedagógica. *Costos y Gestión*, 13(51).
- Carro, R. (1998). *Elementos básicos de costos industriales*. Ediciones Macchi.
- Cascarini, D. (1997). El costo de los servicios operativos. Incidencia en los productos. Tratamiento de la capacidad. *Costos y Gestión*, 6(23).
- Cascarini, D. (2013). *Teoría y práctica de los sistemas de costos* (2.^a ed.). Editorial La Ley.
- Chacón, G. (2007). La contabilidad de costo y los sistemas de control de gestión. *FACES*, 10(15).
- Cullen, C. (1997). *Críticas a las razones de educar*. Paidós.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación* (3.^a ed.). Raíces de la Memoria.
- EUROSTAT. (2025). *ICT specialists in employment*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=ICT_specialists_in_employment
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Pérez de Lema, D., & Hernández, S. (2006). *La contabilidad de costos y la rentabilidad en la Pyme*. <https://www.redalyc.org/pdf/395/39521803.pdf>
- Gardner, H. (1983). *La teoría de las inteligencias múltiples*.
- Gortaire, D., Moreno, M., Garzón, B., & Torres, M. (2023). Constructivismo y conectivismo como métodos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria actual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 14046–14058. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4672
- Heskett, J. L., Sasser, W. E., & Schlesinger, L. A. (1997). *La cadena de servicios y beneficios*. Free Press.
- Keller, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Kotter, J. P., & Heskett, J. L. (1994). *Cultura corporativa e o desempenho empresarial*. Makron Books.
- Merino Sánchez, L. (2021). La contabilidad de costos, los sistemas de control y su relación con la rentabilidad empresarial. *FIPCAEC*, 6(3).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). *Informe sobre la educación*. <https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ocde-2024-Digital%20%282%29.pdf>
- Piaget, J. (1966). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Tejera Techera, A., & Questa-Tortorolo, M. (2024). Transformación educativa en Uruguay: Análisis de documentos marco para la educación básica. *Práxis Educativa*, 19, e22864. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22864.020>
- Tyler, R. W. (1960). *Principios básicos del currículo y la instrucción*. University of Chicago Press.

Revista de **E**ducación



RESEÑA **Tesis**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Entre la educación común y la educación especial. Reflexiones sobre lo (no)comprendido

Between General Education and Special Education: Reflections on the (Un)Understood

María Belén Sanchez¹

Título: Doctora en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Director/a: Héctor Daniel KORINFELD - Orientadora: Débora Grunberg

Jurado evaluador: Dr. Carlos Bernardo SKLIAR, Dra. María Beatriz GRECO, y Dra. Graciela FRIGERIO

Fecha de defensa: 16 de mayo de 2025

Resumen

El presente artículo busca compartir los aspectos centrales de la tesis homónima, presentada para la obtención del título de Doctora en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (UNL, mayo de 2025). La tesis, de carácter cualitativo y diseño flexible, se propone reflexionar sobre tres situaciones-problema construidas *entre* la educación común y la educación especial que parten de la experiencia vital de la autora, vinculadas con niños que estaban *en problemas*, haciendo la distinción con niños-problema o problemáticos. A partir de cada situación, que la normativa educativa santafesina encuadra como *caso no comprendido* para integración escolar excepto que se diagnostique discapacidad, se desprende un nudo problemático: la presencia del discurso médico en las escuelas; la convivencia del tiempo social y el tiempo subjetivo en las mismas y la vinculación entre pobreza y fracaso escolar dentro de ellas. El análisis de las situaciones-problema conforma una primera zona de sentido apoyada en el marco teórico, normativa y entrevistas realizadas durante la investigación. Luego, esos nudos convergen en dos discusiones que configuran una zona de sentido más amplia: sobre lo (no) comprendido y sobre la necesidad de que haya otro en la vacancia de la comprensión. Finalmente, las conclusiones destacan la imposibilidad de comprender en términos absolutos y, al mismo tiempo,

la responsabilidad de intentar comprender para no dejar a nadie desamparado, partiendo de un reconocimiento personal respecto al *estar en problemas*. En esta difícil tarea, contar con otros se torna fundamental tanto para chicos como para grandes.

Palabras clave: situaciones-problema; (no)comprendido; educación común; educación especial; entre.

Abstract

This article aims to share the central aspects of the homonymous thesis, presented to obtain the title of Doctor in Meanings, Theories, and Practices of Education (UNL, May 2025). The thesis, with a qualitative and flexible design, proposes to reflect on three problem situations constructed between common education and special education, based on the author's life experience, linked to children who were in trouble, distinguishing them from problem children or troublesome children. From each situation, which the Santa Fe educational regulations frame as a case not included in school integration unless a disability is diagnosed, a problematic knot emerges: the presence of medical discourse in schools; the coexistence of social time and subjective time in schools, and the link between poverty and school failure within them. The analysis of the problem situations forms a first zone of meaning supported by the theoretical framework, regulations, and interviews conducted during the research. Then, these knots converge into two discussions that configure a broader zone of meaning: about what is (not) understood and about the need for an other in the vacancy of understanding. Finally, the conclusions highlight the impossibility of understanding in absolute terms and, at the same time, the responsibility to try to understand so as not to leave anyone unprotected, starting from a personal recognition regarding being in trouble. In this difficult task, having others becomes fundamental for both children and adults.

Key words: Problem Situations; (Not)Understood; Common Education; Special Education; Between

Fecha de recepción: 19-06-2025
 Fecha de evaluación: 08-08-2025
 Fecha de aceptación: 11-08-2025

Introducción

A modo de introducción, cabe mencionar que trabajamos en los territorios sobre los que escribimos, complicados e implicados por ello mismo. Esta situación fue la que propició la elaboración de la tesis a partir de nuestra experiencia vital, aquella que Mendizábal (2006, p.78) define como “los conocimientos que posee el investigador a partir de su ejercicio profesional y vivencias sobre el tema estudiado”.

Por otra parte, cabe mencionar que la estructura de la tesis no se adaptó taxativamente al formato tradicional establecido para este tipo de escrituras. Muchos elementos clásicamente incluidos son aquí reformulados, sin que ello implique desdén frente al rigor científico. Lo que intentamos es que los modos de hacer hegemónicos no obturen la posibilidad y la potencia de la narración y de la investigación, sosteniendo la explicitación de las decisiones tomadas en el camino de elaboración para visibilizar la recursividad del proceso. Esto mismo condice con el carácter no estructurado, cualitativo y flexible de la tesis, siguiendo a Mendizábal (2006), quien postula que “desde el inicio de la investigación la recolección de datos, el análisis, la interpretación, la teoría, se dan conjuntamente, y esta ida y vuelta entre los datos y la teorización permite generar interactivamente conocimiento fundado en los datos” (p. 69)

Respecto a las situaciones es significativo señalar que las mismas suscitan el equívoco respecto de lo (no) comprendido y en el *entre* escuelas se configura una zona de disputas en la que emergen contrasentidos, también. En la provincia de Santa Fe, según la normativa educativa, no comprendido equivaldría a un caso no admitido para la educación especial. Así, no se contempla una intervención de la modalidad que pueda dejar en suspenso un diagnóstico de discapacidad. Pero las situaciones desafían ese límite. Se solicitan intervenciones, se tejen vínculos entre escuelas a pesar de ello, aun cuando “sabemos que no es de la discapacidad” como menciona una persona entrevistada.

De este modo, el propósito general de esta tesis fue reflexionar las situaciones antes mencionadas, teniendo en cuenta la incomodidad que dio inicio a la investigación, la que motorizó la curiosidad epistémica (Brailovsky et al. 2023) y considerando las siguientes preguntas de tipo exploratorio, tal como el carácter de la investigación: ¿Qué sentidos pueden tejerse en torno a lo no comprendido?, ¿no comprendido como sinónimo de no incluido?, ¿no comprendido como no abarcado?, ¿lo no comprendido como lo signado por lo negativo?, ¿no comprendido como no sabido?, ¿Cómo no pensado?, ¿se puede comprender en términos absolutos?, ¿no comprendido como duda o cavilación?, ¿Como pausa para pensar?, ¿qué atañe a la comprensión, qué pretendemos comprender?, ¿las situaciones, los sujetos, a nosotros mismos?, ¿a qué miedos, inseguridades, límites nos enfrenta la no comprensión? ¿qué lugar tiene lo no comprendido en nuestros oficios?, ¿qué potencia tiene el reconocimiento de lo

no comprendido?, ¿qué clausura y qué inaugura?

(Im)precisiones metodológicas

Como ya establecimos en la introducción, nos reconocemos próximos a las líneas de pensamiento que refieren a una tradición no hegemónica de investigación. Propuestas que sostienen la implicación del investigador y su propia transformación como rasgos distintivos (González Rey, 2006; Redondo, 2016). Por ello consideramos que esta investigación se inscribe en lo que González Rey (2006) denomina Epistemología cualitativa. En este sentido, no se busca aprehender la realidad, ni corresponderla lineal o directamente. Lo que para esta epistemología resulta central es el intento de construir zonas de sentido. Estas son definidas por el autor como “espacios de inteligibilidad que se producen en la investigación científica y que no agotan la cuestión que significan, sino que, por el contrario, abren la posibilidad de seguir profundizando un campo de construcción teórica” (Gonzalez Rey, 2006, p. 24). Dichas zonas abren espacios de inteligibilidad sucesiva que lo que permiten es, justamente, sostener una indagación, para articular e inaugurar “nuevos caminos de tránsito dentro de ella a través de nuestras representaciones teóricas” (Gonzalez Rey, 2006, p. 25). En efecto, se trata de una perspectiva o estilo de indagación a la que también abona Denise Najmanovich para cuestionar el modelo representacionalista que entiende el conocimiento como un reflejo de la realidad. En contrapartida, la autora busca visibilizar “los procesos en su devenir, las mediaciones e interacciones, los cambios cualitativos, los vínculos transformadores, los límites permeables” (Najmanovich, 2018, p. 63) que lo constituyen. Así, discute con las concepciones modernas del conocimiento y postula que el mismo no está dissociado de la experiencia humana, sino que nace a partir de los encuentros del ser humano con el mundo, lo que invita a considerar su dimensión ética política junto a la multidimensionalidad, dinamicidad y recursividad de este (Najmanovich, 2018).

Entre el pensar por caso y el pensar situaciones problema

En un primer momento de la investigación, consideramos la posibilidad de seguir la metodología de pensar por casos (Passeron y Revel, 2005; Rodríguez, 2017), siendo esta una que se caracteriza por trabajar sobre singularidades y detalles. Sin embargo, por nuestro nivel de implicancia que amenazaba con tornarse inhibitorio para el pensamiento y la escritura, a modo de resguardo propio y buscando preservar la intimidad de identidad de los sujetos concernidos, más el derecho a la confidencialidad de las instituciones implicadas, abandonamos dicha idea inicial. De esa manera, navegando entre las distancias óptimas y posibles, viramos hacia la posibilidad de construir situaciones-problemas (Korinfeld, 2022) que representan el material analizado. Estas son fruto de un ejercicio de condensación que reúne

aspectos relativos a nuestra experiencia vital (Mendizábal, 2006), sin responder a eventos o datos fácticos, sino a una *invención* tras operaciones de recorte y delimitación que habilitan una relectura (y reescritura) posible acerca de lo sucedido, sosteniendo las tensiones y disputas que lo habitan. Rafael De Piano (2019), quien aborda la cuestión de los *saberes en situación* (tensionándolos con los saberes profesionales), señala que la situación es diferente a una escena y a una circunstancia. Para distinguirla del primer término, especifica que “la escena se abre a un espectador que mira, la situación nos implica directamente como un actor más en relación con el problema que nos planteamos” (p. 40) y la circunstancia refiere a múltiples elementos en reposo. En consonancia con De Piano, Benasayag y Sztulwark (2000, p. 187) alientan a un ejercicio de pensamiento “en situación”, desde la pertenencia y la participación, tomando distancia de una teoría “de la situación” en la que ésta que podría ser abordada como un objeto a dominar desde afuera. Por otra parte, respecto a las situaciones, encontramos en la posición clínica una clave para orientarnos y avanzar en la construcción de sucesivas zonas de sentido. Una posición que “atiende presencias (...) que no se dicen en ninguna parte” (Percia, 2001b, p. 60). Un tono que habilita la problematización sin perseguir la resolución, que defiende que “un problema es una oportunidad para pensar. Una revuelta de ideas que necesitan entrar en un estado de discusión colectiva” (Percia, 2001b, p. 64), huyendo del ideal del saber completo. Clínica justamente “Como inquietud que se expande alrededor de las relaciones que un actor establece con su experiencia” (Percia 2001b p. 28) “sin procurar su cancelación” (Percia, 2001b, p. 66). Referimos a una clínica de la singularidad del sujeto y de las situaciones, como una modalidad para pensar e intervenir sostenida y orientada, fundamentalmente, en la escucha y en las preguntas, interrogando tanto al discurso médico hegemónico como al discurso de la pedagogía tradicional (Korinfeld, 2022a, párr. 18).

Respecto a las entrevistas, destacamos que durante el año 2022 realizamos ocho entrevistas a profesionales (psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, autoridades) que se desempeñan en el marco de la Modalidad de Educación Especial en la zona norte de la provincia de Santa Fe, regiones I y II de educación. La cantidad de entrevistas se vincula con concepto de saturación teórica (Mendizábal, 2006), ya que entendimos que las mismas fueron las necesarias para dar por concluido el proceso exploratorio de tipo cualitativo, considerando que una entrevista más no aportaría información nueva respecto a las anteriores. Además, en el caso de la Epistemología cualitativa (González Rey, 2006), donde se enmarca esta tesis, la legitimidad es intrínseca al proceso mismo de construcción y no existe un número ideal de personas a considerar ya que el criterio deja de ser cuantitativo o estadístico y pasa a basarse en las demandas cualitativas del proceso de investigación en curso, ya que no hay intención de alcanzar ningún tipo de normalización ni estandarización.

Por otra parte, el tema central de las entrevistas, de estrategia semiestructurada, fueron los procesos de admisión de estudiantes en las escuelas primarias especiales para personas con discapacidades intelectuales, según su denominación oficial.

Finalmente, siguiendo a Graciela Frigerio (2017, p.84), consideramos las entrevistas como una apertura a la pluralidad de miradas, que es lo propio de un trabajo que busca saber. Además, adherimos a Korinfeld (2018) cuando plantea que “No hay modo de habitar un oficio sin entrar en conversación e intercambios con otros, con quienes lo comparten cotidianamente o lo compartieron en otros tiempos” (p. 1).

A modo de síntesis, destacamos que el abordaje de las situaciones problema fue realizado desde una perspectiva exploratoria y flexible que tuvo en cuenta dos fuentes: nuestra experiencia vital y las entrevistas.

Entre como figura de lo intermedio

Es importante resaltar que las situaciones problema ocurren *entre* escuelas de educación común y de educación especial, es decir, no en una u otra escuela sino en medio de ellas y a partir de su vinculación. En tal sentido, detenernos en la figura del *entre* como recurso discursivo coloca un énfasis en el uso de la palabra, un detenimiento en el modo de usarla y los sentidos que la misma arrastra, vela, conlleva. *Entre*, preposición que consideramos como mucho más que un mero complemento, la entendimos como verdadero material de los oficios del lazo (Frigerio, 2017), uno que hay que vislumbrar, martillear, hacer aparecer ya que es efecto de relación (Deligny, 2021). Así mismo, es una figura quizás incómoda, difícil de habitar y sostener, contraria al binarismo hegemónico que organiza gran parte de la vida social y dictamina pares opuestos: normal-anormal; sano-enfermo; hombre-mujer, entre tantos otros. Optamos por ésta luego de explorar otras figuras de lo intermedio íntimamente relacionadas, tales como intersticio (Frigerio, 1991; Roussillon, 1989), frontera (De Certeau, 1996 y umbral (Rodríguez, 2018). De cada una de ellas también recuperamos elementos a destacar: la idea de espacio-tiempo, de transición, de paradoja, de decisión, de posibilidad, de detención, de puente, de encuentro y de pasaje, también nutren, matizan y texturizan el nudo del problema que nos convoca.

Entre escuelas

En la tesis recuperamos cómo la estelaridad del concepto inclusión convoca al acercamiento entre los históricamente considerados sistemas paralelos de la educación común y la educación especial. En función de ello, la integración escolar sería la estrategia protagonista para lograrlo. En tal sentido, cuando una escuela de nivel (inicial, primario, secundario) considera que un estudiante requiere del apoyo de la educación especial, solicita dicha intervención y los equipos interdisciplinarios tienen

como función, entre otras, evaluar y admitir el ingreso (o no) de alumnas y alumnos a la modalidad (decreto número 2679, artículo N°54)

A partir de la Ley de Educación Nacional, la educación especial es definida como aquella que la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. A su vez, en provincia de Santa Fe el Decreto 2679 (año 1993), enfatiza en el artículo N°60 que “en ningún caso deberá admitirse el ingreso del alumno sin contar con el diagnóstico inicial que determine su discapacidad”. Por otra parte, la normativa vigente (Decreto 2703/2011, inciso 2.2.1) establece casos no-comprendidos y limitación de la integración. Dentro de ellos, enuncia “los alumnos que presenten dificultades en sus aprendizajes y que no provengan de una situación discapacitante, o aquellas personas con discapacidad que no presenten necesidades educativas especiales”, sin explicitar qué se entiende por *situación discapacitante*. Además, un documento posterior, pero sin carácter normativo, Volver a pensar al sujeto de la educación especial (Santa Fe, 2009) advertía críticamente el riesgo de asociar pobreza y discapacidad al momento de las admisiones.

Teniendo en cuenta lo anterior, desde el marco regulatorio no se contempla una intervención de la modalidad que pueda dejar en suspenso un diagnóstico de discapacidad. No obstante, la complejidad que la normativa no puede saldar son las múltiples posiciones y perspectivas en relación con cómo establecer si se está ante un caso comprendido o no comprendido. Y los múltiples sentidos que se tejen a partir de ello y los efectos de lo mismo en la vida de los sujetos.

El niño que no podía parar de portarse mal, la primera situación-problema

“Es urgente”, “no sabemos más qué hacer”, “tiene un problema”, “es un peligro”, “no tiene ningún hábito”, “no puede estar mucho tiempo en la escuela”, “grita todo el tiempo”, “los otros chicos le tienen miedo”, “se escapa del salón y tenemos que correrlo”, “no damos más”. La demanda, la exigencia de intervenir, a veces parece en ebullición y se escucha de esta manera, casi como un rugido, porque la inadaptación de un niño o niña al encuadre físico y temporal que impone la escuela suele ser muy mal visto, tornándose a veces insoportable. A diferencia de lo que plantea Deligny, quien defendía la inadaptación como un modo de existencia que permite subsistir en ciertas condiciones vitales.

Situaciones como estas, muchas veces son sospechadas de patológicas, incluso respaldadas con certificados médicos que diagnostican, muy frecuentemente, trastornos atencionales con hiperactividad (y, en general, prescriben medicación). La cuestión es que frecuentemente esto hace alusión a niñas y niños muy pequeños, del Nivel Inicial o primer ciclo del Nivel Primario, especialmente. En las entrevistas

con las familias es usual escuchar que el niño o la niña está tomando medicación para “estar más tranquilo/a”, “para que pueda aprender mejor”, siguiendo las palabras del doctor. También, suelen relatar que el médico indicó determinadas tomas, pero eso hacía que el niño o la niña se duerma en la escuela, por lo que ajustan la administración a los horarios escolares. Entonces, por ejemplo, toman la pastilla al volver de la escuela.

En ocasiones, la escuela logra reconocer que se observan aprendizajes, que hay logros, que se ven avances, pero en otras oportunidades no. El cuerpo en movimiento tapa todo lo demás. Incluso, a veces parece tapar los moretones con los que llegan desde casa.

Por otra parte, se suele relacionar el malestar o las conductas disruptivas con cansancio, con rechazo a la propuesta escolar, más allá de que a veces el propio niño o niña expresa que le gusta ir a la escuela y que quiere estar allí, que no se quiere ir, que se quiere quedar. Pero, frente a la aparición de un conflicto, la respuesta suele ser la retirada temprana, “que lo vengán a buscar”, “no se puede quedar más tiempo”, lo que muchas veces decanta en que la familia opte por no llevarlo/a directamente a la escuela. O, formalmente, se inicia la tramitación de reducciones horarias a la jornada escolar y las solicitudes de integración, con acompañamiento dentro del aula, que si no son a tiempo completo... que por favor sea la mayor cantidad de tiempo posible.

El nudo que establecimos vinculado a la primera situación problema fue la presencia del discurso médico en las escuelas y sus efectos en las infancias. En el marco de la situación analizada, cuando las escuelas de nivel se encuentran con niños que no pueden dejar de portarse mal, solicitan la intervención de la educación especial aun cuando este sería un caso no comprendido dentro de la modalidad, según la normativa vigente. Sin embargo, cuando esa conducta es diagnosticada como trastorno de orden neurofuncional dentro del universo de comprensión médica, bajo la sigla ADD por ejemplo, ello muchas veces conduce a la tramitación de un certificado de discapacidad y desde las escuelas el modo de atender a dicho caso genera dudas. La solicitud de la escuela de nivel reclama un apoyo, considera que hace falta otro, que sola no puede, en palabras de las personas entrevistadas. Frente a ello, la respuesta de la escuela de la modalidad puede ser ofrecer el inicio de un proyecto de integración para el niño por considerar que *alguien tiene que ayudar*. Así, se construyen intervenciones donde una y otra parte reconocen una no-comprensión en diferentes aspectos (por no poder encuadrar el caso administrativamente de forma clara, por no saber cómo proceder en dicha situación). Un reconocimiento incómodo frente al cual, por el contrario, el Orden o discurso médico (Canguilhem, 1982; Clavreul, 1983) lo comprende todo, sin aparentes fracturas, pudiendo establecer rápida y taxativamente un diagnóstico a su vez anudado a un pronóstico y un tratamiento. No obstante, aun prometiendo dicho discurso un saber absoluto de carácter incuestionable, en la tarea

cotidiana el llamado persiste y sigue siendo *entre* escuelas. Parece no alcanzar con que alguien (quien porte el discurso médico) postule lo que el niño tiene. De todos modos, las solicitudes, los reclamos, los pedidos siguen llegando.

Algo tiene que tener, la segunda situación-problema

De las niñas y los niños se esperan ciertos comportamientos a tales o cuales edades. Lo mismo suele ser tildado de evolutiva o cronológicamente esperable, sano o, incluso, normal (palabra que muchas veces se susurra por lo bajo, conociendo sus bemoles, pero sin dejar de evocarla). Si hay conductas que no aparecen a tiempo o que se sostienen cuando se considera que ya deberían haber desaparecido, rápidamente se sentencia “algo tiene que tener” y se hace referencia a ello como desfasado, inmaduro o retrasado. Esto puede leerse en informes pedagógicos, de profesionales del área psi, pediatría, neurología, entre otros. A veces estas pautas tienen que ver con aprendizajes escolarizados y en otras ocasiones, con cuestiones que van allá del ámbito de la escuela. Actualmente, y pareciera que cada vez más, las escuelas comunes, especialmente de nivel inicial y primario, solicitan intervención de la escuela especial al encontrarse con estudiantes que acceden con dificultad al lenguaje (“no le entendemos lo que quiere decir”, “habla en su idioma”, “habla como un bebé”, “no le conozco la voz”, “habla como dibujito animado”), que encuentran desafíos en la sociabilización (“no me mira”, “está solo/a todo el tiempo”, “juega sólo con una cosa”, “le pegó a la maestra/a los compañeros”,) y –como en la situación anterior– rompen con normas o pautas del encuadre de trabajo escolar (“se la pasa tirado/a en el piso”, “se escapa”, “deambula todo el día”, “hay que tener ventanas cerradas y puertas con llave”, “tenemos que correrlo/a por toda la escuela”, “abre y se va”, “sale y no vuelve”, “rompe todas las hojas”, “raya lo que hace”). Situaciones que son vividas como desbordantes por muchos docentes y por algunas instituciones. Niñas y niños que, en ocasiones, están acompañados por profesionales tratantes (médicos y del área psi) y en otras, no. En ocasiones, por sus familias y en otras, no. Niñas y niños, que expresan un malestar de diferentes formas. Un malestar que también aparece a nivel institucional porque algo no encaja en lo esperable, no responde a las expectativas, y esto nos perturba.

Frente a lo antes descrito, -nuevamente- se suele solicitar -a veces en tono de exigencia- saber qué es lo que tiene, asistencia a la escuela con acompañamiento y/o con reducción horaria. Allí, aparece la posible intervención de la figura de la docente integradora de la escuela especial y/o sistemas de apoyos adicionales brindados por el sistema de salud o dependiente de gobiernos locales que prestan apoyo dentro del aula porque “la situación no da para más”.

El segundo nudo, propuesto a partir de Algo tiene que tener, refirió a los diferentes tiempos que se (inter)juegan en la situación: el subjetivo, el social (García

Molina, 2005). En este marco, reaparecen los diagnósticos médicos como elemento convocado cuando la convivencia de ambos tiempos produce rispideces. Aquí nos referimos a situaciones complejas, que desafían la comprensión y a menudo se clasifican bajo la lógica médica -nuevamente-. Pero desde otras miradas que se resisten a la nosografía tirana, éstas se piensan como urgencias subjetivas (Korinfeld, 2019; Janin, 2003), o modos de estar en el mundo vinculados a condiciones de época -pandemia de Covid19 mediante²- y frente a las cuales parecemos quedar perplejos. En relación con ello, muchas de las personas entrevistadas señalan que, en el *último tiempo*, cuando las escuelas de nivel solicitan la intervención de las escuelas especiales porque “algo tiene que tener”, hay una categoría diagnóstica que se reitera significativamente en comparación a cualquier otra: autismo. Una de las personas entrevistadas se refiere a lo mismo caracterizándola como “*la nueva demanda*”, frente a la cual manifiesta “*estamos azoradas*” (entrevista número 2). En un trabajo de investigación anterior (Sanchez, 2015) referimos al creciente fenómeno de patologización y medicalización de infancias. Lo que ahora aparece como elemento novedoso es la asociación entre el tiempo de la pandemia y la preponderancia del diagnóstico de autismo asociado a desafíos para la comunicación y socialización, pero no necesariamente a los aprendizajes cuando las escuelas de nivel solicitan intervención de la escuela especial.

En relación con esta situación, las personas con las que conversamos en las entrevistas enuncian dos necesidades: de un otro y de tiempo. Las escuelas piden y ofrecen una y otra cosa, de maneras diversas (integración, asesoramiento, monitoreo y más). En modos inventados, paradójales, atravesados por las dudas, contruidos allí, entre ellas. Las intervenciones demandan encontrar un ritmo que pueda poner en tensión o en diálogo el tiempo como categoría que ordena las prácticas escolares y muchas veces las rigidiza, junto con los tiempos de las infancias, poniendo un coto tanto a los apuros heroicos como a los administrativos y burocráticos. Modos de hacer entendidos como *Configuraciones de apoyo* (Ministerio de Educación de la Nación, 2011) que no parecen aludir a otra cosa que, a dispositivos de palabra, una oferta de tiempo (y, a la vez, *contra el tiempo* social-burocrático) para conversar y pensar entre varios, para (*entre*)ver las situaciones problemas, para poder contar con otros y apoyarse en ellos. La pregunta que se desliza de ello es ¿quién necesita de otro? ¿son las niñas y los niños? ¿o son los adultos?

No les salió lucecita, la tercera situación-problema

Las metáforas acerca de luces y sombras suelen ser evocadas para referirse a los aprendizajes de niñas y niños. “Es una luz” o, por el contrario, “no les salió lucecita” (aludiendo a la familia).

Cuando se solicita la intervención de la escuela especial, las referencias suelen

estar plagadas de sombras. De las dificultades, de lo que niñas y niños no pueden, no les sale. A veces, de forma asociada, en tales situaciones se agrega: “falta mucho”, “no viene nunca”, “hace rato que no la/lo vemos”, “está desaparecido/a”.

Al leer los informes a través de los que se solicita intervención, a partir de los cuales llega la demanda, en la trayectoria escolar es muy frecuente encontrar que tal estudiante ha repetido uno o varios grados, porque no alcanzó... no llegó... no logró. O, “aprende lento”, “avanza, pero muy de a poco”, “hace, ‘trabaja’, pero sólo en las materias que le gustan”, “requiere de mucha ayuda”, “hoy lo sabe, pero mañana ya se olvidó”, “es muy demandante” (incluso cuando el grado -o plurigrado- no llega a la decena de estudiantes). Como contracara, destacan el comportamiento: se suele subrayar la excelente conducta (“no molesta en clase”) e, incluso, la prolijidad o la belleza de la letra y el cuaderno. La inicial del nombre y las afamadas vocales se dibujan y repasan todos y cada uno de los días, pintándolas, moldeándolas, recor-tándolas, uniendo puntos y líneas para llegar a una forma, pero “cuando le pregunto, no sabe qué letra es”. La fecha y el estado del tiempo se colocan como un infaltable ritual, aunque “copia todo lo del pizarrón, pero no sabe qué dice ahí”.

Así también, es frecuente que se conozca a la familia y que los hermanos mayores ya hayan pasado por la escuela o incluso la madre o el padre muchas veces fueron alumnos de la misma maestra. “Me recuerda a....”, “es igual a tal otro”, “ya los conocemos”, “no me extraña que...”, se escucha muchas veces en las escuelas.

A partir de esta situación problema, el nudo problemático que desarrollamos fue “vinculación entre pobreza y fracaso escolar”. Encontramos que dicha relación tiene historia, no representa un fenómeno ni novedoso (Baquero, 2000 y 2001; Kaplan y Llomovate, 2005; Terigi, 2009), aunque en el tiempo de pandemia imprimió sobre el mismo una especial pregnancia, revelando discusiones nunca saldadas acerca de las complejas relaciones entre familia y escuela, origen y destino, ruptura y continuidad. Pudimos analizar, que muchas veces el fracaso escolar enlazado a los contextos de crianza y dificultades en la alfabetización decanta en la derivación a la educación especial respondiendo a concepciones ambientalistas del fracaso escolar (Achilli, 2013; Neufeld, 2005; Montesinos, 2002). Se producen solicitudes de intervención a la modalidad esperando que se revierta lo que es calificado como discapacitante de los entornos de pertenencia. Y frente a lo mismo, quienes trabajan en educación especial reconocen que éstos son casos no comprendidos según la normativa provincial, que no es lo mismo discapacidad que pobreza, aunque en muchas situaciones intervienen de todas formas (y de diferentes formas). En algunas ocasiones intentan acompañar la gestión de proyectos en escuelas comunes, las de nivel, para abordar los motivos más frecuentes que llevan a solicitar la evaluación de niñas y niños: el (no) aprendizaje de la lectura y la escritura, acciones que muchas veces se inician a partir de un caso particular y luego tienen efectos a nivel del grado o curso completo ya que descubren

que la dificultad es presentada por más de un estudiante. En otras, los estudiantes ingresan a proyectos de integración, con la consecuente matriculación en educación especial que ello conlleva. En relación a los factores contextuales y las condiciones de vida de los sujetos, concordamos con Kaplan (2005), quien advierte que tampoco se trata de negar los efectos de vivir en el marco de relaciones sociales desiguales. Sin dudas, la falta de acceso a ciertos derechos no es inocua. Pero reconocer dicha situación, visibilizar las pujas de poder que allí se tejen y trabajar para modificarla no es lo mismo que naturalizarla ni culpabilizar o patologizar a los sujetos por ella. Lo que, en cierto punto, sólo la sostiene y prolonga en el tiempo.

Frente a dichas situaciones, Montes (2006) nos ofrece la posibilidad de preguntarnos acerca de cómo leemos las dificultades para el acceso a la lectura y la escritura, así como el fracaso escolar y abrir un hiato en el que lo no entendido/no comprendido pueda hacer un corrimiento desde lo que supuestamente los estudiantes no entienden hacia lo que nosotros no entendemos de la situación y con ello iniciar un camino para des-cifrarlo, sin culpabilizar ni patologizar al sujeto individual (Ferreiro, 2007). Se imprime así otro sentido sobre la no comprensión, lejos de asimilarla a un rasgo negativo, sería un punto de partida necesario. Así, la (no) comprensión que también atraviesa los marcos regulatorios entre educación común y educación especial, y hace de lo mismo un campo de debates y profundas tensiones respecto a cuáles serían los sujetos de la educación especial y cuáles no.

Recapitulaciones y discusiones

Las situaciones, construidas con relativa independencia, se vinculan entre sí, se enlazan, incluso se superponen. De cada una de ellas probablemente podríamos haber realizado un trabajo de investigación en sí mismo. Sin embargo, optamos por abordarlas en su conjunto, buscando sentidos que las atravesasen al ser reunidas. De cada situación problema hemos destacado un nudo problemático, dando pie a una primera zona de sentido, casi como un primer nivel de análisis, más próximo a la experiencia en sí. Luego identificamos ciertas constancias, unas insistencias que fueron para nosotros indicios de las discusiones a dar, integrando en una zona de sentido más amplia.

Como enuncia Nuria Pérez de Lara (2009), hay niños que sólo con su forma de estar en el mundo desafían todas nuestras certezas pedagógicas. Lo incómodo y preocupante para nosotros es que esto mismo podría entenderse como la justificación para construir otras pedagogías, adjetivadas, para niños adjetivados (los que no pueden dejar de portarse mal, los que algo tienen que tener, los que no salieron lucecitas; los TDAH, los autistas, los pobres), desplazando lo problemático desde nuestra experiencia con/en la situación hacia algo, ajeno a nosotros, casi una tara, que ellos portarían: los chicos y chicas problema. O también se podría deducir de ello

que estos niños no serían sujetos de la pedagogía, sino quizás de la rehabilitación o de la reeducación, de la internación, de la medicina, de la caridad, del mundo del trabajo y no de la escuela. Pero también cabría considerar que sería posible intentar, bordeando y deconstruyendo las certezas, hacer del desafío una oportunidad de encuentro; entre las trampas, los slogans y los contrasentidos que porta la aclamada inclusión. Porque las teorías y muchas políticas enuncian hace ya un tiempo largo, que hay que respetar la diversidad, atender a las diferencias, incluir, pero muchas veces esto se vuelve una encerrona trágica al requerir ciertos “pasaportes” para sólo así ofrecer los soportes que garantizarían el acceso a un derecho supuestamente universal: educación para todos. En dichos casos la seña de entrada la configura el informe de un profesional tratante, alguna medicación, un certificado de discapacidad, un acompañante dentro del aula, el acceso a ciertas terapias. Siguiendo a Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2009, p. 29): “Todo esto coloca al sujeto desubjetivado en posición de deudor de atribuciones sustitutas, parciales y desjerarquizadas que requieren, además, una declaración identitaria en la que se asume la posición de demandante por carencia”.

Asimismo, podríamos pensar que, en las situaciones antes narradas, definir el inicio de un proyecto de integración sería el camino fácil o rápido tras recibir una solicitud de intervención (demanda/biografía/protocolo) desde una escuela común, de nivel. En realidad, no sería fácil ni rápido, pero sería una tarea prevista y avalada por los mecanismos administrativos desde el sistema. Podría ser un modo de resolver lo problemático. Quizás, en las situaciones de dificultad antes planteadas, la integración resolvería gran parte de las cuestiones técnicas, legales y burocráticas. Tal vez acallaría ciertos reclamos, incluso enojos o angustias. Pero esto, ¿aporta, transforma, conmueve? O, por el contrario, ¿inmoviliza, cristaliza, naturaliza? Por momentos, parece que sobrevolamos el riesgo de transformar un enigma (¿qué está sucediendo?, ¿qué nos sucede?, ¿qué le sucede?) en un estigma (tal niño o tal niña es... un trastorno, una dificultad, un problema, un integrado o incluido) que clausura todas las preguntas. Sin embargo, desde una posición clínica, la que propusimos como clave para orientarnos a lo largo de esta investigación, nos enfrentamos al desafío de considerar que los problemas no son siempre resolubles (en términos absolutos al menos) o producto de cierta falla o error. Intentamos, en cambio, sostener las preguntas, y atravesados por ellas, dejar de perseguir respuestas cerradas e ilusoriamente certeras. Lo mismo configura un ejercicio de problematización, quizás hasta de tramitación (de lo enigmático, de lo inasible, de lo no comprensible...), no de resolución pensada como eliminación de lo que incomoda.

Considerando entonces que la discusión excede al binomio integración si-integración no y que el estar en dificultad no es una situación privativa de ciertos niños que resultan señalados, nos proponemos construir una nueva zona de sentido, profundizando en dos discusiones: sobre lo (no) comprendido y sobre la necesidad

de que haya otro en la vacancia de la comprensión.

Primera discusión. Lo (no)comprendido

Establecimos previamente que las tres situaciones problema que abordamos serían casos no comprendidos para integración escolar, de acuerdo con la normativa provincial, ya que “sabemos que no es de la discapacidad” (entrevista N°1). Y, sin embargo, “alguien lo tiene que ayudar, la escuela sola no puede”, señala una entrevistada. En dicho sentido, frente a una situación así, cabría la abstención de la educación especial, pero las escuelas de nivel sostienen la demanda y muchas veces, las escuelas especiales dudan (¿integrar, no integrar?, ¿qué hacer?) e intervienen.

Para construir una nueva zona de sentido, partimos de proponer que comprensión y no comprensión no existen como estados absolutos. La transparencia de los sujetos y de las situaciones configuran una ilusión, una fantasía; pero en realidad implican un límite. Incluso cuando el discurso médico promete lo contrario.

El límite para la comprensión absoluta desde la perspectiva clínica se vincula con el hecho de reconocer la existencia de lo inconsciente, lo velado, lo enigmático. Pero en el trabajo cotidiano entre escuelas y en nuestra escritura también, en ocasiones ese reconocimiento motoriza otros procesos y lleva a que muchas veces perseveramos en “el itinerario de una experiencia, la producción de un saber sostenido en un compromiso con el sufrimiento del otro” (Korinfeld, 2019, p. 20). Paradoja, **ambivalencia estructurante para nuestra posición o el modo de llevar adelante nuestros oficios: no podemos comprenderlo todo y es justamente esa falta la que nos sostiene en la tarea (de educar y de investigar)**. Y no nos atormentan ni nos desasosiegan las paradojas tal como Najmanovich (2005) refiere que lo hacen a “los pensadores de lo definido, lo puro, o lo absoluto” (p. 4). Nos chocan, nos golpean, nos inquietan, pero al mismo tiempo representan una oportunidad, una provocación para pensar de otro modo, como si fueran compuertas evolutivas (Najmanovich, 2005, p. 7) ya que “pueden conducirnos a nuevos mundos... si tenemos el coraje de inventarlos” (Najmanovich, 2005, p. 8)

En ese sentido, respecto a las situaciones problema, a veces parecen fusionarse valoraciones sobre lo que alumnos no comprenderían y sobre lo que escapa a nuestra comprensión, como adultos y profesionales en un determinado campo de saber y de acción. Esto último podría operar como una sensación de fracaso o sinsabor de nuestras prácticas. Admitir no comprender es un acto casi antinarcisístico, de renuncia a la omnipotencia. Probablemente por ello nos resulte un lugar incómodo. Y en este sentido, buscando eliminar esa tensión, podemos tender a la “supresión inmediata del síntoma, a la veloz remoción del obstáculo, a la resolución cabal del conflicto” (Korinfeld, 2019, párr. 31). De ese modo, un niño o una niña podrían quedar rápidamente comprendidos (incluidos, atrapados) dentro de un cuadro médico nosográfico,

que sería una de las maneras posibles de dar por cerrada la pregunta y acabar con la tensión. Sin embargo, apoyados en las premisas de Deligny, entendemos que el fracaso cotidiano es el carburante de nuestro barco. No comprendemos en sentido absoluto (por suerte), no llegamos nunca a dilucidar de forma total, aunque todos los días salimos a pescar ballenas (Deligny, 2017, p. 51). Des-amarramos del puerto en busca de la presa mayor, aunque se nos escapen. Las situaciones no se vuelven transparentes, las dudas, las paradojas persisten y coexisten, nos atraviesan y angustian. Pero perseveramos en esa empresa, aunque lo que terminemos por llevar a puerto sean pequeñísimos arenques (Deligny, 2017, p.51), fragmentos de comprensión, respuestas provisionarias, falaces, errantes que sólo sirven para salir a pescar nuevamente, al otro día.

Advertidos también de que lo incomprendido e incontrolable son cuestiones con las que nuestro tiempo, “este universo de máquinas y microcomputadoras” (Mannoni, 1996, p. 23) se lleva mal e intenta eliminar, lo imprevisto no deja de emerger y perturbar. Así, la pandemia por Covid-19 representa un claro ejemplo. Eliminar todo lo que escapa de nuestro control, comprenderlo todo, medirlo todo, alcanzando objetividad y dominio pleno en nuestras vidas, no parece más que un disparate y un muro que estaríamos construyendo para protegernos y ponernos a salvo de la angustia por lo no sabido y lo inexorable.

Pero más allá de ello, entre la incompreensión absoluta y la imposibilidad de poder (aun ilusoriamente, aun deseando) comprenderlo todo, ¿que nos sostiene?, ¿qué sostenemos en este oficio de trabajar en y con dificultad?, ¿qué cosas no podemos no (intentar) comprender quienes trabajamos en educación?, ¿podemos renunciar a todo intento de comprensión? Sí educar es para nosotros ese acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia, para que la apropien en sus tiempos y sus modos y así puedan hacer del mundo un lugar propio (Frigerio y Diker, 2005), diremos que no. No podemos renunciar a seguir intentado ya que creemos que lo que se juega cada vez (en los sucesivos intentos), es nuestra responsabilidad como adultos frente a los más pequeños y a quienes estén por venir. Se trata de la responsabilidad de intentar comprender para no renunciar al intento de hacer del mundo un lugar un poco menos injusto. Aun abandonando la idea de comprenderlo todo, sin caer en supuestas comprensiones absolutas y cerradas, aun dudando, permaneciendo en la tentativa al modo deligniano, corriendo el riesgo y sosteniendo la esperanza, siguiendo a Mannoni, sin intención de suprimir o negar la complejidad de los contextos y escenarios en los que nos desempeñamos. Pero preguntándonos “¿qué luchas somos todavía capaces de sostener para transmitir a nuestra descendencia el deseo, sencillamente, de vivir?” (Mannoni, 1996, p. 138).

Entonces, sostenemos que no podemos no (intentar) comprender lo singular de cada situación, el modo único en que los sujetos nos vemos en ellas implicados, el

sufrimiento que se juega cuando alguien está en dificultad o en problemas y que todos necesitamos, de diferentes formas, contar con otros, apoyarnos en alguien. Ya sea, para sostener unas discusiones (como en esta tesis) o para correr el riesgo, en palabras de Mannoni, de “sostener un deseo como vivientes” (Mannoni, 1996, p. 79). Inclusive, para persistir en discusiones que, en contextos desoladores, pueden resultar vivificantes. Dudamos, pensamos y discutimos porque nos obstinamos en sostener la oferta para todos y cada uno, por fuera de las clasificaciones, divisiones de las vidas y estigmatizaciones.

Postulamos, también, que no podemos renunciar a problematizar las situaciones, a sostener las preguntas y dejarnos problematizar por ellas, aun implicados y complicados, como establecimos al inicio. No podemos renunciar a sostener ciertas discusiones, que aún siendo de larga data y estando aparentemente saldadas, persisten, resisten e insisten. Y estas aseveraciones lejos están de querer formular máximas moralistas. No es “no podemos” en tono de un “no debemos” sino una declaración de un modo de hacer, de una posición ética política, mezclada con una cuota de expresión de deseo, porque “¿qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan?” (Skliar, 2009, p. 2).

Por otra parte, sí podríamos renunciar a la misma idea de la comprensión absoluta, a la pretensión de transparencia de los sujetos y de las situaciones, al impulso de aplicar resoluciones rápidas, naturalizadas y burocratizadas, sin apertura a pensar otros modos posibles. Porque sucede a veces, muchas menos de las que quisiéramos, que encontramos que una niña que no permanecía dentro del salón, luego de un tiempo, avisa o pide cuando quiere salir que, frente a producciones antes consideradas inmaduras, luego dibuja y sobre la hoja se puede ver un cuerpo que comienza a armarse. Una niña que antes parecía fusionarse al cuerpo de los otros, luego, cuando nos ve, saluda a distancia protocolar, y avisa que se tiene que ir, porque terminó el recreo y la seño la espera. En ocasiones damos con la ballena que salimos a pescar y logramos ver que el inicial “algo tiene que tener” se transformó en “alguien tiene que tener”.

Segunda discusión. Que haya otro: red de presencias en la vacancia de la comprensión

¿Qué se transforma entre “algo tiene que tener” (el nombre de la segunda situación problema) y “alguien tiene que tener”?, ¿qué pasaje opera desde algo a alguien?, ¿qué se desarma cuándo en lugar de considerar que un niño o niña algo tiene (al modo de una tara), pensamos que sola no puede (o solos no podemos), que alguien tiene que ayudar?, ¿qué fragmentos de (in)comprensión podemos fugazmente capturar a partir de ello?

En nuestras lecturas, el pedido y la necesidad de que haya alguien resuena fuer-

temente con las presencias aludidas tanto por Mannoni como por Deligny. Mannoni escribió que, fundamentalmente, un sujeto tiene, antes que hambre de alimento, hambre de la presencia y la voz del otro (Mannoni, 1985 en Pérez de Lara, 2009, p. 111). A su vez, a propósito de la primera situación problema, hemos referido que para quienes se encuentran pensando acerca de los oficios del lazo (Frigerio, Korinfeld, Rodríguez, 2017, 2018), apalabrar es una de las tareas concernidas en los mismos.

Por otra parte, Deligny planteaba que lo que los niños necesitaban eran educadores de presencia ligera (Deligny, 2015b, p. 129), esos que no estaban condicionados por una especialidad, sino que se disponían a compartir lo cotidiano. Pero para él, no hay que contar con el poder de las palabras (Deligny, 2015, p.19). Denunciaba los usos y abusos del lenguaje, conviviendo con niños en la vacancia o ausencia del lenguaje. Y, sin embargo, el poeta, cineasta, cartógrafo, autor de gran cantidad de libros, no renunció a contar su experiencia, aun rebelándose contra las formas canónicas y academicistas tradicionalmente instaladas, haciendo uso de ironías, aforismos y otros giros discursivos. Paradojalmente, es gracias a esos registros que lo mismo puede configurar un apoyo para nuestras discusiones, una presencia, una voz, con la que dialogamos para intentar decir el mundo de las situaciones sobre las cuales trabajamos.

Asimismo, *entre* era para Deligny, red de presencias, un material a trabajar que sólo aparece visible por sus efectos, los de relación. Y si bien esa red, al modo deligiano, también se rebelaba contra los poderes concentracionarios, como el lenguaje mismo, ello no implicaba el mandato de renunciar a él, sino una postura crítica sobre su hegemonía al momento de dictaminar acerca de lo humano³. Estas redes que también nos parece vislumbrar en las situaciones antes analizadas, aquellas que se tejen desde diferentes puntos (al igual que la de la araña), pero fundamentalmente, entre escuelas. Porque aún en aquellas situaciones en las que la escuela especial concluye que no debería intervenir, configuran una relación que da cuenta de la presencia de otros y constituyen un espacio-tiempo (solicitar, demandar la intervención, sostener el proceso, recibir la devolución) que hasta ese entonces no existía y conlleva en sí mismo la posibilidad de otra cosa, de algo nuevo.

En las entrevistas realizadas, las profesionales señalaban la necesidad de “que haya alguien” (referenciado en la situación problema 1) o “la necesidad de otro” (situación problema 2). Sin embargo, cabe asimismo considerar que sólo el hecho de haber alguien u otro, no configura una presencia necesariamente, ni de forma directa, lineal o inmediata ¿Cómo un otro se convierte en presencia? Skliar (en Bárcena y Skliar, 2014) plantea que estar presentes significa estar atentos, escuchar abiertos a la conversación, pero también tensos, algo desnudos e intolerantes con eso que nos pasa en el presente (pp. 9-10). Una posición o forma de estar poco compatible con los atributos generalmente asociados a un especialista, a alguien que porta con

respuestas que no se hallan en otra parte, a alguien que puede suprimir el problema. Esa figura con la que también Mannoni y Deligny discuten (la de un otro como especialista), la que se arroga a sí misma tener todas las palabras, la palabra justa o la palabra verdadera... no entra en conversación, más bien monologa ¿Quizás por eso en ciertos casos las devoluciones de equipos de escuelas especiales devenidos en diagnósticos, pronósticos y recetas para el aula no provoquen más que ganas de “revolear todo” (como se señala en una entrevista) en quienes las reciben? ¿Tal vez las configuraciones de apoyo que se ofrecen y están estipuladas normativamente resultan vanas porque en el pedido de escuela a escuela en realidad no es ello lo que se demanda (ni integraciones, ni evaluaciones, ni asesoramientos, ni capacitaciones...)? En cambio, el corrimiento desde las configuraciones de apoyo hacia la posibilidad de *configurar un apoyo*, saliendo de la sustantivación al modo deligniano⁴, puede implicar más proximidad con el acto de crear presencias como oficio de la palabra (Juarroz, 1975); crear presencias entre diferencias, como estar atentos y escuchar (Skliar, 2014). Presencias desprovistas de especialidad, que pongan a disposición palabras y que, si hiciera falta, también se rebelen contra las mismas. Palabras y presencias dispuestas a hacer silencio, asimismo.

En dicho sentido nos interesa retomar otro interrogante sugerido anteriormente: ¿configurar un apoyo para quién?, ¿para las niñas y niños en dificultad?, ¿o configurar un apoyo entre grandes? Porque sin dudas los grandes debemos estar presentes para los más pequeños, lo que podría tomar diferentes formas, encarnarse en diversas experiencias y tentativas, tales como señalamos a partir de la singularidad con la que Mannoni y Deligny organizaron unos inéditos modos de con-vivir y estar con aquellos a los que el resto del mundo había dejado sin lugar, “una oportunidad más allá de las etiquetas, los estigmas y la institucionalización” (Planella, 2012, p. 23). Pero ante las situaciones problema que esbozamos propusimos pensar también en la necesidad de estar presentes y configurar un apoyo a modo de holding horizontal⁵ entre grandes que nos permita sostener-nos entre nosotros, a la vez que cotidianamente nos ocupamos de cuidar y acompañar a niñas y niños que podrían (o no) estar en dificultad o en problemas.

Lo que concluye y lo que no cesa

El niño que no podía parar de portarse mal, Algo tiene que tener y No les salió lucecita dan cuenta de casos no comprendidos. Y he allí un equívoco. No comprendidos en el sentido que le otorga la normativa, como sinónimo de no pertinente, no incluido, no abarcado. Y, por otro lado, no comprendidos (de modo absoluto) porque consideramos que esa es la textura, la opacidad del material con el que trabajamos los oficianes del lazo. Sin hacer apología de lo enigmático, pero reconociendo los límites de la comprensión y, al mismo tiempo, movilizados a algo hacer con lo que

provisoria y fragmentariamente podemos comprender.

Las tres que antes presentamos son situaciones entre escuelas que hemos contado (en el sentido de narrar nuestra experiencia vital) y problematizado conforme a que hemos contado (en el sentido de apoyo, red de presencias) con otros a través de entrevistas, conversaciones y lecturas. Así, ratificamos para nosotros mismos lo que apareció en las situaciones problema supuestamente sobre otros (en referencia a los niños y a la escuela): que necesita(mos) de alguien, que sola no puede(podemos).

Al momento de la introducción explicitamos que en esta tesis nos proponíamos reflexionar sobre tres situaciones problema entre la educación común y la educación especial. E, intencionalmente obviamos el verbo que parece sugerido para localizarlas: no decimos situaciones ubicadas, encontradas o (situaciones) situadas entre. Porque entendemos que el carácter problematizador de las mismas se anuda a nuestra propia subjetividad. Son situaciones que, en todo caso, construimos, para posteriormente desprender los nudos problemáticos que destacamos y finalmente, con las insistencias y las persistencias que en ese recorrido hallamos, alcanzar las discusiones y reflexiones finales. A modo de (in)conclusión, para ser fieles a la premisa de apertura que intentamos sostener, entendemos que dichos objetivos, orientadores de nuestras búsquedas, tuvieron un espacio de despliegue. Se trata de enunciados como intenciones al principio, que se expandieron y tomaron cuerpo, hicieron texto, con el correr de las páginas y las palabras ¿De qué modo? Siempre incompleto, para nosotros. Siempre revisable, corregible, en movimiento. Siempre conmovible.

De manera más concreta, en primer lugar, podemos establecer que el hecho de poder escribir, narrar las situaciones y avanzar en dicho sentido desobturó el proceso que inicialmente, en la inclinación de trabajar por caso, estaba inhibido. Unas situaciones que operaron como material de trabajo, a partir de las cuales pudimos establecer unas primeras reflexiones, pero que al mismo tiempo son producto del trabajo de reflexión y problematización. No estaban dadas, fueron (re) armándose en el transcurso de este viaje. Partimos de ellas, pero también llegamos a ellas luego de mucho andar. Con intención de prevalecer en el carácter recursivo que hemos anticipado sobre las mismas al iniciar la tesis. Escritas en primera persona del plural, quizás también podrían enunciarse en primera persona del singular, ya que nacen de encuentros singularísimos, de nuestra experiencia vital, como ya establecimos. Pero optamos por no cambiar la modalidad de escritura en orden a facilitar la lectura, pero fundamentalmente, por la convicción de saberlas posibles (pensables) gracias a la red de presencias que nos sostuvieron en el proceso.

Las situaciones están pobladas de tensiones, contradicciones y paradojas que no pretendimos eliminar. Muestran posiciones y modos de intervención a veces francamente opuestos. Señalan la convivencia de modelos que teóricamente se suceden

unos a otros (del médico al social en relación con discapacidad, por ejemplo). Encierran paradojas irresolubles en el marco de estas reflexiones: las buenas intenciones y los efectos indeseables de algunas prácticas. Las situaciones ponen en primera plana que muchas veces, quienes trabajamos desde la especialidad (de acuerdo al nombre atribuido a la modalidad de educación: especial), lo hacemos atravesados por dudas que no son respondidas por la normativa y que muchas veces inventamos modos de hacer en escenarios complejos que agotan nuestros saberes. Los desarmamos, los cuestionamos. Quizás esos son los gestos de ligereza al decir deligniano que, al extrañarse de la propia formación y los roles que circunstancialmente ocupamos, logran configurar una presencia para quienes acompañamos.

Respecto a los nudos problemáticos que destacamos a partir de cada situación, entendemos que fueron potentes disparadores para seguir tejiendo la trama de reflexiones que se armaron. Sin embargo, no dejan de revestir un carácter caprichoso, ya que podrían no haber sido estos sino otros. Ahondando en ellos, dejamos de lado el análisis más minucioso que se podría hacer sobre las diferentes posiciones de las personas entrevistadas, los modos en que cada equipo evalúa el ingreso de estudiantes a la modalidad. De igual modo, incluimos la emergencia de la pandemia por covid-19 cuándo no esperábamos hacerlo, ya que fue un tema traído espontáneamente en las entrevistas y, asimismo, fue el contexto en el que transcurrió gran parte de nuestra escritura.

Por otra parte, tanto en las situaciones como en los nudos problemáticos aparece el entre de manera insistente: entre discursos (el médico, el pedagógico), entre escuelas (común, especial), entre tiempos (el social, el subjetivo), entre contextos (la casa, la escuela). No es coincidencia, para nosotros. Pero tampoco es fruto de una planificación acabada. Representa en nuestro modo de pensamiento, la manera (frágil, errática, esquivada) de volver asible la complejidad del territorio que pretendíamos explorar.

Finalmente, con las insistencias y las persistencias que hallamos en este recorrido, logramos abrir unas discusiones que atraviesan las tres situaciones problema y a nosotros mismos, también. Las preguntas por momentos parecen recaer sobre cierta extranjería y luego se nos vuelven íntimas y personales. Debido al rasgo de implicancia que atraviesa este trabajo, necesitamos poner fuera, tomar cierta distancia de las situaciones para poder pensarlas. Con ello colaboraron las conversaciones entre colegas, entre autores y lecturas. Pero ese movimiento fue provisorio, casi precario. Porque finalmente lo que pudimos discutir no deja de resonar en nuestra experiencia vital (o retornar a ella). Puesto que nos encontramos “suficientemente ajenos, pero no totalmente extraños”, como el baqueano (Korinfeld, 2017).

De modo más general podemos establecer que hemos logrado reflexionar sobre tres situaciones problema entre la educación común y la educación especial, en un

proceso entre idas y vueltas que nos resultó difícil cerrar. Porque más allá de que se torna indispensable concluir la tesis en algún momento, para darla a leer, para ponerla a circular, a debatir, discutir e interrogar, creemos que la circunstancia de terminarla en realidad representa una pausa para leer y volver a escribir, habiendo cuestiones que permanecerán abiertas, ya que no cesan. Entre las que aquí no se clausuran encontramos: el peso de las preguntas y la intención de poner en cuestión el mundo, aquel que se muestra tan hostil para algunos. Sin embargo, lo que concluyó es el tiempo de una cierta elaboración en el marco de una propuesta académica a término que volvió posible pensar y tramitar preocupaciones que nos atraviesan hace tiempo. Pero sin dudas hay cuestiones que no cesan porque escribimos desde los territorios en los que trabajamos, lo que nos compromete y nos complica al mismo tiempo. De esta manera, las preguntas siguen latiendo, las curiosidades siguen picando. Hay senderos de interrogación que no pudimos seguir para no volver el territorio de exploración una superficie inabarcable.

Como síntesis (no clausurante) podemos decir, por una parte, que no somos los mismos que al comenzar esta suerte de viaje. En el proceso de escribir, leer, entrevistar, investigar, conversar... en el intento (siempre inacabado) de comprender y problematizar las situaciones, nos hemos visto nosotros mismos en problemas. Problemas vinculados a la toma de decisiones en la escritura, pero también otros más próximos al desarme de nuestra propia posición y forma de pensar.

Por otra parte, también estaban en problemas quienes protagonizan las situaciones que abordamos: niños y niñas problemáticos desde ciertos discursos (el Orden médico, cuando los patologiza; el pedagógico, cuando los sentencia como fracasados), adjetivados por el negativo, abroquelados y fijados en el malestar. Pero no da igual estar en problemas que ser un problema o un problemático. Frente a ello intentamos proponer nuevas derivas, tejer otras hipótesis, renovar las preguntas. ¿Resuelve esto el malestar?, ¿acaba con los problemas? Sin dudas que no. Pero quizás, o al menos es nuestro deseo, que esta tesis opere en el sentido que postula Carmen Rodríguez, como uno de los tantos “fragmentos que se suman al trabajo interminable de tratar de volver pensable estos oficios siempre al borde de lo posible” (Rodríguez, 2018, p. 109). Para crear condiciones que restituyan a los sujetos su condición de pensantes, su posición de sujetos de una enunciación y no objetos de los enunciados (reglamentos, documentos curriculares, normativas, manuales, diagnósticos médicos, incluso teorías del enseñar y del aprender). Y también, para construir, para darles y darnos -a quienes trabajamos entre las así llamadas educación común y educación especial- un tiempo entre la evaluación y la devolución que ponga en suspenso toda conclusión o explicación acerca de qué está sucediendo. Un tiempo-espacio-entre que habilite para ellos y para nosotros, la posibilidad de no comprender, de no poder ni pretender comprenderlo todo, lo que es condición para poder pensar, construir, inventar, contando con otros, apoyados en otros... No comprender (pero intentarlo)

como condición para embarcarse en la escritura de una tesis, también.

Notas

¹ Doctora en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (Universidad Nacional del Litoral). Magister en Políticas Públicas para la Educación (Universidad Nacional del Litoral). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Católica de Santa Fé). Docente y parte del equipo de gestión en la Universidad Tecnológica Nacional.

² Referir al tiempo de la pandemia, requiere, como marca Graciela Frigerio (2021), de gran prudencia y mesura. La misma señala que al pensar la vida covidiana y después, debemos considerar que la impresión de la huella (de lo sucedido) es en tiempo diferido, extra temporal y territorialmente, por lo que es imposible saber o anticipar cuándo y de qué modo han de presentarse los efectos de la experiencia atravesada y cómo vamos a dar lugar a la elaboración colectiva de la misma. Frente a ello, lo que se puede sin dudas señalar es que tal fenómeno produjo una afectación de los lazos sociales y una conmoción en el universo de relaciones entre grandes y chicos, como señala Frigerio (2021b).

³ Resaltamos que Deligny discutía el constructo Hombre (racional, atravesado por el lenguaje, consciente de sí, saturado del orden simbólico) por considerar que, a manera de modelo único e idealizado, anulaba otras formas de lo humano, otras existencias, subestimándolas, excluyéndolas, como las que sostenían los niños autistas con los que él convivió.

⁴ Deligny experimentaba con la transformación de sustantivos a verbos, infinitivando algunos para dejar de lado la presunción de la existencia de un sujeto del lenguaje que lo estaría portando. De un “punto de vista”, él postula el “punto de ver”, buscando dar cuenta de una percepción a-subjetiva y a-consciente, para “ver aquello que no nos concierne desde el punto de vista de la cultura y del lenguaje, ver lo que no nos mira y que permanece refractario a nuestra mirada” (García, 2019, p. 13). De modo similar a como transforma asilo en asilar, ofreciendo un nuevo sentido, que ya no es el de un espacio (en)cerrado sino el gesto que permite “encontrar un lugar donde meterse, para estar “ahí”, para perseverar en el ser de la manera más aceptable” (García, 2019, p. 13).

⁵ Graciela Frigerio, Daniel Korinfeld, y Carmen Rodríguez, (2017, 2018) están trabajando hace un tiempo, junto a otros, en ese sentido. Particularmente, la referencia sobre el holding fue hecha tanto por Graciela Frigerio como por Daniel Korinfeld en el 4to Encuentro (noviembre de 2022) del curso “Los oficios del Lazo: acompañar, curar, educar” organizado por el Hospital Bonaparte, en modalidad virtual. Los mismos retomaron allí la categoría elaborada inicialmente por Donald Winnicot.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2013). Investigación antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elchiry (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación* (pp. 33-47). Manantial.
- Bárcena, F., & Skliar, C. B. (2015). *Pensar y sentir las diferencias: Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido*.

- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En F. Avendaño & N. Boggino (Comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(9), 71-85.
- Benasayag, M., & Sztulwark, D. (2000). *Política y situación: De la potencia al contrapoder*. Ediciones de mano en mano.
- Brailovsky, D., Uanini, M., & Zamanillo, A. (2023). Investigar la escuela desde la escuela. En G. Lamelas, M. Carignano, & L. Beltramino (Comps.), *Conversaciones: Investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico-metodológicos sobre la producción de saber pedagógico*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Canguilhem, G. (1982). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Clavreul, J. (1983). *El orden médico*. Argot.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, 1.
- De Piano, R. (2019). *Hacia una fragilidad común: Saberes profesionales-saberes en situación*. Fundación La Hendija.
- Deligny, F. (2015). *Los vagabundos eficaces*. UOC.
- Deligny, F. (2017). *Semilla de crápula: Consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Cactus; Tinta Limón.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus.
- Dueñas, G. (2012). El papel de las escuelas en los procesos de patologización y medicalización de las infancias actuales: ¿Nuevos dispositivos de control de la conducta? En A. Taborda, G. Leoz, & G. Dueñas, *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. Nueva Editorial Universitaria.
- Ferreiro, E. (2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Estudios de Comunicación y Política*, (11), 99-112.
- Frigerio, G. (1991). Curriculum: Norma, intersticios, transposición y textos. En G. Frigerio, C. Braslavsky, A. Entel, E. Liendo, & H. Lanza, *Curriculum presente, ciencia ausente: Normas, teorías y críticas*. Miño y Dávila.
- Frigerio, G. (2004). Ensayo, bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa*. Manantial.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: Ese acto político* (pp. 11-36).
- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: Mapas de asociaciones e ideas sueltas. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (Coords.), *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G. (2018). Ensayos para volver pensable el oficio. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (Eds.), *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G. (2020, 27 de octubre). De la vida cotidiana, covidiana y después. En *Diálogos en cuarentena*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Frigerio, G. (2021, 3 de noviembre). Educar en formatos escolares: De la vida cotidiana, la vida covidiana y después.

Frigerio, G., Diker, G., & Mendoza, S. (2009). Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación. En *Programa Eurosocietal – Educación: Proyecto indicadores y procedimientos para el monitoreo y evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa*. Centro de Estudios Multidisciplinarios.

García Molina, J. (2005). Tiempo, don y relación educativa. En C. Skliar & G. Frigerio (Coords.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp. 105-124). Del Estante Editorial.

González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.

Janin, B. (2003). El psicoanalista ante las patologías “graves” en niños: Entre la urgencia y la cronicidad. *Cuestiones de Infancia*, 7, 11-38.

Juarroz, R. (1975). *Desbautizar al mundo*. Sexta poesía vertical.

Kaplan, V. C., & Llomovate, S. (2005). *Desigualdad educativa: La naturaleza como pretexto*. Noveduc.

Korinfeld, D. (2017). *Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿Estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitaria en niños dispersos, aburridos, solos*. Noveduc.

Korinfeld, D. (2019). Los que escuchando se van orientando en su caminar. En G. Frigerio, *Las instituciones saberes en acción: Aportes para un pensamiento clínico*. Noveduc.

Korinfeld, D. (2022). Los que escuchando se van orientando en su caminar. *Revista ADYNATA: Reveses de clínicas estremecidas*. Recuperado de <https://www.revistaadynata.com/post/los-que-escuchando-se-van-orientando-en-sucaminar---daniel-korinfeld>

Korinfeld, D., & Frigerio, G. (2022). *Los oficios del lazo: Acompañar, curar, educar* [Curso de capacitación, modalidad virtual sincrónica]. Hospital Nacional en Red “Lic. Laura Bonaparte”.

Korinfeld, D. (2018). Derivas del lazo intergeneracional. De “El preceptor” a “Nada”. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (Coords.), *Saberes en los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.

Mannoni, M. (1996). ¿Qué ha sido de nuestros niños “locos”? Las palabras tienen peso. Están vivas. Ediciones Nueva Visión.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106).

Montes, G. (2006). *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Montesinos, M. (2002). Aproximaciones a ciertos “conceptos en uso” sobre el fracaso escolar. En *El fracaso escolar en tensión: Concepciones, creencias y representaciones* (pp. 12-28). Novedades Educativas.

Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 1(2), 19-42. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62810202>

Najmanovich, D. (2018). Configurazoom: Los enfoques de la complejidad. En L. Rodríguez Zoya (Coord.), *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: Desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI* (Tomo II,

pp. 47-78). Comunidad Editora Latinoamericana.

Neufeld, M. (2005). ¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación. En S. Llomovate & C. Kaplan (Coords.), *Desigualdad educativa: La naturaleza como pretexto* (pp. 51-59). Novedades Educativas.

Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). Pensar por casos: Razonar a partir de singularidades. En *Penser par cas* (pp. 9-44). Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Percia, M. (2001). Ideas que responden a preguntas que no cesan: Para una clínica de las instituciones. En S. Duschatzky & A. Birgin (Comps.), ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Manantial.

Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (p. 32).

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Ediciones Morata.

Redondo, P. R. (2016). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>

Rodríguez, C. (2017). Aportes para pensar por caso: Una cuestión de detalles. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (Coords.), *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Noveduc.

Rodríguez, C. (2018). Posiciones en los umbrales de los oficios del lazo. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (Eds.), *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.

Roussillon, R. (1989). Espacios y prácticas institucionales: La liberación y el intersticio. En R. Kaës, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Roussillon, & P. Vidal, *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos*. Paidós.

Sánchez, M. B. (2016). *Educación y salud: Intersecciones en políticas públicas*.

Serra, M. S. (2003). En el nombre del pobre. En AAVV, *Lo que queda de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía Rosario. Laborde Editor.

Serra, M. S. (2005). El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad. *El Monitor*, (1), 39-40.

Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 1-12. <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

Skliar, C., & Brailovsky, D. (2021). Dar infancia a la niñez: Notas para una política y poética del tiempo. *Childhood and Philosophy*, 17.

Skliar, C., & Frigerio, G. (2006). *Huellas de Derrida: Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del Estante Editorial.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Revista de **E**ducación



RESEÑA Evento



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN
INSTITUTO VIGILAN EDEU (UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA)

Reseña de las I Jornadas de Práctica Profesional Docente: Política y Pedagogía en Territorios Situados. Cartografías de la Formación y Escenarios de Posibilidad.
12 de mayo de 2025 – Facultad de Humanidades (FH), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)

Yamila Amos¹

El pasado 12 de mayo de 2025, la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata fue sede de las I Jornadas de Práctica Profesional Docente: Política y Pedagogía en Territorios Situados. Cartografías de la Formación y Escenarios de Posibilidad, organizadas por el Grupo de Investigación en Formación Docente Inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP), en articulación con el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y el Departamento de Ciencias de la Educación.

El GIFDIPP, conformado en 2024, está integrado por profesionales con trayectorias diversas y múltiples áreas de especialización. Concibe la práctica docente como experiencia vital que no solo se inscribe en los territorios educativos, sino que los transforma. Desde esta concepción, las jornadas fueron planteadas como un espacio de encuentro, diálogo y construcción colectiva en torno a la formación docente, con énfasis en el carácter situado, crítico y político de las prácticas profesionales.

El encuentro se organizó con una clara intención de abrir el debate y la reflexión crítica en torno a la formación docente inicial y sus vínculos con los contextos educativos actuales. Entre sus propósitos centrales, se destacaron:

- Fomentar el diálogo entre investigadores/as, docentes, graduados/as y estudiantes sobre las prácticas profesionales y la formación docente inicial.
- Analizar los desafíos y oportunidades que enfrenta la formación en escenarios contemporáneos.
- Profundizar en las conexiones entre experiencias vitales, trayectorias edu-

cativas y construcción de identidades profesionales en estudiantes.

- Valorar las narrativas, biografías y autobiografías como herramientas para analizar y enriquecer la práctica.
- Reflexionar sobre el compromiso ético con la justicia educativa y la igualdad de oportunidades.
- Explorar nuevos campos profesionales para futuros/as docentes en Ciencias de la Educación, incluyendo ámbitos no escolarizados.
- Identificar y debatir políticas y pedagogías que promuevan una educación inclusiva y transformadora.
- Fortalecer la articulación entre instituciones y actores vinculados a la formación docente.

La propuesta se estructuró en tres ejes que funcionaron como hilos conductores para las ponencias, paneles y espacios de intercambio:

Eje 1: Formación Docente Inicial y Práctica Profesional: Instituciones asociadas a la práctica profesional, Acompañamiento desde las instituciones y rol de los/las co-formadores/as y Voces y experiencias de profesionales en Ciencias de la Educación.

Eje 2: Política Educativa y Currículum: Desafíos y alcances de los Diseños Curriculares de Educación Superior, Implementación de los nuevos regímenes académicos en la Provincia de Buenos Aires y Regulaciones del trabajo docente.

Eje 3: Experiencias educativas desde el territorio: Educación Ambiental, Interculturalidad, Educación Sexual Integral (ESI) y Educación Digital en las propuestas de enseñanza.

Cada eje permitió visibilizar tanto las tensiones como las potencialidades que atraviesan la formación docente en contextos concretos, apostando por mapear (cartografiar) el presente para abrir escenarios de posibilidad.

La jornada fue vivida como una instancia profundamente formativa. Se destacó la participación activa de estudiantes, docentes de distintos niveles, graduados/as e investigadores/as, así como representantes institucionales y representantes sindicales que enriquecieron el diálogo desde perspectivas diversas.

Las presentaciones incluyeron experiencias de aula, investigaciones en curso y

reflexiones teóricas, siempre atravesadas por la idea de que la formación docente no puede pensarse por fuera de los territorios en los que se despliega. Hubo un clima de intercambio horizontal que favoreció el reconocimiento de saberes colectivos y la construcción de redes.

El registro de la jornada —difundido a través de las redes sociales del GIFDIPP— capturó momentos clave: debates intensos, exposición de cartografías conceptuales, narrativas docentes, y una pluralidad de miradas sobre lo que significa enseñar y formarse en el presente.

Uno de los principales logros de estas jornadas fue articular política y pedagogía sin escindirlas, entendiendo que la práctica docente siempre está atravesada por definiciones políticas y posicionamientos éticos. El enfoque situado permitió pensar las prácticas no como procedimientos universales y replicables, sino como acciones ancladas en contextos específicos, con sus propias lógicas, desafíos y potencias.

La noción de cartografía operó como metáfora y metodología: mapear la formación docente implicó reconocer trayectorias, tensiones, recursos, actores y horizontes. Por su parte, la idea de escenarios de posibilidad orientó el debate hacia la proyección de nuevas prácticas y políticas que fortalezcan la educación inclusiva y transformadora.

El balance general de la jornada es altamente positivo. Las I Jornadas de Práctica Profesional Docente lograron:

- Abrir un espacio de reflexión colectiva interinstitucional.
- Poner en diálogo teoría, práctica y territorio.
- Visibilizar experiencias innovadoras y situadas.
- Reforzar el compromiso con la justicia educativa y la equidad.
- Generar insumos y redes para futuras investigaciones y acciones conjuntas.

Estas primeras jornadas constituyeron un hito en la agenda de formación docente de la UNMdP, al ofrecer un espacio plural y crítico que articula teoría, práctica y territorio. El GIFDIPP expresó su agradecimiento a todas las personas que participaron y resaltó que esta iniciativa marca el inicio de un trabajo sostenido de reflexión, articulación y acción en torno a la práctica profesional docente, destacando que este es solo el comienzo de un camino que continuará con nuevos encuentros y producciones.

En tiempos en que la educación se enfrenta a profundas transformaciones y tensiones, estas jornadas constituyeron un ejercicio de pensamiento colectivo sobre qué significa hoy ser docentes, formar docentes y practicar la educación.

La riqueza del intercambio, la diversidad de voces y la orientación crítica y situada de las discusiones dejan un legado que trasciende el evento en sí y se proyecta hacia la construcción de una formación docente más justa, inclusiva y comprometida con sus territorios.

Notas

¹ Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades - UNMDP). Docente de Nivel Primario (ISFD Almafuerde, Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigación en Formación Docente Inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP-CIMEd) y del Grupo de Investigación en Política Educativa (GIEPE-CIMEd).

Revista de **E**ducación



RESEÑAS **Libros**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Servir al Pueblo desde el Territorio Pedagógico

Villa, A. I. (2024). *Pedagogía del territorio: Gestión educativa social y comunitaria. Proyección institucional extramuros*. Noveduc

Emilce Vuyovich¹

La reciente publicación de “Pedagogía del Territorio, Gestión educativa social y comunitaria. Proyección Institucional extramuros” (Villa, 2024) se presenta como una obra de significativo interés para aquellos educadores que buscan trascender los límites tradicionales de la pedagogía escolar. Este libro de la reconocida autora explora las diversas dimensiones del “territorio pedagógico” y su potencial para enriquecer los procesos educativos en múltiples contextos institucionales. La reflexión que suscita esta obra resuena particularmente con el espíritu que anima a nuestra Facultad, cuyo nombre evoca el lema acuñado por María del Carmen “Coca” Maggi: “Que tu Profesión sirva al pueblo”. En este sentido, la propuesta de Villa invita a los pedagogos, docentes y capacitadores a considerar cómo su práctica profesional puede extenderse más allá de las aulas, impactando directamente en el tejido social y comunitario. La exploración del territorio como un espacio pedagógico dinámico y significativo se alinea con la idea de poner el conocimiento y la acción educativa al servicio de las necesidades del pueblo.

La Pedagogía del Territorio como Propuesta Amplia y Transformadora en la Gestión Educativa Comunitaria. Alicia Inés Villa, reconocida especialista en gestión educativa comunitaria, presenta en su obra una propuesta innovadora y de amplio alcance: *la Pedagogía del Territorio*. Esta categoría central busca trascender las fronteras tradicionales de la pedagogía, vinculando intrínsecamente los procesos educativos con el contexto geográfico, so-



cial e histórico en el que se desarrollan. *“Habitamos en territorios, vivimos en comunidades. Somos seres con otros seres de la tierra y allí donde vivimos y crecemos conformando nuestras costumbres”...* (Villa, 2024, p. 15). La amplitud de esta propuesta se manifiesta en su concepción del **territorio** no solo como un espacio físico, sino como un entramado dinámico donde se inscriben prácticas sociales, se generan conocimientos propios y genuinos, y se transmiten saberes a través de una red compleja de relaciones pasadas y presentes. En este sentido, la educación no se limita a la institución escolar, sino que emerge y se nutre de las experiencias y saberes sedimentados en el territorio a lo largo del tiempo.

Villa reconoce la diversidad de enfoques pedagógicos existentes, incluyendo las pedagogías de la ancestralidad y las comunitarias, con las que comparte una postura crítica ante las condiciones de vida actuales y una orientación hacia la construcción de futuros más sustentables. Su propuesta busca brindar herramientas para comprender y abstraer procesos educativos tanto del pasado como del presente, subrayando la importancia de la dimensión temporal y contextual en el análisis educativo. Un aspecto central de la amplitud de la pedagogía del territorio es su preocupación por la inclusión. La teorización de sentidos educativos se dirige a abrazar la diversidad de los sujetos educativos, reconociendo sus particularidades y su relación única con el territorio.

La obra se estructura en tres partes que profundizan progresivamente en la propuesta:

Parte I: Conceptualización de la Pedagogía del Territorio: Se define la pedagogía del territorio como una categoría en construcción, explorando su potencial para dar forma educativa al desarrollo territorial a partir de los saberes y prácticas de la vida comunitaria. Se analiza el significado del “Territorio” y se propone una definición de pedagogía del territorio basada en experiencias concretas, culminando en un programa general para abordar los desafíos contemporáneos. También se exploran las pedagogías comunitarias y de la ancestralidad, resal-



tando el valor de los procesos educativos en el contexto sociocultural del territorio y los saberes ancestrales como modelos de aprendizaje ligados al “buen vivir”. “Significante de Territorio...concepto polifónico, que permite acepciones mucho más abarcadoras que las tradicionalmente proporcionaron la geografía, la demografía o las teorías del estado”, “merece considerarse una categoría en Desarrollo” (Villa, 2024, p. 17).

Parte II: Elementos para la Gestión Socioterritorial Inclusiva: Se centra en la gestión educativa, proponiendo un modelo integral y participativo para la planificación, implementación y evaluación de proyectos educativos a diferentes niveles y modalidades. Este modelo busca ser adaptable a diversos ámbitos de gestión territorial e institucional, considerando las dimensiones curriculares, institucionales y de desarrollo profesional docente. Se destaca la importancia de la gestión territorial de la educación y el desarrollo de proyectos institucionales “extramuros”, es decir, con una fuerte vinculación con la comunidad. “Las instituciones son regularidades donde se expresan reglas, normas de la vida cotidiana, pero también finalidades socialmente legítimas”(Villa, 2024, p. 47).” el trabajo en las instituciones educativas debe ser entendido como una práctica localizada en situación” (Villa, 2024, p. 49)

Parte III: Pedagogía Social: Se exploran las relaciones entre la pedagogía social y la pedagogía escolar, analizando puntos comunes y las dificultades para integrar lo que se encuentra en los márgenes de lo escolar. Se define el campo de la educación social, sus objetivos y fines, y se aborda la relación entre educación e inclusión social. Se enfatiza la relevancia de escenarios emergentes educativos y, fundamentalmente, de proyectos de gestión y planificación participativa y asociada como metodologías centrales en el campo de la pedagogía social, lo cual podría extenderse como un enfoque para la implementación de la pedagogía del territorio en general “no se refiere a resolver la contradicción sino a vivirla, algo difícil de asumir en los paradigmas habituales de educadores o de cualquier otra profesión” (Villa, 2024, p. 103).



La Pedagogía del Territorio de Alicia Inés Villa se presenta como un marco integral que busca revolucionar la práctica educativa, posicionando al territorio como un elemento central y dinámico. Su enfoque se centra **en** valorar los saberes locales, impulsar la participación comunitaria, re imaginar la gestión educativa desde una perspectiva territorial y promover el “buen vivir” a través de metodologías participativas. Este libro es una invitación contundente para que los educadores expandan su visión más allá de la escuela tradicional. Al integrar el territorio como un pilar fundamental, la obra proporciona una guía práctica para transformar la acción educativa, con una agilidad y claridad que la convierten en una herramienta indispensable para la reflexión y el cambio.

Notas

¹ Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Historia en contexto de encierro (Universidad Nacional de Mar del Plata). Miembro del GIPETEC (Grupo de Investigación de Prácticas y Experiencias en Territorios Educativos y Culturales de la Facultad de Humanidades, UNMDP).

Referencias bibliográficas

Villa, A. I. (2024). *Pedagogía del territorio: Gestión educativa social y comunitaria. Proyección institucional extramuros*. Noveduc.



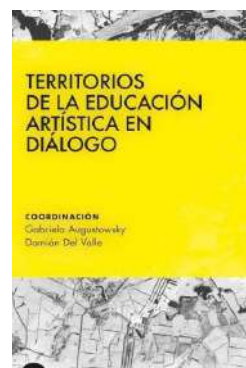
Un Diálogo Abierto y Plural que Invita a la Acción Reseña del libro “Territorios de la educación artística en diálogo”

Elizabeth Araceli Bondar¹

Territorios de la educación artística en diálogo es una obra colectiva coordinada por Gabriela Augustowsky y Damián Del Valle que recopila debates, experiencias y reflexiones presentadas en el Congreso Internacional “Territorios de la educación artística en diálogo. Investigaciones, experiencias y desafíos”, realizado en Buenos Aires en diciembre de 2022. Auspiciado por la Universidad Nacional de las Artes (Argentina) junto con instituciones de Portugal, Brasil y España, el libro invita a repensar los diversos territorios en los que se desarrolla la educación artística contemporánea desde un enfoque inclusivo, crítico y multidisciplinario. A través de sus páginas, se abordan temas clave como la formación docente, el derecho a las artes en la educación y la relación del arte con la construcción de significatividades culturales, fomentando la inclusión y la revalorización de múltiples voces. Planteos que destacan un diálogo intercontinental e intercultural.

Desde su título, la obra propone una articulación entre territorios de la educación artística como espacios de creación, investigación y acción pedagógica. Reúne autores de diversas trayectorias y contextos culturales, quienes comparten sus experiencias y reflexiones en torno a problemáticas comunes. Uno de los mayores aciertos del libro es su capacidad para integrar diversidad de perspectivas, combinando reflexiones teóricas con experiencias prácticas. Además, incorpora textos en español y portugués, reflejando el espíritu de diálogo interterritorial del congreso.

A lo largo de sus capítulos, se exploran temáticas como la enseñanza del arte en la escuela, la formación docente, la relación entre arte y comunidad, la investiga-



ción en educación artística, la digitalidad y el arte en las políticas educativas y culturales. Cada tema es abordado desde múltiples ángulos, permitiendo una comprensión profunda de la complejidad del campo. El texto también destaca por su enfoque crítico y comprometido. No se limita a describir prácticas existentes, sino que plantea interrogantes sobre el papel del arte en la sociedad, la función de la escuela en la formación de sujetos críticos y creativos y la necesidad de construir propuestas pedagógicas innovadoras.

El libro está organizado en cinco grandes ejes temáticos que facilitan su abordaje:

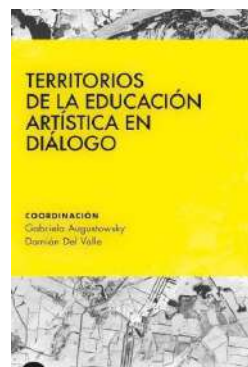
“Formación docente en artes”: Reflexiona sobre la importancia de integrar sensibilidad, creatividad e interdisciplinariedad en la enseñanza del arte. Destacan textos de Isabel Molina, Sidiney Peterson y Gabriela Augustowsky, quienes abordan el arte expandido, la experiencia estética y la planificación pedagógica.

“Arte/Educación y el abordaje triangular”: Revisa el modelo pedagógico de Ana Mae Barbosa, pionera de la educación artística en Brasil, que articula interpretación, contextualización sociocultural y producción artística. Se incluyen contribuciones de Barbosa, Rejane Galvão Coutinho y Leda Guimarães.

“Géneros, diversidad y educación sexual integral”: Explora el arte como herramienta para desafiar estereotipos de género y promover la diversidad. Se incluyen textos de María das Vitórias Negreiros, Margarida Dourado Dias y Lucas Petersen, quienes analizan la discriminación en el ámbito artístico y proponen espacios inclusivos.

Educación artística y digitalidad: Examina el impacto de la digitalización en la enseñanza artística y la adopción de tecnologías en la pedagogía. Destacan aportes de Lucía Gouvea Pimentel, Yamila Volnovich y Julia Mañero, quienes discuten los ecosistemas artísticos y territoriales digitales, la resistencia cultural y las oportunidades de la educación digital.

“Política y políticas de la educación artística”: Analiza el rol del arte en las políticas educativas y culturales, destacando su importancia como derecho humano. Damián Del Valle y Diana Piazza examinan la expansión de la educación superior artística en Argentina y su impacto en la construcción de un sistema educativo inclusivo. Asimismo, la contribución de José Carlos de Paiva en



el contexto político brasileño.

Además, el libro incluye un anexo sobre investigación en artes y educación artística, con contribuciones de Sandra Torlucci, Marita Soto y Pablo Vommaro, quienes reflexionan sobre la evaluación y producción de conocimientos en el ámbito artístico.

En resumen, el libro no solo invita a la reflexión, sino que también propone acciones concretas para transformar las prácticas educativas y construir nuevos territorios para la educación artística. En este sentido, una contribución notable es la de Ana Mae Barbosa, homenajeada durante el Congreso, cuya obra sirve como base para pensar la relación entre arte y educación en el siglo XXI. Asimismo, se valoran propuestas innovadoras como las “partituras polifónicas” y las “máquinas de imaginar”, que redefinen las formas en que docentes y estudiantes se vinculan con los procesos creativos.

Dirigido principalmente a docentes, investigadores y estudiantes de educación artística, este libro también resulta valioso para cualquier persona interesada en el arte y la cultura. Su lenguaje accesible y su mirada crítica lo convierten en un recurso fundamental para quienes buscan promover prácticas educativas inclusivas, creativas y comprometidas con la realidad de nuestras comunidades.

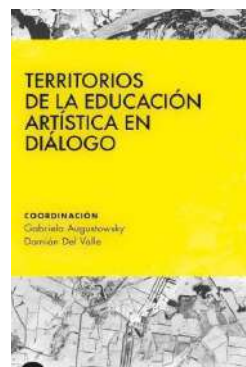
En tiempos donde las artes enfrentan grandes desafíos en el ámbito educativo y político, esta obra se erige como un llamado a la revalorización del arte como herramienta pedagógica y de transformación social. Un libro imprescindible para quienes creen en el poder del arte para construir un mundo más justo y equitativo.

Notas

¹ Docente Especializada en Educación Inicial; estudiante de Bibliotecario documentalista, en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigación GIPETEC, y del grupo de extensión: Escuelas con archivo histórico de la universidad. Becaria de la UNMDP. Email: lizabondar21@gmail.com

Referencias bibliográficas

Augustowsky, G., & Del Valle, D. (Coord./Eds.). (2023). Territorios de la educación Artística en Diálogo. Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes, 2023. 1ª. ed. (p.213). Libro Digital, PDF. ISBN 978-9873946-28-8.



Revista de **E**ducación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Eventos

Septiembre

- **Seminario Acciones Educativas para la Descolonización en América Latina**

Fecha: 3, 17 y 24 de septiembre de 2025.

Modalidad: Virtual.

Para más información: eclaredacademica@gmail.com

- **I Workshop Internacional “La Profesión Académica Rioplatense. Abordajes temáticos y metodológicos sobre trayectos profesionales en la educación superior uruguaya y argentina en contextos de cambios”**

Fecha: 12 de septiembre de 2025.

Desde el año 2023 el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), junto con otros equipos nucleados en el Programa de Estudios sobre Educación Superior llevamos a cabo diversas acciones y proyectos de articulación con la Universidad de la República de Uruguay, en especial con la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. En el marco de dichas acciones, participamos de la convocatoria de Proyecto de Investigación de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar en la línea realizamos el Proyecto de Investigación Interinstitucional en el Eje temático: Tendencias en políticas universitarias: Cambios en el desarrollo de las funciones universitarias. Nuevos modelos de formación y evaluación docente. Financiamiento y gestión de la función de enseñanza. Allí obtuvimos financiamiento para el proyecto denominado “Desarrollo de la profesión académica y evaluación docente”. La consolidación de los trayectos profesionales en la educación superior uruguaya y argentina en contextos de cambios.” En ese contexto es que presentamos dicho Workshop con el fin de dedicar un espacio intensivo de trabajo entre los equipos participantes del mencionado proyecto y, al mismo tiempo, brindar la posibilidad a investigadorxs, extensionistas, docentes, gestorxs, becarixs y estudiantes que aborden estas temáticas, que puedan presentar trabajos.

Modalidad: Presencial.

Lugar de las Jornadas: Piso 13 del Banco Provincia - San Martín 2563, Mar del Plata.

Para más información: eclaredacademica@gmail.com

Octubre

- **VII Jornadas de Red de Cátedras de Didáctica General de Universidades Nacionales**

Fecha: 30 y 31 de octubre de 2025.

La red de Cátedras de Didáctica General de Universidades Nacionales, invita a las jornadas del 30 y 31 de octubre de 2025, a realizarse en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Nacional del Comahue.

La tradición de estas Jornadas, propone abordar y profundizar los saberes del campo que demanda la docencia, la investigación y la extensión en las distintas modalidades educativas.

Lo dicho, expresa como propósito para esta séptima edición, seguir compartiendo las trayectorias de docentes, investigadores y extensionistas de la Didáctica General, a fin de actualizar, visitar y construir propuestas inscriptas en este siglo XXI.

Paralelamente, invitamos a docentes, investigadores, extensionistas, estudiantes de grado y posgrado a que presenten sus producciones en los distintos espacios que se organizaron para el diálogo, el intercambio, los debates y las conversaciones transgeneracionales que enriquecerán los días de encuentro.

Modalidad: Presencial.

Lugar de las Jornadas: Hipólito Yrigoyen 1969, Cipolletti, Río Negro.

Para más información: jornadasdidacticageneral2025@gmail.com

Noviembre

- **32° Jornadas de Jóvenes Investigadores. La educación y la ciencia transforman realidades**

Fecha: 5, 6 y 7 de noviembre de 2025.

La Universidad Nacional de Tucumán y la Secretaría Ejecutiva de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) tienen el agrado de invitar a las Universidades integrantes de AUGM a participar de las 32° Jornadas de Jóvenes Investigadores (JJI), que se realizarán los días 5, 6 y 7 de noviembre del presente año, de forma presencial, bajo la consigna “La educación y la ciencia transforman realidades”. Siguiendo las características del Programa JJI, se convoca a estudiantes de grado y de posgrado, docentes en formación, becarios de investigación, de las Universidades de AUGM, que cuentan con resultados parciales o totales de investigaciones relacionadas a alguno de los temas propuestos en los Ejes Temáticos, a postular a esta actividad académica y exponer sus investigaciones durante las Jornadas.

Modalidad: Presencial.

Lugar de las Jornadas: San Miguel de Tucumán.

Para más información: 32jjiAugm@rectorado.unt.edu.ar

Revista de **E**ducación



DOSSIER



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La universidad: problemáticas e investigaciones

Coordinadores: Omar Cura¹ (UTN FRBB) y Luis Porta² (UNMDP-CONICET)

Este dossier surge como propuesta de articulación entre la Revista de Educación y la Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE) a partir de un diálogo iniciado anteriormente y en respuesta a la necesidad de poner en valor trabajos y comunicaciones presentadas en una primera versión en el AT Universidad en el marco del V Coloquio de Investigación Educativa en Argentina: *La Investigación Educativa y la Educación Pública frente a la encrucijada de la Democracia*, realizado en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario durante los días 7, 8 y 9 de agosto de 2024. La coordinación del AT estuvo a cargo de Verónica Walker (UNS-CONICET), Viviana Macchiarola (UNRC), Omar Cura (UTN FRBB), Marisa Zelaya (UNICEN) y Luis Porta (UNMDP-CONICET).

Durante los días que duró el Coloquio, se presentaron veinticinco trabajos distribuidos en cinco grupos, según las temáticas abordadas: Políticas institucionales y nacionales; Profesión y carrera académica; Trayectorias académicas; Prácticas docentes y Experiencias y valoraciones estudiantiles. Las conversaciones y discusiones en cada grupo giraron en torno a cuatro interrogantes propuestos por la coordinación: ¿Cuáles son las principales discusiones y hallazgos de sus investigaciones? ¿Qué perspectivas teóricas y metodológicas se han utilizado? ¿Cuáles son los modos de producción de conocimientos que asumen las investigaciones? ¿Cuáles son áreas de vacancia? ¿Qué aportan las investigaciones a las políticas públicas e institucionales?

Los debates que tuvieron lugar durante las cinco sesiones pusieron de manifiesto la potencia de los trabajos presentados y las reflexiones planteadas giraron alrededor de la transformación de las políticas nacionales e institucionales cuando los actores las ponen en acto y la mediación de las particularidades territoriales e institucionales, representaciones, capacidades organizacionales y negociaciones en dichas transformaciones; el papel de las políticas de contractualización en la configuración de las universidades, en especial su autonomía y en sus desequilibrios; los desafíos de la internacionalización de la educación superior tales como la inclusión de lenguas extranjeras en el currículo y la feminización de la matrícula; el estudio de la extensión y la función social de la universidad desde perspectivas históricas y comparativas; la relación entre investigación y político y el papel de los expertos en la gestión universitaria y la aparición de un nuevo perfil de académico; las tensiones entre la temporalidad de los procesos de evaluación académica y el dinamismo de la carrera docente.

En la dimensión metodológica se resalta la necesidad de perspectivas relacionales que vinculen niveles micro, meso y marco de análisis y permitan analizar la relación entre agencia y estructura. Ante el avance de la incorporación de las tecnologías al

aprendizaje y a la vida social se plantea la necesidad de incorporar el análisis de las redes sociales en las metodologías de investigación.

En este dossier se presentan diez trabajos de diferentes equipos de investigación que resignifican problemas, categorías teórico-conceptuales y abordajes metodológicos que, tradicionalmente se han integrado a las problemáticas de la universidad como objeto de investigación y que, a su vez, requiere la consolidación de otras formas interdisciplinarias de trabajo.

Celebramos la posibilidad de diálogo fecundo y apostamos por una lectura reflexiva de estos trabajos que ponen en valor la universidad en un contexto crítico en torno a su financiamiento y su validez social, tanto en la formación como en la investigación.

Entre Mar del Plata y Bahía Blanca, en invierno de 2025.

Notas

¹ Profesor Adjunto regular de la asignatura Ingeniería y Sociedad. Departamento de Ciencias Básicas. Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional. Actualmente integrante del Equipo Interdisciplinario de Apoyo Académico, Director de Proyectos de Investigación Interfacultad UTN y docente de carreras de posgrado. Miembro de LAIE, RED IPECYT y RED RECSI: Categoría Investigador C (UTN) y IV (Incentivos). rocura@frbb.utn.edu.ar

² Profesor Titular regular de las asignaturas Problemática Educativa y Sociología de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente Secretario de Investigación y Posgrado de la misma Unidad Académica. Miembro de la CIC de CONICET: Categoría Investigador Principal. luisporta510@gmail.com

Tercera Misión Universitaria en Argentina: Continuidades y rupturas en las políticas nacionales durante el período 1990-2019

Third University Mission in Argentina: Continuities and Ruptures in National Policies During the Period 1990-2019

Marisa Alvarez¹
María Eugenia Grandoli²
Verónica Xhardez³

Resumen

Esta presentación se centra en examinar los cambios y continuidades en las políticas adoptadas a nivel nacional en Argentina respecto a la llamada “tercera misión universitaria” desde 1990 hasta 2019, describiendo programas e iniciativas del gobierno nacional, como la creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) o los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS). Se utiliza el término “tercera misión universitaria” según la literatura internacional, que engloba todas las actividades que las universidades llevan a cabo fuera de su labor académica tradicional, como la generación, aplicación y difusión del conocimiento, así como otras competencias que desarrollan por fuera de la docencia. Se incluyen dentro de esta “tercera misión” todas las actividades de extensión, vinculación y transferencia de conocimiento que las universidades realizan con la sociedad y el sector productivo. El objetivo principal de este trabajo es hacer un análisis crítico del desarrollo de las políticas nacionales relacionadas con la tercera misión universitaria y evaluar cómo han impactado en la función social de las universidades. Se detallan tres períodos: 1990-2002, marcado por un enfoque de eficiencia económica y convenios con empresas; 2003-2015, con una mayor intervención estatal y ampliación del financiamiento a través de la

vinculación científico-tecnológica y programas de voluntariado; y 2015-2019, donde se profundiza el emprendedurismo y la innovación social pero con un fuerte ajuste presupuestario. Se busca identificar los cambios y continuidades en las políticas públicas que han influenciado la promoción y desarrollo de estas actividades. Se presta especial atención a las estrategias implementadas por los gobiernos para fomentar la colaboración entre las universidades, el sector productivo y la sociedad en general, en un marco de tensiones entre la orientación al mercado y el compromiso social.

Palabras clave: extensión universitaria; vinculación universitaria; políticas universitarias

Abstract

This presentation focuses on examining the changes and continuities in the policies adopted at the national level in Argentina regarding the so-called “third university mission” from 1990 to 2019, describing programs and initiatives of the national government, such as the creation of the National Agency for Scientific and Technological Promotion (ANPCyT), the Argentine Technological Fund (FONTAR) or the Technological and Social Development Projects (PDTS). The term “third university mission” is used according to international literature, which encompasses all the activities that universities carry out outside their traditional academic work, such as the generation, application and dissemination of knowledge, as well as other competencies that they develop outside teaching. Included in this “third mission” are all the outreach, linkage and knowledge transfer activities that universities carry out with society and the productive sector. The main objective of this paper is to make a critical analysis of the development of national policies related to the third university mission and to evaluate how they have impacted on the social function of universities. Three periods are detailed: 1990-2002, marked by a focus on economic efficiency and agreements with companies; 2003-2015, with greater state intervention and expansion of funding through scientific-technological linkages and volunteer programs; and 2015-2019, where entrepreneurship and social innovation are deepened but with a strong budgetary adjustment. The aim is to identify the changes and continuities in public policies that have influenced the promotion and development of these activities. Special attention is paid to the strategies implemented by governments to foster collaboration between universities, the productive sector and society in general, in a framework of tensions between market orientation and social commitment.

Keywords: University Extension; University Linkage; University Policies

Introducción

Esta presentación aborda las continuidades y transformaciones en las políticas nacionales relacionadas con la tercera misión universitaria en Argentina, abarcando el período entre 1990 y 2019. El análisis se sitúa en el contexto de los cambios socioeconómicos y políticos que han impactado al sistema universitario argentino durante estas tres décadas, incluyendo las reformas ligadas al “Consenso de Washington” y las políticas impulsadas por los sucesivos gobiernos que han gobernado en dicho período.

El objetivo de este estudio es realizar un análisis crítico de la evolución de las políticas nacionales con respecto a la tercera misión universitaria, evaluando su influencia en el rol social de las universidades. Se busca identificar tanto las continuidades como las rupturas en las políticas públicas que han promovido el desarrollo de actividades de extensión, vinculación y transferencia de conocimiento de las universidades para con la sociedad. En particular, se examinan las estrategias implementadas por los distintos gobiernos para fomentar la cooperación entre las universidades, el sector productivo y la sociedad en su conjunto, a la vez que se observa cómo estas iniciativas tensionan el marco de autonomía universitaria y los objetivos de docencia e investigación⁴.

La tercera misión universitaria ha ganado relevancia en las últimas décadas como un área de interés creciente. La Ley de Educación Superior de 1995 establece que las universidades deben cumplir tres funciones principales: docencia, investigación y extensión. En consonancia con esta legislación, desde la década de 1990 se han puesto en marcha diversos programas y políticas destinadas a fortalecer la vinculación entre las universidades, la sociedad y el sector productivo. No obstante, la implementación y efectividad de estas políticas han variado con el tiempo, influenciadas por los cambios en los contextos político y económico.

El análisis de las continuidades y rupturas en las políticas vinculadas a la tercera misión permite identificar los patrones y tendencias que han marcado su desarrollo en las universidades argentinas. Esta investigación, basada en una revisión de documentos oficiales, entrevistas con expertos y un análisis cualitativo de datos, busca ofrecer una visión comprehensiva de los avances y desafíos relacionados con la promoción de la tercera misión en el contexto universitario argentino. Los resultados no solo procuran aportar al conocimiento académico sobre el tema, sino también ofrecer insumos valiosos para la formulación de políticas públicas y la gestión institucional en este ámbito.

Abordaje teórico-metodológico

Un concepto clave para la investigación es el de “tercera misión” que ha sido

conceptualizada de diversas maneras, dependiendo de los contextos nacionales y las tradiciones académicas. A pesar de las posibles críticas a la denominación de “tercera misión universitaria”, se emplea este término conforme a la literatura internacional, que lo define como el conjunto de actividades vinculadas a la generación, uso, aplicación y difusión del conocimiento, así como de otras capacidades desarrolladas por las universidades más allá de su rol académico tradicional (Molas-Gallart et al., 2002). En este marco, involucra actividades que van más allá de la enseñanza y la investigación, centrándose en la vinculación con el sector productivo, la promoción de la innovación y la tecnología, y el compromiso con la comunidad a través de la extensión universitaria. Este enfoque más amplio reconoce a las universidades como actores clave en los sistemas de innovación, en la configuración de políticas públicas, en la dinamización de los sectores productivos y en la mejora de las condiciones sociales.

La tercera misión no solo es una iniciativa interna de las universidades, sino que ha sido promovida y estructurada en muchos países a través de diferentes políticas públicas. Estas políticas buscan que las universidades asuman un rol más activo en el desarrollo económico y social y, para ello, los gobiernos han diseñado mecanismos de financiamiento, incentivos para la innovación y programas de cooperación entre universidades y sectores socio-productivos.

En Europa, el concepto de la “universidad emprendedora”, popularizado por autores como Burton Clark (1998), ha sido una de las bases teóricas de la tercera misión. Este enfoque propone que las universidades adopten una cultura orientada al mercado, integrando sus actividades académicas con las demandas del sector productivo y buscando generar ingresos propios a través de la comercialización de sus investigaciones. En la región latinoamericana, la influencia de políticas neoliberales en un marco de restricción presupuestaria de nuestros gobiernos, ha obligado a las universidades a buscar recursos externos al Estado (Juarros y Naidorf, 2007). La implementación de políticas de financiamiento orientadas a la innovación y la productividad, como las promovidas por organismos internacionales (Banco Mundial, 2017), han llevado a una creciente mercantilización de la educación superior. Sin embargo, diversos autores advierten sobre la necesidad de evitar una visión reduccionista que subordine la universidad a las lógicas del mercado (Naidorf, Perrota y Cuschnir, 2020).

En América Latina la tercera misión ha adoptado características más heterogéneas, en función de las necesidades y desigualdades presentes en la región. La democratización del acceso a la educación superior y la vinculación con sectores históricamente excluidos representan retos fundamentales (Arocena y Sutz, 2000). Tanto la CEPAL-UNESCO (1992) como las conferencias regionales de educación superior han promovido la pertinencia como un criterio clave para evaluar el impacto

social de las universidades (Tünnermann, 2000), ligándolo específicamente a las actividades de vinculación, transferencia tecnológica y extensión. Además, en los últimos años se observa una tendencia en el cual, en países como el nuestro, las políticas de vinculación y extensión universitaria han intentado responder tanto a las demandas del sector productivo como a los desafíos de desarrollo social.

Uno de los enfoques clave en la discusión sobre la función social de la universidad es el que proponen Fernández Lamarra y García (2023), quienes analizan el rol de las instituciones de educación superior en la generación de conocimiento relevante para la sociedad y su impacto en la equidad y el desarrollo sostenible. Alonso et al. (2021) refuerzan esta idea al destacar cómo las universidades pueden actuar como motores del cambio social, no solo a través de la formación de profesionales, sino también mediante su participación activa en la resolución de problemas comunitarios y la inclusión social.

La transferencia de conocimiento es otro de los ejes fundamentales en el análisis de la tercera misión universitaria. Carro y Britto (2021) examinan diferentes modelos que vinculan la investigación académica con el sector productivo, enfatizando la importancia de estructuras institucionales que faciliten la transferencia tecnológica y el desarrollo de innovaciones. Abeledo y Menéndez (2018) exploran cómo los mecanismos de transferencia pueden contribuir a la competitividad de las economías nacionales, mientras que García Delgado (2013) se centra en el impacto de la colaboración universidad-empresa en el fortalecimiento del tejido productivo. Fernández Lamarra y Álvarez (2018) amplían el debate al abordar la articulación entre la investigación científica y la resolución de problemas sociales, destacando la necesidad de generar conocimientos que sean no solo científicamente rigurosos, sino también socialmente pertinentes.

El concepto de pertinencia social en la educación superior ha sido ampliamente discutido en la literatura. Álvarez et al. (2021) sostienen que la universidad debe responder a las necesidades de su entorno mediante programas de extensión que permitan un diálogo constante entre la academia y la sociedad. En esta misma línea, Fernández Lamarra et al. (2024) analizan la evolución de las políticas de vinculación universitaria en América Latina y su relación con la construcción de sociedades más equitativas. Un aspecto clave en la discusión sobre la tercera misión es la necesidad de integrar la docencia, la investigación y la extensión universitaria en un modelo coherente y articulado. Riquelme (2009) analiza las dificultades y oportunidades de esta integración, sugiriendo que las universidades deben adoptar estrategias institucionales que permitan una mayor sinergia entre estas funciones. En esta línea, se destaca la importancia de generar espacios interdisciplinarios y proyectos colaborativos que potencien el impacto social del conocimiento producido en el ámbito académico.

Desde una perspectiva internacional, Castro Martínez y Vega Jurado (2009) exploran los modelos de vinculación entre universidades y sectores productivos en Europa, identificando buenas prácticas que podrían ser replicadas en otros contextos. Kababe (2010), por su parte, destaca la importancia de la extensión universitaria como un mecanismo para fortalecer la relación entre la educación superior y la ciudadanía, promoviendo iniciativas de impacto local. Finalmente, Molas-Gallart et al. (2002) analizan los modelos de transferencia y extensión desde un enfoque de políticas públicas, identificando estrategias efectivas para fomentar la interacción universidad-sociedad.

Por otro lado se ubican teorías vinculadas a la universidad emprendedora (Clark, 1998) y marcos referenciales relacionados con la gestión institucional en el contexto de la Nueva Gestión Pública (NGP). Estos enfoques han generado cambios en la estructura y gobernanza de las instituciones de educación superior, orientándolas hacia modelos más flexibles y adaptativos en función de los requerimientos del sector productivo y la eficiencia en el uso de los recursos estatales.

El paradigma de la NGP ha impactado de manera significativa en la gobernanza universitaria. Originado en la década de 1980, propone la incorporación de principios de gestión del sector privado en las instituciones públicas con el fin de mejorar su eficiencia, efectividad y rendición de cuentas (Hill y Laurence, 2004; López, 2005, 2007; Nickson, 2002). En el ámbito universitario, la NGP ha promovido una serie de reformas orientadas a la medición del desempeño, la evaluación de resultados y la introducción de mecanismos de financiamiento basados en la competitividad.

Si bien la universidad emprendedora y la Nueva Gestión Pública comparten ciertas características, como la orientación hacia el mercado y la búsqueda de eficiencia, también presentan tensiones en su implementación. Por un lado, la universidad emprendedora busca fomentar la innovación y la autonomía institucional, mientras que la NGP introduce mecanismos de control y evaluación que pueden restringir dicha autonomía.

Autores como Marginson y Considine (2000) han argumentado que la combinación de estos enfoques puede llevar a una hibridación de modelos universitarios, donde las instituciones deben equilibrar su rol tradicional con las nuevas exigencias de eficiencia y rentabilidad. En este contexto, el desafío para las universidades es encontrar un punto de equilibrio que les permita mantener su función social y su compromiso con el conocimiento, sin perder de vista la necesidad de adaptarse a un entorno cada vez más competitivo y globalizado.

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo -descriptivo e interpretativo- (Vasilachis de Gialdino, 2006) para examinar las continuidades y rupturas en las políticas nacionales vinculadas a la tercera misión universitaria en Argentina entre 1990 y 2019.

Para ello, se realizó un análisis de contenido de documentos oficiales, leyes, decretos y planes nacionales relevantes para la tercera misión universitaria en Argentina, cubriendo el período 1990-2019. Se han definido tres etapas: 1990-2002, 2003-2015 y 2015-2019, en función de los ciclos históricos que caracterizan al país durante estos años. Los documentos seleccionados reflejan la representatividad de cada uno de estos períodos. Además del análisis documental de fuentes secundarias, se procesaron entrevistas a expertos en políticas educativas y funcionarios universitarios, como las disponibles en el canal UNRN, realizadas por Juan Carlos Del Bello para sistematizar la historia del sistema universitario argentino. Estas entrevistas proporcionaron perspectivas cualitativas sobre la implementación y los efectos de las políticas vinculadas a la tercera misión.

Tanto las entrevistas analizadas como los documentos fueron codificados temáticamente para identificar patrones, tendencias y cambios en las políticas públicas relacionadas con la tercera misión universitaria, contribuyendo a un análisis integral de la evolución de esta función universitaria.

Hallazgos

La estructura de la investigación se organiza en clave de una periodización de tres etapas principales, concebidas según los significativos cambios políticos y económicos en la Argentina entre 1990 y 2019. La primera etapa abarca desde la década de 1990 hasta fines de 2002, un período caracterizado por la implementación de políticas neoliberales que promovieron la privatización y la desregulación de la gestión pública, influyendo fuertemente en el ámbito universitario con la creación de instrumentos como el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) y las Unidades de Vinculación Tecnológicas (UVT). La segunda etapa se extiende desde 2003 hasta fines de 2015, correspondiente a los gobiernos del Frente para la Victoria, en la cual se observó un giro hacia políticas más intervencionistas y una mayor inversión en educación, y ciencia y tecnología. En este período se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva a la vez que el programa de voluntariado universitario. La tercera etapa cubre desde 2015 hasta 2019, bajo el gobierno de la Alianza Cambiemos, marcado por un cambio de signo político que implicó un retorno a políticas más orientadas al mercado, y ajustes en el sector público, afectando nuevamente las dinámicas en la educación superior. Esta periodización, que combina continuidades y rupturas, permite analizar las diferentes orientaciones políticas y económicas y cómo influyeron las políticas nacionales sobre la tercera misión universitaria y su evolución a lo largo del tiempo.

Década de 1990 - 2002: Transformaciones bajo la Reforma

A mediados de 1989 Carlos Menem asume la presidencia en medio de una crisis económica y proceso hiperinflacionario que persistió hasta 1991. En ese marco y durante toda la década de 1990, las políticas nacionales orientadas a la universidad —como en toda la región— estuvieron marcadas por un enfoque de reforma estructural y transformación del sistema, impulsado por un contexto de ajuste y políticas económicas neoliberales que llevaron adelante una fuerte reducción del gasto público, que impactaron en el financiamiento del sistema universitario. Estas reformas proponían aumentar la “competitividad de los mercados” a partir de cambios en la calidad educativa (Tiramonti, 2003), y en la educación superior, instalar la “agenda internacional de la modernización de los sistemas educativos superiores”, financiados por agencias de crédito internacional (Claverie, 2023). Estas reformas incluyeron la liberalización de la economía, la privatización de empresas estatales y la reducción del gasto público, lo que impactó significativamente en la financiación de las universidades. En ese escenario, las universidades debieron enfrentar un mandato de fortalecer la “excelencia” en docencia e investigación y adecuar su cultura (rompiendo con la tradición reformista previa) a la interacción con el sector productivo en búsqueda de competitividad (Juarros y Naidorf, 2007). Bajo la lógica de la “modernización”, la política pública de educación superior se enfocó en la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, la competitividad y la eficiencia económica, instaurando una impronta que marcaría las políticas universitarias hasta bien entrados los 2000.

En ese marco se sanciona la Ley de Educación Superior (1995), en donde se introducen mecanismos de evaluación y acreditación para las universidades (principalmente a través de CONEAU), la rendición de cuentas y la eficiencia en el uso de recursos. En este contexto, y a través de programas cofinanciados por organismos internacionales de crédito, se fomentó la colaboración pública privada y la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento a través de convenios y la venta de servicios.

De esta forma, la tercera misión universitaria en Argentina estuvo marcada por estas importantes transformaciones económicas y políticas.

En este período, se observa una migración del sentido de la extensión en términos de difusión cultural y social hacia una lógica más productivista. De esta forma, las universidades, dado el mayor énfasis en la vinculación y transferencia, comenzaron a priorizar la articulación con el sector privado y la transferencia como eje de sus políticas de extensión. Si bien se mantuvo la retórica de “responsabilidad social universitaria”, en línea con la promoción de la “responsabilidad social empresarial” promovida también en ese período, las necesidades de financiamiento exigieron a las universidades la búsqueda de esas fuentes en base a los conocimientos expertos de los equipos de docencia e investigación.

De hecho, la función de extensión se redefine “adquiriendo mayor relevancia la

transferencia de aquellos conocimientos de utilidad para el desarrollo económico y tecnológico del país que, simultáneamente, pudieran reportar un beneficio económico para la universidad” (García de Fanelli, 1993, p.1). Este cambio va a acompañado de una transformación en las estructuras universitarias a través de nuevas posiciones de enlace como las unidades de vinculación, fundaciones universitarias comercializadoras de tecnología, parques científico-tecnológicos, incubadoras de empresas, desarrollo de empresas de base tecnológica (García de Fanelli, 1993).

Si bien muchas universidades nacionales conservaron programas de extensión con foco en el desarrollo comunitario y la inclusión social, estas actividades fueron más bien sostenidas por el compromiso de los equipos docentes que por el apoyo institucional (Juarros y Naidorf, 2007).

En este contexto, se promovió la colaboración entre las universidades nacionales y el sector privado para desarrollar programas de vinculación, proyectos de investigación aplicada y oportunidades de capacitación para estudiantes.

Los principales instrumentos en esta etapa fueron:

Ley Nro. 23877 de 1990: Esta ley promovió la innovación tecnológica creando el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) y las Unidades de Vinculación Tecnológica (UVT). FONTAR financió proyectos de innovación tecnológica, mientras que las UVT facilitaron la vinculación entre el sector universitario y el productivo, eliminando barreras administrativas para el apoyo financiero y recursos. Esta ley permitió a los investigadores recibir remuneraciones y participar en regalías por sus colaboraciones con el sector privado. Este hito marca una institucionalización de la vinculación tecnológica, pero también introdujo la expectativa de que las universidades colaborasen en la competitividad empresarial (Kababe, 2010).

Ley de Educación Superior (N.º 24.521 de 1995): Además de fijar las bases para la acreditación y evaluación, incentivó y promovió que las universidades concreten convenios y proyectos con empresas.

Programa de Vinculación Tecnológica en Universidades (1994): Este programa, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, buscó mejorar la vinculación entre el conocimiento científico-tecnológico y su aplicación en el desarrollo económico, social y cultural. La iniciativa subrayó la importancia de incorporar conocimiento al sector productivo para mejorar la competitividad y el empleo en Argentina, promoviendo la formación de gestores y directores de proyectos de transferencia.

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) (1996): La creación de la ANPCyT buscó fortalecer la investigación científica y tecnológica, gestionando diferentes instrumentos. Por un lado, el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) cuya misión es apoyar actividades de investigación y desarrollo y proyectos con la finalidad de mejorar la productividad del sector privado a través de la

innovación tecnológica. También el Fondo para la Investigación Científica y Tecnología (FONCYT) orientado a apoyar actividades y proyectos con la finalidad de generar conocimientos científicos, tecnológicos e innovativos en ciencias básicas y aplicadas, para fortalecer el sistema nacional de innovación, mejorar su infraestructura y construir redes. En este sentido, la ANPCyT promovió proyectos de modernización tecnológica y servicios tecnológicos al sector productivo.

En el año 2001 se crea el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, mediante la Ley 25.467, cuyo objetivo es “establecer un marco general que estructure, impulse y promueva las actividades de ciencia, tecnología e innovación” (Art. 1), que busca impulsar la transferencia de conocimiento y tecnología desde las instituciones de investigación hacia el sector empresarial a través de “mecanismos, instrumentos e incentivos necesarios para que el sector privado contribuya a las actividades e inversiones en el campo científico, tecnológico e innovativo” (Art. 6).

En este período podemos señalar que se sientan las bases de la vinculación tecnológica como un eje central en las políticas educativas de la tercera misión a partir de la creación y puesta en acto de marcos normativos e incentivos económicos concretos que estimularon el desarrollo de este tipo de actividades en desmedro de otras actividades de extensión que se venían desarrollando, con una perspectiva sociocomunitaria y cultural.

Estas actividades extensionistas igual se siguieron desarrollando, pero más basadas en el voluntarismo de docentes y estudiantes que de políticas universitarias que estimularan su desarrollo.

Una de las discusiones presentes en esta etapa refirieron a la necesidad de mantener la pertinencia social de las instituciones de educación superior, en tensión con la fuerza ejercida por las lógicas de mercado.

2003 - 2015: Continuidad y profundización bajo el Frente para la Victoria

En esta segunda etapa analizada, bajo los gobiernos del Frente para la Victoria –y una vez superada la crisis del 2001– el estado nacional promovió un modelo de crecimiento, con mayor participación de la industria y el desarrollo de la economía interna. El estado adoptó un nuevo perfil protagonista, con intervenciones directas tanto en la economía, como en el sector social, con mucha mayor injerencia en proyectos de promoción económica, educativa y cultural (Alvarez, 2023). El gobierno impulsa un mayor rol estatal en la educación superior, en particular a partir de la mejora en el financiamiento, la creación de nuevas universidades y la promoción de políticas de inclusión.

En este marco con una idea de país que introduce el propósito de fortalecer las capacidades innovadoras del sector productivo y el desarrollo del entramado cien-

tífico tecnológico, se revaloriza el papel de la función social de las universidades, con un fuerte énfasis tanto en términos del apoyo al sector productivo a través de la transferencia de conocimientos científico y tecnológicos y vinculación con el sector productivo. En ese sentido se puede sostener la continuidad y profundización del paradigma de vinculación científico-tecnológica. Durante este período, se crearon nuevas instituciones y programas destinados a fortalecer la conexión entre el ámbito científico y el productivo, promoviendo la transferencia de conocimientos y tecnologías hacia la industria.

No obstante este impulso en relación con la transferencia de conocimientos, se promovieron actividades de extensión orientadas, ya no solo a cuestiones artísticas y culturales, sino al desarrollo local y la inclusión social (Alonso, Cuschnir y Nápoli, 2021). Se implementaron programas de voluntariado universitario para fomentar el compromiso social de los estudiantes.

Los principales instrumentos que se destacan en esta etapa fueron:

El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2007): Creado para darle institucionalidad a la política científica argentina, impulsó políticas de investigación y vinculación científica-tecnológica. En este período se incrementa la inversión en investigación y desarrollo, se fortalece la transferencia de conocimientos y tecnologías hacia la industria, buscando integrar más estrechamente el sistema científico con el productivo, dando continuidad a las acciones de transferencia de las universidades en el marco de la “tercera misión” en el país.

A su vez, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) adquirió mayor protagonismo y amplió las líneas de financiamiento orientadas a extensión y vinculación. El mecanismo utilizado fueron proyectos y convocatorias para el fortalecimiento institucional, en donde se incluyeron componentes de articulación con actores extrauniversitarios.

El Programa de Formación de Gerentes y Vinculadores Tecnológicos (GTec) (2008): Este programa formó profesionales para actuar como intermediarios entre el sistema productivo, las universidades y el Estado, potenciando la innovación y el desarrollo tecnológico. La iniciativa ubica a los egresados de las carreras como “facilitadores de procesos de creación y difusión del conocimiento científico-tecnológico en función de necesidades del entorno socioproductivo” (Álvarez et al, 2022).

Los Proyectos de Fortalecimiento de la Capacidad de Gestión de Vinculación Tecnológica (2009): La Secretaría de Políticas Universitarias lanzó esta convocatoria para incentivar la divulgación y promoción de capacidades científicas y tecnológicas con efectiva transferencia al medio productivo.

Banco Nacional de Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) (2014): Esta iniciativa buscó orientar las actividades del sistema científico hacia la resolución

de problemas sociales y productivos, promoviendo la investigación con un perfil tecnológico y de innovación social. Se introduce la lógica de propuesta de proyectos de innovación y transferencia a demanda de una necesidad concreta de un adoptante o demandante, ya sea público o privado, de la tecnología desarrollada. Entre 2014 y 2015 se financiaron 154 proyectos en todo el país (<https://www.argentina.gob.ar/ciencia/banco-pdts/pdts-en-cifras>).

Voluntariado Universitario (2006): Este programa incentivó el compromiso social de los estudiantes mediante su participación en proyectos orientados a mejorar la calidad de vida y el desarrollo local, a través de la vinculación de las instituciones universitarias con la comunidad y financiados con recursos de la SPU. Una de las características distintivas de este proyecto fue la integración de las actividades de extensión a la formación de grado, en un marco que buscaba promover el trabajo territorial y la participación estudiantil (Juarros y Naidorf, 2007).

Este fue un período en que se desarrollaron significativamente las áreas institucionales relacionadas con los procesos de vinculación y transferencia. Las universidades creadas en el período ya establecen una secretaría de extensión y vinculación desde su creación, y mientras que las ya establecidas crearon secretarías o subsecretarías específicas, de extensión, transferencia o vinculación, con presupuesto y recursos propios. Esto implicó un mayor reconocimiento institucional, pero muy variado y diferencial entre las distintas universidades nacionales.

En este período también se impulsó el proceso de curricularización de la extensión, integrando las actividades de extensión a los planes de estudio.

En ese sentido, tanto la extensión como la vinculación se consolidan como políticas de estado, con su financiamiento y apoyo institucional sostenido.

2015 - 2019: Continuidades y nuevas iniciativas bajo la Alianza Cambiemos

Con la asunción del gobierno de la Alianza Cambiemos, se observó una línea de continuidad con programas de articulación entre la universidad y el territorio, junto con nuevas iniciativas enfocadas en la curricularización de la extensión universitaria y el fomento del emprendedurismo. A pesar de las continuidades observadas en ciertos programas, también surgieron nuevas lógicas y enfoques en las políticas de vinculación y extensión universitaria.

Los principales proyectos o programas de la tercera misión que se destacan en esta etapa fueron:

Compromiso Social Universitario: Este programa, que sustituyó al Voluntariado Universitario, mantuvo el objetivo de integrar los conocimientos adquiridos en la universidad con las problemáticas sociales del país, promoviendo la participación solidaria y el empoderamiento de actores sociales, bajo las ideas de “innovación

social” y “empoderamiento de actores sociales”. Si bien se mantuvo la lógica de financiamiento de proyectos concursables, se orientó a que los proyectos estén relacionados a la resolución de problemas concretos, en particular en entornos en vulnerabilidad social y donde pueda introducirse el concepto de impacto medible.

Universidad, Cultura y Sociedad (2016-2018): Este programa promovió la distribución social del conocimiento, la cohesión e integración social y cultural, abarcando diversos ejes temáticos como educación, política, trabajo, salud, y desarrollo local. El objetivo de la iniciativa fue aportar soluciones a problemáticas del entorno social, productivo y cultural, a través de equipos académicos interdisciplinarios de universidades de gestión nacional y provincial.

Universidades Agregando Valor (2017-2018): Esta iniciativa se orientó al desarrollo de proyectos de vinculación tecnológica para fortalecer la articulación con actores regionales claves en industrias como la energía, agroalimentación, biotecnología y software, con el objetivo de brindar soluciones especializadas al entramado socio-productivo.

Sinergias (2017): Este programa promovió la curricularización de la extensión universitaria, integrándola en la dinámica pedagógica de la universidad, a través de la generación, desarrollo y/o fortalecimiento de las capacidades en las áreas o programas de las universidades que se orientan a la realización de prácticas sociales educativas. La curricularización propuso que el estudiantado participara en actividades extensionistas como parte de su formación académica (práctica que ya se había iniciado en el período anterior), formalizando así la vinculación con el territorio.

Universidades Emprendedoras (2018) y Planes Estratégicos de Desarrollo Emprendedor (2019): Estos programas fomentaron el emprendimiento dentro de la órbita universitaria, incentivando la creación de proyectos y empresas innovadoras, y promoviendo el emprendedorismo en las instituciones de educación superior, con la creación de *startups* y empresas de base tecnológica.

n este período, con grandes continuidades en relación con los que se venía desarrollando, se introduce fuertemente la idea de competencias emprendedoras, poniendo en primer plano la vinculación con el mercado. De hecho, en este período, el discurso oficial resaltó la necesidad de formar estudiantes con competencias emprendedoras y con la capacidad de generar impactos económicos.

Discusión

Los resultados de esta investigación revelan un panorama complejo de continuidades y rupturas en las políticas nacionales sobre la tercera misión universitaria en Argentina entre 1990 y 2019, principalmente relacionadas con los enfoques conceptuales, de financiamiento y de gestión. A lo largo de estas casi tres décadas y

con cambios en la orientación política, se observan patrones de continuidad en los objetivos generales de fomentar la vinculación y transferencia de conocimiento y la colaboración entre las universidades y la sociedad y el sector productivo, así como rupturas significativas en términos de alteraciones en el modelo de financiamiento, la priorización de determinados programas o la introducción de la cultura emprendedora, adoptados por los distintos gobiernos.

Es importante señalar que las universidades, desde su propia gestión y en el marco de la autonomía universitaria, ya venían desarrollando muchas de estas iniciativas. Sin embargo, el propósito aquí es analizar cómo las políticas públicas, formuladas desde los niveles centrales de educación y ciencia y tecnología, buscan incidir en las funciones universitarias. Esta investigación se centra en entender cómo estas políticas centrales promueven y traccionan las actividades relacionadas con la tercera misión universitaria, complementando y potenciando los esfuerzos autónomos de las instituciones académicas de nivel superior.

El primer período, ubicado en la década de 1990, marcado por las reformas estructurales y la promoción de la vinculación tecnológica orientada al mercado, da cuenta de un esfuerzo continuo por promover la innovación y la vinculación tecnológica, bajo la búsqueda de colaboración con el sector privado. La creación de mecanismos como el FONTAR y las UVT, y más tarde la ANPCyT y el SNI, refleja una estrategia sostenida de utilizar la investigación universitaria para impulsar el desarrollo tecnológico y económico del país. Esta línea de política se mantuvo y se expandió en los gobiernos posteriores, subrayando la importancia de la colaboración entre el sector académico y el productivo como una estrategia de innovación y desarrollo económico y social posible, poniendo énfasis en la transferencia tecnológica y la investigación aplicada como estímulo al desarrollo económico a través del conocimiento científico. A su vez, programas como el Voluntariado Universitario y su sucesor, Compromiso Social Universitario, han persistido en su objetivo de involucrar a los estudiantes universitarios en proyectos que benefician a la comunidad. Estos programas subrayan la función social de las universidades y su responsabilidad hacia la sociedad.

No obstante, las principales rupturas en las políticas de fortalecimiento de la tercera misión están vinculadas a los cambios en el enfoque de financiación y gestión. La década de 1990 estuvo marcada por un enfoque que priorizó la eficiencia económica y la colaboración con el sector privado, en parte como resultado de restricciones presupuestarias. En contraste, los gobiernos del Frente para la Victoria (2003-2015), se observó un enfoque más intervencionista, ampliando el papel del Estado en la financiación y gestión de la investigación y la vinculación tecnológica, creando nuevos ministerios y programas para fortalecer estas áreas. Este período también da cuenta de una mayor inversión pública en la educación superior, orientada no solo al desarrollo económico, sino también al fortalecimiento de la función social, con

programas de voluntariado y extensión que buscaban integrar a los estudiantes en proyectos orientados a mejorar las condiciones de vida en sus comunidades.

Con la Alianza Cambiemos (2015-2019) se observó una continuidad en algunos programas de vinculación y extensión ya establecidos, pero también se introdujeron nuevas lógicas centradas en la innovación social y el emprendedurismo. A diferencia de marcos más tradicionales de transferencia tecnológica, los programas implementados promovieron la creación de startups y empresas basadas en el conocimiento. Se apuntó a la construcción de centros de innovación que pudieran no solo generar conocimientos, sino comercializarlos a través de emprendimientos. Este enfoque estuvo alineado con las nuevas tendencias de valorización del conocimiento en un mundo global, donde la creación de valor económico a partir de la investigación científica es una prioridad. Asimismo, durante el gobierno de la Alianza Cambiemos se introdujeron iniciativas como “Sinergias” y “Universidades Emprendedoras”, que marcaron una ruptura con las políticas anteriores al enfatizar el emprendimiento dentro del ámbito universitario y la integración de la extensión universitaria en la dinámica pedagógica. Estos programas reflejan un cambio hacia una mayor promoción de la cultura emprendedora y el desarrollo de iniciativas empresariales.

La función social de las universidades ha sido un tema recurrente en las políticas de tercera misión, con un énfasis en la extensión universitaria y el compromiso con la comunidad. Sin embargo, la efectividad de estas políticas ha variado de acuerdo al contexto económico y político. Mientras que las iniciativas de vinculación tecnológica han logrado ciertos avances en términos de innovación y colaboración con el sector productivo, los programas de compromiso social se han ido modificando, enfrentado desafíos en su implementación y sostenibilidad a largo plazo.

En este sentido, una tensión permanente en las universidades se produce entre las demandas económicas de vinculación tecnológica y los objetivos tradicionales de la extensión universitaria, como el compromiso social y la igualdad de acceso. Esta tensión refleja un conflicto interno sobre cómo se valora y se utiliza el conocimiento generado en las instituciones académicas, que traspasa las propias instituciones. Por un lado, hay una presión creciente para que las universidades contribuyan al desarrollo económico a través de la transferencia tecnológica y la colaboración con el sector productivo. Esto incluye la comercialización de investigaciones, la formación de alianzas estratégicas con empresas y la creación de emprendimientos basados en el conocimiento universitario. Por otro lado, las universidades también tienen un mandato histórico de servir a la comunidad a través de actividades de extensión que promuevan la inclusión social, el desarrollo comunitario y el acceso equitativo a los beneficios del conocimiento, actividades a menudo sin un retorno económico directo y sin un objetivo comercial. Esta tensión que se expresa especialmente en tercera misión, genera debates internos sobre la prioridad de las misiones universitarias y el

balance adecuado entre la valorización económica del conocimiento y su contribución al bienestar social. Aquí se revela una tensión respecto a la mercantilización de las acciones de extensión, dado que los docentes pueden enfrentar presiones contradictorias en tanto que se propone, por un lado, participar en proyectos que generan beneficios de tipo social, pero a su vez, que se enfoquen en proyectos rentables o que contribuyan a la competitividad del sector privado y que contribuyan con ingresos para la universidad. Estos aspectos no resueltos generan una tensión interna en cuanto a la concepción sobre cómo se valora y utiliza el conocimiento. En cierto sentido, esto puede hasta impactar en la autonomía universitaria, en tanto que las políticas orientadas por el mercado influyen sobre las agencias de investigación y la priorización de los proyectos.

En la misma línea, la sostenibilidad de las políticas de tercera misión depende en gran medida del financiamiento adecuado y continuo. Las restricciones presupuestarias y las fluctuaciones en las prioridades políticas pueden comprometer la implementación efectiva de programas de vinculación y extensión, dejando su desarrollo a voluntad y esfuerzos individuales de los docentes que las llevan a cabo.

En los últimos años, la introducción de programas centrados en la innovación social y el emprendimiento buscaron no solo preparar a los estudiantes para el mercado laboral cambiante, sino también promover una cultura de creatividad y responsabilidad social. No obstante, esta transformación plantea importantes desafíos y controversias. En primer lugar, aunque la promoción del emprendimiento y la innovación social puede impulsar la creación de soluciones novedosas a problemas sociales y económicos, existe el riesgo de que estas políticas se enfoquen excesivamente en la lógica del mercado, desvirtuando la función social y pública de las universidades. Además, la implementación de estos programas puede generar tensiones con las estructuras y objetivos de las instituciones universitarias, como hacia los docentes con la presión de adaptar sus roles a estas demandas.

Los hallazgos de la investigación muestran cómo las políticas nacionales sobre la tercera misión universitaria en Argentina han experimentado tanto continuidades como rupturas significativas entre 1990 y 2019. Durante este período, las iniciativas de vinculación científico-tecnológica y la transferencia de conocimiento se han fortalecido, aunque han surgido nuevos desafíos y enfoques en la relación entre las universidades, el sector productivo y la sociedad. Las universidades, como actores clave en el desarrollo social y económico, enfrentan el reto de encontrar un equilibrio entre sus múltiples misiones, respondiendo tanto a las demandas del mercado como a su función social.

A modo de conclusión

Este trabajo sobre la tercera misión universitaria en Argentina entre 1990 y 2019 evidencia tanto continuidades como rupturas en las políticas nacionales que han impactado en las estrategias de las instituciones universitarias en relación con las acciones de vinculación tecnológica y transferencia de conocimientos al sector privado. Estas políticas también han incidido en la forma de conceptualizar la función social de las universidades. En todo el período se observa una profundización de la relación entre el sector académico y el social y productivo, pero surgen preguntas sobre los conflictos y tensiones que estas políticas han generado al interior de las instituciones universitarias, y sus efectos sobre la autonomía y misión social.

La discusión acerca de la función social de las universidades ha sido un tema recurrente en la definición de las políticas de tercera misión por parte de diversos actores tanto académicos como políticos. No obstante, a las lógicas que llevaron a cabo las universidades en relación a esa función le siguieron la materialidad de las políticas públicas a través de la combinación de factores económicos, políticos e institucionales y la promoción de programas específicos de financiamiento. De hecho, cuando el financiamiento público se ha orientado a la competitividad productiva, las iniciativas que priorizan el desarrollo sociocomunitario se debilitan. No obstante, diversas experiencias de voluntariado y prácticas extensionistas en universidades nacionales persisten gracias al compromiso del personal docente y de grupos de estudiantes organizados, que en ocasiones operan aún en oposición de las directrices gubernamentales. En ese sentido, se observa que mientras las iniciativas de vinculación tecnológica han avanzado en campos como la innovación o la creación de alianzas con empresas, los programas sociocomunitarios entran en escenarios más inestables. Esta situación pone de relieve la necesidad de analizar críticamente los objetivos de la tercera misión y la discusión respecto de los resultados esperados de ésta, que no se restringen a resultados económicos, sino a la posibilidad de pensar en impactos sobre la comunidad de mediano y largo plazo.

De hecho, la agenda de vinculación tecnológica ha posicionado a las universidades como agentes claves en el desarrollo económico, respondiendo a la presión de diversos actores (públicos y privados) para que colaboren en la producción de conocimiento patentable, la innovación productiva y la competitividad empresarial. Sin embargo, este imperativo de una universidad al servicio del desarrollo económico y productivo coexiste, y a veces colisiona, con objetivos históricos de la universidad reformista, como el compromiso social, la ampliación de derechos y la búsqueda de equidad. Estas dos lógicas presentes en las instituciones universitarias, dan cuenta de fuertes tensiones internas y un conflicto de prioridades que exige replantear críticamente las políticas de financiamiento y los mecanismos de evaluación.

En este sentido, surgen numerosas preguntas que invitan a profundizar el análisis

acerca de la forma en que las políticas públicas en relación con la tercera misión inciden en el desarrollo de la misma por parte de las universidades –aún en el marco de su autonomía– y, en última instancia, en la orientación del sistema universitario argentino. En primer lugar, resulta pertinente preguntarse en qué medida las políticas de vinculación tecnológica y la colaboración con el sector privado están afectando la autonomía universitaria y la selección de los proyectos de investigación, especialmente cuando las fuentes de financiamiento son cada vez más competitivas y en algunos casos provienen de alianzas con empresas. De forma paralela, nos preguntamos ¿cuánto afectan los mecanismos de financiamiento de las universidades al desarrollo de actividades alineadas a la responsabilidad social, la equidad y compromiso con la comunidad? La sostenibilidad de los programas de extensión y vinculación, sobre todo en contextos de recortes presupuestarios, se vuelve así un factor crítico: ¿Qué mecanismos son necesarios para garantizar la sostenibilidad de las políticas de tercera misión, especialmente en momentos de restricciones presupuestarias? ¿Qué estrategias institucionales o marcos de política pública podrían asegurar la continuidad de estas acciones sin depender exclusivamente de la voluntad personal de docentes y estudiantes ni de las fluctuaciones políticas?

Asimismo, en un marco de fuerte valorización del conocimiento nos preguntamos: ¿Cómo impacta la mercantilización del conocimiento en las actividades de extensión universitaria? ¿Se corre el riesgo de desplazar iniciativas con alto valor sociocomunitario en función de proyectos con rápida rentabilidad o resultados comercializables? La preocupación por la posible desviación de la misión social universitaria conduce a nuevas preguntas acerca de la priorización de los programas que promueven inclusión y justicia social: ¿Hasta qué punto la promoción de proyectos rentables está desplazando la prioridad de los programas de inclusión social, desarrollo local y equidad? ¿Cómo se puede evitar que estas políticas dependan exclusivamente de la voluntad individual de los docentes o de las fluctuaciones en las prioridades políticas? ¿Cómo evitar que queden relegados frente a emprendimientos con una lógica de mercado? ¿Cómo se pueden diseñar programas que articulen las diversas funciones universitarias?

Diseñar políticas de gestión universitaria y de financiamiento que equilibren las demandas de innovación productiva con la función social y cultural de las instituciones de educación superior se presenta, por tanto, como uno de los grandes retos de la política universitaria en el país.

Estas preguntas apuntan a la necesidad de revisar los criterios de formulación de políticas para lograr una mayor comprensión de las implicaciones de las políticas de tercera misión y su impacto en el desarrollo del sistema universitario argentino.

Notas

¹ Doctoranda en Educación (UNTREF/UNLA/UNSAM), MBA en Dirección de Sistemas de Información (USAL/SUNNY) y Licenciada en Administración (UBA). Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Es especialista en temas de política y administración de la educación. Sus principales áreas de investigación son la gestión del nivel secundario; sistemas de información educativa, financiamiento y transformación digital de los sistemas educativos. Es autora de libros y artículos en revistas académicas nacionales e internacionales en su área de investigación. Consultora especialista en sector educación para organismos nacionales e internacionales.

² Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación y Especialista en Políticas Educativas, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Integra el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, con base en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (NIFEDE-UNTREF), y se desempeña como docente-investigadora en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe).

³ Doctora en Ciencias Sociales (UBA), magíster en Ciencia Política y Sociología (FLACSO -Argentina) y licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA). Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, donde trabaja las temáticas de producción colaborativa de conocimiento, vinculación universidad-entorno y ciencia abierta. Coordinadora técnica del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la misma casa de estudios. Es también investigadora del CIECTI (Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación), y coordinadora de proyectos enmarcados en ARPHAI (comunidad de práctica conformada por investigadores/as sobre IA y ciencia de datos, salud, uso responsable de datos y conocimiento abierto).

⁴ Este trabajo forma parte de dos proyectos de investigación llevados a cabo en el NIFEDE/ UNTREF. Por un lado, un proyecto PICT 2021-2023 titulado “Gobierno y gestión institucional de las funciones sustantivas de las universidades: entre el gerencialismo y el aseguramiento de la calidad” (PICT 2021-01209), cuyo objetivo es estudiar el impacto de las políticas universitarias de las últimas tres décadas en las universidades públicas argentinas, centrándose en sus tres funciones principales: docencia, investigación y extensión. Por otro lado, este trabajo también está vinculado a un proyecto de la programación científica de la UNTREF para el bienio 2023-2024, que busca entender cómo las universidades nacionales llevan a cabo la tercera misión, en qué condiciones lo hacen y cómo la política educativa nacional afecta a las agendas institucionales relacionadas con la extensión y la vinculación.

Referencias bibliográficas

- Abeledo, C., & Menéndez, G. (2018). Integración, extensión e investigación: ¿otra manera de construir conocimientos? +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), 96–110.
- Alonso, M., Cuschnir, M., & Nápoli, M. (2021). La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción

e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento. *Revista del IIICE*, 50, 91–130. <https://doi.org/10.34096/iice.n50.11268>

Álvarez, M. (2023). Contexto político, económico y demográfico: Un breve resumen. En N. Fernández Lamarra, L. Jallade, & M. Álvarez (Eds.), *Cincuenta años de educación en Argentina*. UNTREF.

Álvarez, M., Gómez Arn, J., Ponce, L., & Grandoli, M. E. (2021). La institucionalización de las funciones universitarias de Extensión, Transferencia y Vinculación como criterio de pertinencia y relevancia: Un estudio comparado en tres universidades. *VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*.

Arocena, R., & Sutz, J. (2000). *La universidad latinoamericana del futuro: Tendencias, escenarios, alternativas*. UDAL.

Banco Mundial. (2017). *Higher Education for Development: An Evaluation of World Bank Group Support*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/729101493052924041>

Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, 20(4), 477–493. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300167>

Carro, F., & Britto, F. (2021). Revisitando la relación entre la Universidad y su entorno: Diálogos pendientes entre la Extensión Universitaria y la Transferencia Tecnológica. *RevIISE*, 17(15), Dossier Estado, ciencia y universidad, en clave histórico-sociológica.

Castro Martínez, E., & Vega Jurado, J. (2009). La tercera misión de las universidades: una revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(12), 83–107.

Claverie, J. (2023). 50 años de la educación superior argentina: historia, rendimiento y balances en el nuevo milenio. En N. Fernández Lamarra, L. Jallade, & M. Álvarez (Eds.), *Cincuenta años de educación en Argentina*. UNTREF.

Clark, B. (1998). The Entrepreneurial University: demand and response. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 5–16.

CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/34776>

Deem, R., & Brehony, K. J. (2005). Management as ideology: the case of “new managerialism” in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217–235. <https://doi.org/10.1080/03054980500117827>

Fernández Lamarra, N., & Álvarez, M. (2018). Universidad, sociedad y futuro en Argentina y en América Latina: hacia una nueva reforma universitaria. En M. Albornoz & M. Crespo (Eds.), *Reformar la universidad: Lecciones de 1918* (pp. 53–82). Eudeba.

Fernández Lamarra, N., & García, P. (2023). La universidad en Argentina y América Latina en perspectiva comparada: tendencias, problemas y desafíos hacia una nueva reforma universitaria. En G. González (Ed.), *La Universidad resiliente: innovación, experiencias y horizontes*. EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/10915/158781/1>

Fernández Lamarra, N., Álvarez, M., Grandoli, M. E., Gómez Arn, J., & Guerra, A. (2024). Universidad e innovación en los procesos de producción y transferencia del conocimiento:

experiencias exitosas de intercambio entre las universidades nacionales argentinas y su contexto. En N. Fernández Lamarra, M. Álvarez, & P. García (Eds.), *Educación básica y universidad: problemas, políticas e innovación* (Serie Estudios de Política y Administración de la Educación, vol. 5). Universidad de Tres de Febrero.

García de Fanelli, A. (1993). La articulación de la UBA con el sector productivo: la experiencia reciente. Documento CEDES/96. <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3399>

García Delgado, D. (2013). La tercera misión de la universidad: un análisis crítico desde América Latina. *Revista de Educación Superior*, 42(3), 59–79.

Hill, C., & Laurence, E. (2004). Governance and public management: an introduction. *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(1), 3–11.

Juarros, F., & Naidorf, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 12(3), 483–504.

Kababe, Y. (2010). Las unidades de vinculación tecnológica y la articulación entre el sector científico-tecnológico y el sector empresario. *SaberEs: Revista de Ciencias Económicas y Estadística*, 2. <https://doi.org/10.35305/s.v0i2.34>

López, A. (2005). Los fundamentos de la nueva gestión pública: lógica privada y poder tecnocrático en el Estado mínimo. En M. Thwaites Rey & A. López (Eds.), *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas: Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino* (pp. 69–88). Prometeo.

López, A. (2007). Desarrollo institucional y reforma del Estado: indicadores de gestión para el monitoreo de las políticas de modernización en el sector público. INAP. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/inap/20171117034605/pdf_395.pdf

Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002). Measuring third stream activities: final report to the Russell Group of Universities. *Science and Technology Policy Research (SPRU)*, University of Sussex. <https://doi.org/10.13140/2.1.3518.2404>

Naidorf, J., Perrota, D., & Cuschnir, M. (2020). El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015). En M. Feldfeber & M. I. Maañón (Eds.), *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Nickson, A. (2002). Transferencia de políticas y reforma en la gestión del sector público en América Latina: el caso del New Public Management. *Revista del CLAD: Reforma y Democracia*, 24, octubre.

Riqueme, G. (2009). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Miño y Dávila.

Tiramonti, G. (2003). Después de los 90: agenda de cuestiones educativas. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 71–83.

Tünnermann, C. (2000). La pertinencia de la educación superior. *Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A., Chernobilisky, L., Neiman, G., Quartanta, G., & Sonei-

ra, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. <https://doi.org/978-84-9784-374-4>

Profesión académica, evaluación docente y formación de posgrado. La consolidación de trayectos profesionales en la educación superior uruguaya y argentina en contextos de cambios

Academic Profession, Teaching Evaluation, and Graduate Education: The Consolidation of Professional Paths in Uruguayan and Argentine Higher Education in Contexts of Change

Luis Porta¹
Mariana Foutel²
Jonathan Aguirre³
Danny Freira⁴

Resumen

El presente trabajo recupera la formación de posgrado y la evaluación de trayectorias docentes en el marco del desarrollo y despliegue de la profesión académica en Uruguay y en Argentina en perspectiva comparada y biográfica, tomando como casos de análisis la Universidad de La República y la Universidad Nacional de Mar del Plata. De forma transversal, se analizan estos objetos de estudio recuperando el inicio, el desarrollo y la consolidación de los trayectos profesionales de quienes despliegan la docencia, la investigación, la extensión, la vinculación y la gestión en los cotidianos universitarios. Consideramos que la investigación propuesta es relevante en tanto los resultados alcanzados permitirá sistematizar un conocimiento situado de las características que asume la la profesión académica y la evaluación docente en un contexto de gobernanza universitaria particular de la UdelAR en perspectiva comparada con una Universidad pública de la región. Además de posibilitar su comparabilidad con la universidad argentina, abre horizontes investigativos para sumar la educación superior uruguaya al proyecto Internacional APIKS interactuando en el concierto universitario mundial a partir de las propias características locales. Los resultados del presente proyecto posibilitarán el diseño y la implementación de nuevas políticas públicas para el sector universitario en general y de las universidades estudiadas en particular.

Palabras clave: educación superior; profesión académica; evaluación docente; formación de posgrado; Uruguay y Argentina

Abstract

This paper examines postgraduate training and the evaluation of teaching careers within the framework of the development and deployment of the academic profession in Uruguay and Argentina from a comparative and biographical perspective, using the University of the Republic and the National University of Mar del Plata as case studies. These objects of study are analyzed transversally, recovering the beginning, development, and consolidation of the professional trajectories of those who carry out teaching, research, outreach, outreach, and management in daily university life. We consider the proposed research relevant because the results achieved will allow for the systematization of situated knowledge of the characteristics of the academic profession and teaching evaluation in the context of university governance specific to Udelar, compared with a public university in the region. In addition to enabling comparability with the Argentine university, it opens research horizons for incorporating Uruguayan higher education into the International APIKS project, interacting with the global university landscape based on its own local characteristics. The results of this project will enable the design and implementation of new public policies for the university sector in general and the universities studied in particular.

Keywords: Higher Education; Academic Profession; Teacher Evaluation; Postgraduate Training; Uruguay and Argentina

Introducción

La profesión académica en tanto objeto de investigación ha cobrado importancia en las últimas décadas al igual que la Educación Superior en su conjunto. Una serie de trabajos en la temática contribuyeron significativamente a su comprensión abordando diversos aspectos constitutivos de la profesión académica y su despliegue en la educación superior contemporánea advirtiendo que quienes la conforman constituyen el corazón de la organización universitaria cuya esencia se encuentra en la producción, enseñanza y transferencia de conocimiento (Clark, 1987, Becher, 2001, 2021; Altbach, 2002; Chiroleu, 2002; Marquina, 2020; Fanelli, 2009; Pérez Centeno y Aiello, 2010; 2021; Pérez Centeno, 2017; Fernandez Lamarra y Marquina, 2013, Teichler, 2017; Porta y Aguirre, 2019; Nosiglia y Fuksman, 2020; Aguirre, 2021a,b; Foutel y Marquina, 2021; Foutel, 2023; Aguirre y Porta, 2023; Foutel, Aguirre y Porta, 2023;).

Desde finales de los 60 y principio de los 70 se comienzan a sistematizar las indagaciones en torno al profesorado universitario y sus espacios de trabajo. Hasta entonces se percibía que el espacio de definición epistemológica de la profesión -cada una de las disciplinas- era el más importante condicionante de la actividad. Pero fue sobre la década de los '80 que a nivel internacional se fue generalizando el estudio de las distintas políticas que configuran la denominada "Profesión Académica" (Clark, 1987:52).

La masificación de la matrícula y las innovadoras formas de financiamiento presupuestario fueron configurando múltiples mecanismos de control por parte del Estado durante la década de 1980 que se fueron consolidando con la aparición del "Estado Evaluador", como lo definirían. La evaluación de las distintas actividades y según las distintas modalidades fue redefiniendo la relación entre las instituciones de educación superior y el gobierno, creando nuevas demandas a los académicos. En esta línea, autores claves como Altbach (1993) y Clark (1987) sostienen que a partir de este período, los académicos han estado bajo cierta presión laboral. La modificación de sus condiciones de trabajo, la reducción de fondos para investigación, el detenimiento en la creación de nuevos cargos, menores oportunidades de crecimiento profesional, más competencia para publicar e importantes reformas en los sistemas tradicionales de promoción docente han incidido en el desgaste emocional de los profesionales académicos. En este marco, la evaluación del ejercicio profesional -y la productividad- es hoy una práctica común, tanto en lo que respecta a la enseñanza, como a la investigación, a la extensión y la gestión (Marquina, 2020).

El nuevo escenario demandó a las universidades buscar nuevas formas de organización y gobierno con el fin de demostrar eficiencia en la gestión. Una de las opciones fue incorporar técnicas recuperadas del sector empresarial, generando así un movimiento hacia el gerencialismo (managerialism en su original en inglés) en la gestión universitaria. Este cambio también tuvo una significativa incidencia en

la profesión académica: se fue perdiendo poder en el gobierno de las instituciones, pasando de manos académicas a gerenciales en algunos casos. Otro cambio se produjo hacia dentro de la propia profesión; los profesores cada vez más tuvieron que realizar, además de trabajo de docencia e investigación, tareas administrativas o relacionadas con la gestión, ya sea producto de las nuevas estructuras de administración o del trabajo de papeleo consecuencia de las distintas presentaciones a realizar para conseguir fondos o presentarse a distintos tipos de convocatorias de evaluación. No obstante, sólo a partir del análisis de los procesos micro políticos en las instituciones es posible advertir cómo esta tendencia (potenciada por la presión extrainstitucional, más que como elección de una filosofía política de la gestión de procesos académicos) se conjuga con otras racionalidades vinculadas a aspectos ajenos al acontecer académico.

A partir de este corpus conceptual y empírico se puede acordar que las Instituciones de Educación Superior (IES) en general y las latinoamericanas en particular se encuentran, actualmente, en un contexto global de fuertes transformaciones culturales y educativas. Con el propósito de transitar dichas transformaciones algunas están brindando claras orientaciones estratégicas para mejorar la calidad de su oferta académica y su impacto en las sociedades en las que se insertan. La Universidad de la República (UdelaR)- Uruguay y la Universidad de Mar del Plata (UNMdP- Argentina) son claros ejemplos de esta actitud proactiva hacia los desafíos del contexto y las crecientes exigencias de la sociedad. La presente ponencia se desprende de un proyecto mayor de articulación entre ambas universidades latinoamericanas el cual hace foco en la evaluación docente, la formación de posgrado y el desarrollo y despliegue de la profesión académica tanto en Uruguay como en Argentina en perspectiva comparada y biográfica, tomando como casos de análisis a ambas instituciones. Asimismo, de forma transversal, se analizan estos objetos de estudio recuperando el inicio, el desarrollo y la consolidación de los trayectos profesionales de quienes despliegan la docencia, la investigación, la extensión, la vinculación y la gestión en los cotidianos universitarios (Porta y Aguirre, 2019; Aguirre y Porta, 2021, 2022; Aguirre, Foutel y Porta, 2023).

El proyecto de investigación⁵ que deseamos presentar en dicha ponencia se sustenta los trabajos y producciones previas que tanto el Grupo de Investigaciones en Educación Superior (GIESPA) de la UNMdP como los investigadores uruguayos de la UdelaR vienen llevando a cabo desde hace más de 5 años en el primer caso y cuatro en el segundo. Las articulaciones e intercambios académicos que ambos equipos han hilvanado en el último tiempo se configuran en territorio fértil para la concreción y factibilidad de la investigación que se está desarrollando (Pujol, Foutel y Porta, 2019; Porta y Aguirre, 2019; Aguirre, 2020, 2021; Aguirre y Porta, 2022; Foutel, 2023; Aguirre, Foutel y Porta, 2023; Freira y Perrone, 2023). Asimismo, la participación de investigadores del proyecto internacional APIKS (Academic Profes-

sion in the Knowledge Society) se configura en un insumo y una oportunidad para la investigación proyectada. APIKS reúne una base de datos de más de 30 países en torno a los indicadores de la profesión académica local e internacional dentro de los cuales está Argentina. La oportunidad que se presenta es la de sumar a Uruguay en dicho proyecto. De allí la pertinencia de sistematizar en este trabajo datos actualizados de la profesión académica uruguaya a partir del caso de la Udelar.

Consideramos que la investigación propuesta es relevante en tanto los resultados alcanzados permitirán sistematizar un conocimiento situado de las características que asume la profesión académica y la evaluación docente en un contexto de gobernanza universitaria particular de la Udelar en perspectiva comparada con una Universidad pública de la región. Además de posibilitar su comparabilidad con la universidad argentina, abre horizontes investigativos para sumar la educación superior uruguaya al proyecto Internacional APIKS interactuando en el concierto universitario mundial a partir de las propias características locales. Los resultados del presente proyecto posibilitarán el diseño y la implementación de nuevas políticas públicas para el sector universitario en general y de las universidades estudiadas en particular. Será posible mejorar el diseño de programas ya existentes que actualicen y mejoren las condiciones laborales y profesionales de los docentes e investigadores de nuestras universidades. En tiempos convulsionados de cambios culturales, políticos, sociales y tecnológicos, solo conociendo el devenir del ejercicio profesional y biográfico en los cotidianos universitarios se podrá proyectar políticas públicas que mejoren las condiciones en que se produce, se transmite, se cocrea, se difunde y se transfiere el conocimiento desde las universidades hacia la sociedad en su conjunto, erigiéndose en un importante impulsor de su desarrollo sostenible.

Metodología

La investigación buscará, desde un enfoque mixto de indagación social y a través de un diseño muestral similar a la que el GIESPA viene trabajando desde el año 2021-, profundizar cualitativamente quiénes son estos docentes e investigadores “integrales”, cómo han construido su trayectoria laboral, cuáles son sus intereses y su nivel de satisfacción con la tarea que realizan. Es de interés comprender cómo los distintos cambios -entre ellos sin duda los normativos- han modificado su quehacer y la evaluación del mismo, cómo son sus condiciones de trabajo y de formación continua, cómo narran sus devenires profesionales, cómo éstos se entranan en su propia biografía, y qué vínculos se gestan entre su trayectoria en la actividad académica, su vida personal y sus contextos laborales. Transversalmente se abordará la gobernanza universitaria de las instituciones, la profesión académica desplegada en cada una de ellas y los nuevos procesos de evaluación docente implementados.

En términos de etapas y de horizontes específicos, el plan propone para una

primera instancia, caracterizar, a partir de fuentes documentales, bibliográficas, normativas y estadísticas de los últimos años, los principales rasgos de la profesión académica argentina y uruguaya con foco en las dos universidades mencionadas en párrafos precedentes considerando características y trayectorias biográficas, ocupacionales y académicas. En segundo término, se procederá con la administración de una encuesta semiestructurada a una muestra de los académicos de la UdelaR a los efectos de comparar dichos resultados alcanzados con los de la UNMdP. La muestra será definida a partir de variables claves (máxima titulación, disciplina, cargo y género) y la obtención de una cantidad mínima de casos válidos (Pérez Centeno, 2019) sobre la información provista por las fuentes oficiales indagadas en la primera instancia de trabajo. Se tomará el diseño instrumental cuantitativo de APIKS cuyos instrumentos de recolección de información están validados para el conjunto de los países participantes del proyecto a fin de asegurar la validez y fiabilidad de los datos, así como la correcta comparación internacional. En la tercera etapa de trabajo se describirán los resultados arrojados por la encuesta en relación a la profesión de los académicos de ambas instituciones universitarias comparando dichos resultados con los de la base de datos del proyecto APIKS Argentina e internacional. El cumplimiento de ambas instancias de investigación nos permitirá participar en la etapa cualitativa del proyecto APIKS Argentina, potenciar el enriquecimiento que el intercambio con colegas de la red produce en todas sus instancias y, al mismo tiempo, utilizar la información relevada como insumo interpretativo para la consecución de los objetivos del presente plan.

Como cuarta etapa de trabajo se prevé indagar, a partir de las narrativas de académicos de la UdelaR y de la UNMdP, la manera en la cual sus trayectorias profesionales y biográficas se ven enriquecidas o tensionadas considerando los siguientes aspectos del ejercicio profesional: gobernanza universitaria, académicos en formación, el inicio de la vida académica por parte de becarios y estudiantes avanzados, la formación de posgrado, las identidades docentes, la evaluación docente, las condiciones laborales, la función de gestión y su impacto, el desarrollo y la identidad profesional, las prácticas de enseñanza, así como aspectos que las transversalizan como género(s), internacionalización, sistemas de becas, movilidad de cargos, dedicaciones y funciones de preferencia de los académicos que participarán de nuestro estudio.

Finalmente, se procederá a analizar, de forma situada, el entramado biográfico, autobiográfico y profesional que se produce entre el despliegue de la actividad académica, su inicio, desarrollo y consolidación, los vínculos personales que en el devenir de la profesión se construyen y las dimensiones personales, afectivas y emocionales de los académicos de ambas universidades a partir de sus propias voces y experiencias narradas. Esta última instancia se desplegará a partir de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas y talleres de discusión grupales según los procesos

de selección definidos en la metodología del presente plan. Los guiones de trabajo para esta etapa de recolección de datos serán compuestos por una serie de tópicos que orientarán la indagación.

Hallazgos

La ponencia tiene el objetivo de compartir en primer lugar el proyecto de articulación entre los equipos de la UdelaR y de la UNMdP y, en segundo término, reflexionar sobre los posibles hallazgos iniciales del trabajo de investigación.

Consideramos que el proyecto que está comenzando combina en forma innovadora un enfoque mixto de abordaje de la profesión académica y los procesos de evaluación docente vigentes en dos universidades públicas en Argentina y Uruguay. El empleo de métodos cuantitativos a aplicar sobre una diversidad importante de información secundaria permitirá para Uruguay, identificar y sistematizar fuentes de información valiosa en relación a la profesión académica además de facilitar la evaluación comparativa en una investigación de carácter internacional. Acelera la identificación de innovaciones posibles y sus consecuencias en el desarrollo de políticas y programas orientados a la mejora de la profesión académica. El abordaje cualitativo propuesto profundiza en aspectos no abordados del quehacer de los docentes de ambas orillas para enriquecer el entendimiento de las políticas universitarias y sus efectos en la profesión docente. Se pretende no solo analizar las políticas y prácticas educativas desde una perspectiva macroestructural, sino también interpretar la experiencia y la identidad académica desde el relato biográfico de los propios educadores, destacando la singularidad de cada trayectoria. En este sentido, los objetivos propuestos cubren tanto los aspectos macroestructurales y meso institucionales que tienen efecto sobre la profesión académica cuanto los aspectos micro asociados a experiencias y trayectorias individuales desde donde mirar los impactos en los sujetos de tales políticas.

La investigación propuesta permite una mejor comprensión de la complejidad de la profesión académica y de las políticas diseñadas para su desarrollo continuo.

Luego, se contribuye con la comunidad académica comprometida con esta problemática abordando espacios poco explorados para la comprensión de cómo las políticas y prácticas afectan la experiencia académica y profesional. Por último, al centrarse en narrativas personales y biográficas, ofrece perspectivas únicas sobre la identidad profesional de los académicos, enriqueciendo así el debate sobre la formación y evaluación docente.

En suma, esta investigación proporciona insumos valiosos para el diseño de políticas y programas de desarrollo situados que reflejen las necesidades y experiencias reales de la comunidad académica de ambas universidades. Generar condiciones que

permitan sostener e incrementar el atractivo de la educación superior como espacio de despliegue de la creatividad y el pensamiento crítico es vital para el desarrollo de la universidad al servicio de la sociedad. La pandemia dejó muchos ejemplos de ello. El gran desafío para que las Universidades sean protagonistas impulsoras del desarrollo sostenible en sus comunidades se logrará en la medida en que estas instituciones puedan atraer y retener talentos, a partir de una atraktividad real y simbólica superior a la que surge en el mercado laboral extrauniversitario.

Discusión

Las preguntas que vertebran la indagación y que por tanto configuran las discusiones centrales del trabajo son las siguientes,

¿Cómo se vincula el desarrollo de la profesión académica uruguaya con los procesos de evaluación docente? ¿Qué semejanzas y diferencias tienen estos vínculos con aquellos que se forjan en el devenir de la profesión académica Argentina?

¿Qué cambios se evidencian en los últimos 10 años en los procesos de evaluación de las trayectorias académicas y qué incidencia tienen éstos en el despliegue de la profesión considerando la integralidad de la misma respecto a las funciones sustantivas de la universidad? ¿Cómo son las dinámicas que asumen estos procesos de evaluación en el marco del desarrollo y despliegue de la profesión académica en Uruguay y en Argentina tomando como casos de análisis la propia Udelar y la UNMdP respectivamente?

¿Qué características poseen la profesión académica y los procesos de evaluación docente en la Udelar y la UNMdP desde fuentes bibliográficas, documentales, institucionales, normativas y estadísticas de los últimos diez años? ¿Qué advierten en relación a ello los académicos de las universidades objeto de estudio? ¿Qué nivel de comparabilidad existe con la base de datos de APIKS Nacional e Internacional?

¿Cuáles son las incidencias de las dinámicas institucionales en la definición y evaluación de trayectorias, condiciones y regulaciones y su “performatividad”, en la configuración de la identidad y las prácticas laborales de los académicos?

¿Cómo, las trayectorias profesionales y biográficas, se ven enriquecidas o tensionadas considerando los aspectos del ejercicio profesional en torno a la evaluación docente, funciones sustantivas universitarias, financiamiento y gestión de la función de enseñanza, académicos en formación, formación de recursos, el inicio de la vida académica por parte de becarios y estudiantes avanzados, la formación de posgrado, las identidades docentes, las condiciones laborales, la función de gestión y su impacto, el desarrollo y la identidad profesional, las prácticas de enseñanza, así como aspectos que las transversalizan como género(s), internacionalización, sistemas de becas, movilidad de cargos, dedicaciones (compartidas con otras profesiones y/o

en el marco de la conciliación trabajo vida/familia)y funciones de preferencia de los académicos que participan de nuestro estudio?

¿Cómo narran los académicos universitarios las dimensiones institucionales, personales, afectivas y emocionales que atraviesan su devenir en los cotidianos de la educación superior: enseñanza, investigación, gestión, extensión, vinculación y transferencia?

Notas

¹ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Investigador Principal del CONICET. Docente e Investigador del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Co-Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales GIEEC- UNMdP. Actual Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades- UNMdP. Director de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

² Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Magister en Administración de Sistemas y Servicios por la Universidad Favaloro, (Argentina). Especialista en Docencia Universitaria y Licenciada en Administración y Contadora Pública por la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades-UNMdP. Directora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

³ Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, (Argentina). Posdoctor en Cs. Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, (Argentina). Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Asistente del CONICET. Investigador del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

⁴ Magister en Gerencia y Administración, UDELAR. Licenciada en Administración - Contadora, UDELAR. Operador en Psicología Social. Coordinadora Académica del Posgrado en Transformación Organizacional. Profesora agregada en la Unidad de Administración y Gestión estratégica de las organizaciones. Directora - Operadora Portuaria Utilaje. Asesora en el área de proyectos de Inversión. Dirección en la implementación de proyectos de mejora de gestión y cambio organizacional.

⁵ Se trata del proyecto de investigación "La profesión académica III. Inicio, desarrollo y consolidación de trayectos profesionales en la educación superior argentina en perspectiva comparada y situada" Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), Universidad Nacional de Mar del Plata.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. (2020). Profesión, posgrado y pedagogía: La formación doctoral desde el enfoque biográfico-narrativo. *Revista Communitas*, 4(7), 218–233.
- Aguirre, J., & Porta, L. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(60), 106–130.
- Aguirre, J. (2021a). La profesión académica y la formación doctoral: El caso argentino en el marco del estudio internacional APIKS. *Revista Praxis Educativa*, 25(2), 1–16.
- Aguirre, J. (2021b). Estudios de posgrado y profesión académica argentina: Exploraciones iniciales a partir del proyecto APIKS y los anuarios estadísticos universitarios. *Revista de Educación*, 23(2), 95–125.
- Aguirre, J., & Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales: Narrativas de académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 92(2), 1035–1055.
- Aguirre, J., Foutel, M., & Porta, L. (2023). Intersecciones tácitas y manifiestas entre la formación de posgrado y la profesión académica: La Universidad Nacional de Mar del Plata en contexto. *Revista del IIICE*, 53(2), 219–241. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/11662>
- Aguerre, J., Porta, L., & Foutel, M. (2023). De la credencial educativa al itinerario biográfico: Mixturas metodológicas de una investigación posdoctoral sobre la formación de posgrado en docentes de la UNMDP (pp. 112–133). En M. Yedaide & M. Valdivia (Coords.), *In-disciplinas: investigaciones afectadas* (Colección Escenarios y Subjetividades Educativas). Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://cimedweb.org/coleccion-escenarios-y-subjetividades-educativas/>
- Aguirre, J., Foutel, M., & Musticchio, A. (2023). Profesión académica, género(s) y académicos en formación: Indicadores descriptivos-correlacionales de tipo transversal desde la base de datos APIKS Argentina. *RAES - Revista Argentina De Educación Superior* (27), 195–218. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1712>
- Altbach, P. G. (2005). *The decline of the guru: The academic profession in developing and middle-income countries*. Center for International Higher Education.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Brunner, J. (2021). La profesión académica latinoamericana: La mirada de José Joaquín Brunner. *Revista de Educación*, 24(2), 112–125.
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- Clark, B. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES.
- Fernández Lamarra, N., & Marquina, M. (2013). La profesión académica en América Latina:

- Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco*, 23(1), 99–117.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Aiello, M., & Marquina, M. (2018). *La educación superior universitaria argentina: Situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fontana, A., & James, H. (2015). La entrevista. En N. Denzin & I. M. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa IV: Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Foutel, M., & Marquina, M. (2021). Editorial: Profesión académica en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 24(2), 1–5. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5540
- Foutel, M. (2023). *La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: Tensiones y condicionantes: Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Rosario].
- Foutel, M., Aguirre, J., Porta, L., & Musticchio, A. (2023, enero). La profesión académica en perspectiva de género(s): Intersecciones descriptivas en académicos en formación desde la base de datos de APIKS Argentina. Ponencia presentada en APIKS Conference Chile 2023, Arica, Chile. <https://apiksconferencechile.uta.cl/>
- Krotsch, P. (1997). La universidad en el proceso de integración regional: El caso MERCOSUR. *Perfiles Educativos*, 19(76).
- Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15(1), 35–58.
- Marquina, M. (2020). Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective. *Higher Education Governance & Policy*, 1(1), 63–75.
- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: Entre lo global y lo local. *Revista de Educación*, 24(2), 19–36.
- Marquina, M., Yuni, J., & Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 118(25), 1–25.
- Nosiglia, M. C., & Fuksman, B. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: Hallazgos del estudio internacional APIKS. *RELAPAE*, 12, 61–81.
- Neave, G., & Van Vught, R. (1991). *Prometeo encadenado: Estado y educación superior en Europa*. Gedisa.
- Pérez Centeno, C. (2019). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina: Estado de situación y perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 7(2), 226–255.
- Pérez Centeno, C., & Aiello, M. (2021). Contratos docentes, tareas múltiples: La relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. *Revista de Educación*, 24(2), 61–93.
- Perkin, H. (1994). The academic profession in the UK. En B. Clark (Ed.), *The academic profession: National, disciplinary and institutional setting* (pp. 125–142). University of California Press.
- Porta, L., Aguirre, J., & Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados

- y sentidos desocultados en la investigación cualitativa. *Revista Interterritorios*, 4(7), 164–183.
- Porta, L., Foutel, M., & Aguirre, J. (2019, diciembre). Profesión académica e investigación narrativa: Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión. Ponencia presentada en II Encuentro Internacional en Educación, Tandil, Argentina.
- Porta, L., & Aguirre, J. (2019). Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad. *Revista Faces*, 25(53), 71–89.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. EUDEBA.
- Porta, L., & Aguirre, J. (2023). Narrativas orbitales de la docencia universitaria: Huellas memorables, sentidos biográficos y marcas identitarias de las prácticas docentes en la universidad argentina. En T. V. Vives Varela, L. Hamui Sutton, R. Romero Lara & P. Demuth (Eds.), *Identidades docentes contemporáneas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pujol, A., Porta, L., & Foutel, M. (2019). Riesgos psicosociales en la profesión académica: Un análisis interpretativo del discurso de docentes universitarios argentinos. *Trabajo y Sociedad*, 20(33), 197–223.
- Rovelli, L. (2023). Incentivos al acceso abierto sin fines de lucro en la evaluación científica y académica: Potencialidades y retos. En C. Unzuñunzaga & C. Monti (Eds.), *¿Por qué pagamos por publicar? Apuntes para debatir el sistema de publicación y evaluación de la ciencia* (pp. 25–35). Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6453/pm.6453.pdf>
- Teichler, U. (2017). Academic profession, higher education. En J. C. Shin & P. Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1–6). Springer.

Los Contrato Programa como instrumentos de las políticas extrapresupuestarias: su influencia en las prácticas de gestión en las universidades nacionales argentinas en el periodo 2005-2015

Program Contracts as Instruments of Extra-Budgetary Policies: Their Influence on Management Practices in Argentine National Universities (2005-2015)

Silvina Ana Santin¹

Resumen

El artículo sintetiza los resultados de un proyecto de investigación, el cual analiza las prácticas de gestión universitaria derivadas de los programas de financiamiento específico, con especial atención a los Contrato Programa (CP) en Argentina entre 2005 y 2015. Evalúa su influencia en los niveles político e institucional y del rol de los actores. Parte de considerar la gestión universitaria como un proceso complejo que define el perfil institucional y se estructura tanto en normativas como en acciones concretas. A través de un marco teórico que incluye el análisis de política pública, el neoinstitucionalismo, la gestión universitaria y la economía de la educación, entre otros enfoques, la investigación sostiene que los CP han evolucionado de ser un instrumento de política a convertirse en la política misma, modificando agendas universitarias y las relaciones entre los actores. Se identifican algunos supuestos iniciales: la resignificación del significado del CP, su potencial desvío respecto a los objetivos originales y su impacto en las relaciones de gestión, promoviendo eficiencia y reduciendo tiempos de deliberación, pero también ocasionando una serie de tensiones en la gestión de las universidades. La metodología emplea un enfoque mixto con triangulación de métodos, con análisis documental, entrevistas y estudios de caso en universidades seleccionadas según criterios de implementación de los CP en las funciones: docencia, gestión, investigación y extensión. Se destacan hallazgos preliminares sobre la tipología de CP, diferenciando entre aquellos orientados a la planificación estratégica y otros centrados en necesidades específicas. La investigación subraya la relevancia de los CP en la alineación de las universidades con políticas nacionales, la transparencia en el financiamiento y los desafíos asociados a su implementación.

Palabras clave: Contrato Programa; políticas extrapresupuestarias; gestión; universidades nacionales

Abstract

This article synthesizes the results of a research project analyzing university management practices derived from specific funding programs, with a particular focus on program contracts (PCs) in Argentina between 2005 and 2015. It assesses their influence at the political, institutional, and actor levels. The study considers university management as a complex process that defines institutional profiles and is structured through both regulations and concrete actions. Using a theoretical framework that includes public policy analysis, neo-institutionalism, and the economics of education, the research argues that PCs have evolved from being a policy instrument to becoming the policy itself, reshaping university agendas and management relationships. Four key assumptions are identified: the redefinition of the meaning of PCs, their potential deviation from original objectives, and their impact on management relationships—promoting efficiency and reducing deliberation times, while also generating tensions in university management. The methodology follows a mixed-methods approach, combining document analysis, interviews, and case studies in universities selected based on the implementation of PCs in teaching, management, research, and outreach functions. Preliminary findings highlight different types of PCs, distinguishing between those oriented toward strategic planning and those focused on specific needs. The study underscores the relevance of PCs in aligning universities with national policies, enhancing funding transparency, and addressing the challenges associated with their implementation.

Keywords: Program Contracts; Extra-budgetary Policies; Management; National Universities

Introducción

Este trabajo presenta algunas de las líneas de investigación de una tesis doctoral², que tiene como propósito examinar las prácticas de gestión universitaria que emergen de la implementación de programas de financiamiento específico, con especial énfasis en los Contrato Programa (CP), durante el período 2005-2015. Asimismo, analiza la influencia que estos instrumentos han tenido en el funcionamiento de las universidades desde tres niveles de análisis: político, institucional y del rol los actores. Esta comunicación pone especial énfasis en el primer nivel.

Parte del reconocimiento de la gestión universitaria como un proceso complejo y dinámico, que no solo contribuye al cumplimiento de las funciones sustantivas de las instituciones, sino que también define su identidad organizacional. Esta configuración se da tanto a través de estructuras y normativas establecidas como mediante acciones concretas. Se pone especial atención en aquellas prácticas que surgen con la implementación de programas de financiamiento específico, los cuales aportan recursos adicionales y operan como mecanismos diseñados para impulsar distintas iniciativas dentro de las universidades. En este sentido, estos programas han sido los instrumentos de política predominantes en el período analizado.

Parte del problema que motiva la investigación tiene que ver con que bajo la denominación “Contrato Programa” (CP), se empiezan a incluir, en el período en estudio, diversas formas de concertación para la asignación de fondos extra presupuestarios entre el Ministerio de Educación en la figura de la Secretaría de Políticas Universitarias y las universidades nacionales, adquiriendo así los CP otro significado, al perder la marca original con la que este instrumento se conoce en la literatura especializada, y en las experiencias internacionales.

La investigación se sustenta en una serie de supuestos de partida, o conjeturas. El primer supuesto sostiene que los Contrato Programa, como instrumento de política pública en Argentina, experimentaron un cambio de significado respecto al originalmente concebido, debido a las readecuaciones y reinterpretaciones que han tenido lugar en los distintos escenarios institucionales. El segundo señala que este instrumento ha adquirido tal relevancia que ha dejado de ser un simple mecanismo de implementación para convertirse en la política en sí misma, desplazando su función inicial y asumiendo un rol diferente en la toma de decisiones universitarias. El tercer supuesto plantea que, aunque los Contrato Programa fueron concebidos como una herramienta para articular las prioridades del Estado y las instituciones universitarias, en la práctica no siempre han seguido estrictamente los objetivos acordados. En algunos casos, sirvieron como una oportunidad para redirigir o transferir beneficios hacia otras áreas de acción dentro de la universidad, más allá de las establecidas en la negociación inicial. Esto ha generado la conformación de nuevas agendas institucionales, incorporando temas emergentes o incluso reemplazando aquellos

que originalmente formaban parte de la agenda universitaria. En este sentido, resulta relevante considerar los costos de traslación y los costos de oportunidad asociados a estos cambios. Por último, el cuarto supuesto sugiere que los agentes involucrados en las áreas afectadas por los Contrato Programa tienden a establecer relaciones más directas y horizontales con los equipos de conducción, en comparación con las áreas operativas tradicionales. Como resultado, las decisiones se tornan más ágiles, eficientes y eficaces, reduciendo las demoras características de la burocracia administrativa y minimizando los tiempos de deliberación propios de los órganos de gobierno colegiados.

Esta comunicación se organiza de la siguiente forma: en primer lugar, se da cuenta de la problemática que suscita la investigación. En segundo lugar, se explicita el tipo de diseño elegido, luego presenta de manera sumaria los principales hallazgos en el nivel de análisis de la política y por último se propone una serie de discusiones para seguir estudiando.

Situación problemática y contexto de la investigación

La investigación parte de reconocer que las tendencias de reforma, innovación y cambio en la educación superior iniciadas hace tres décadas, en el marco de las políticas públicas de transformación, continúan vigentes y, en muchos casos, se han consolidado. Durante los años 90, en el contexto de un proceso más amplio de reforma e innovación estatal, se implementaron modificaciones en la educación superior, junto con políticas de mejora de la calidad que enfatizaron la evaluación de instituciones, carreras, planes, programas y docentes. Actualmente, estas tendencias siguen presentes, pero interesa destacar una de estas tendencias que emergió en Argentina en la misma época y que se profundizó en el siglo XXI. A partir de los años 2000 los países latinoamericanos, siguiendo el ejemplo de los gobiernos de los países centrales, reformaron el financiamiento de la educación superior, adoptando políticas implementadas en naciones industrializadas como Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Holanda y, más recientemente, los países nórdicos. Como resultado, se transformaron las condiciones de asignación de los recursos públicos a las universidades mediante la utilización entre otros instrumentos de programas y proyectos de financiamiento específico, como los CP.

En Europa, los contratos (conocidos también como fondos de innovación o “innovation funds”) o Contrato Programa (*innovation agreements*) de origen francés, fueron diseñados como herramientas gubernamentales para promover cambios en las universidades mediante políticas de financiamiento. A través de la asignación económica, estas instituciones se veían sujetas a las condiciones establecidas en dichos contratos (García de Fanelli, 2005:101). Hasta la década de 1970, las políticas europeas promovían una fuerte intervención estatal mediante un modelo de

planificación y control alineado con objetivos de desarrollo nacional, considerando a las universidades como actores clave en la consecución de metas económicas. Sin embargo, en los años 80 se produjo un giro hacia una estrategia de autorregulación como mecanismo principal de coordinación de los sistemas de educación superior. Se redujo la planificación cuantitativa, aumentando el enfoque en la planificación de recursos humanos, la evaluación estatal y una mayor autonomía universitaria (Bruner, 2011). Esta mayor autonomía permitió mayor autogestión, sustituyendo la supervisión estatal directa por un modelo basado en control de resultados, transparencia y rendición de cuentas públicas (*accountability*), con procedimientos de evaluación externa.

A través de distintos incentivos económicos, se promovieron reformas en la gestión institucional de las universidades mediante una regulación indirecta, conocida como “timoneo a distancia” (Neave y Van Vught, 1994), orientada a alinear las políticas universitarias con incentivos económicos (García de Fanelli, 2008). En Europa, la diversificación de las formas de financiamiento y la asignación de recursos como suma global buscaron alinear los objetivos universitarios con los del Estado, estableciendo una relación de tipo “principal-agente” (Bruner, 2000).

En Argentina, en el marco de las políticas de descentralización del Estado y del sistema educativo, desde los años 90 se introdujeron cambios en la gestión presupuestaria de las universidades nacionales (UUNN). Se otorgó a las UUNN un presupuesto general basado en pautas históricas, y a partir de 1997 se implementaron fórmulas y contratos para la distribución secundaria del presupuesto (García de Fanelli, 2012). Hasta 1992, el financiamiento se realizaba mediante partidas de gasto (line-item budgeting), mientras que posteriormente se adoptó el esquema de partida global (block grant) (García de Fanelli, 2012). El presupuesto anual se establecía con base en la línea del año anterior, con incrementos sujetos a negociación y destinados a asignaciones específicas.

A diferencia de Europa, estos mecanismos redujeron la autonomía universitaria y acentuaron el control estatal. En este sentido, hasta los años 80, los fondos del Tesoro Nacional eran asignados a las universidades nacionales por partida de gasto, pero en los años 90 comenzaron a otorgarse como montos globales, reservando partidas para asignaciones específicas basadas en nuevos criterios, incluyendo los contratos-programa. Desde entonces, se diferencian dos tipos de asignaciones de recursos públicos: aquellas destinadas al sostenimiento de las funciones sustantivas de la universidad (funcionamiento) y aquellas dirigidas a la mejora de calidad y eficiencia. Según Abeledo y Obeide (2003), estos mecanismos incluyen:

1. Asignación a costos de funcionamiento, basada en estándares históricos y en el volumen de trabajo académico o tamaño institucional, orientada a cubrir gastos corrientes como remuneraciones, insumos y mantenimiento.
2. Asignaciones dirigidas al desarrollo, premios y estímulos, destinadas a pro-

mover cambios institucionales mediante procesos competitivos.

Entre las asignaciones al desarrollo se incluyen: a. Formas contractuales, en las que las universidades establecen objetivos y el proveedor de fondos controla los resultados; b. Premios, otorgados con base en indicadores de calidad definidos previamente, como reconocimiento ex-post a resultados destacados, contribuyendo a la creación de rankings institucionales; c. Estímulos, asignaciones que buscan fomentar actividades específicas, generalmente con fondos limitados, y d. Asignaciones a la demanda, como fondos para mayor equidad social, por ejemplo, becas estudiantiles. Estos instrumentos incentivaron cambios en la estructura y gestión universitaria, promoviendo mayor eficiencia interna, mejor calidad de productos y una distribución equitativa de fondos (García de Fanelli, 2005:92).

En Argentina, dos tipos de contratos han sido utilizados con frecuencia: los competitivos, como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA), y los no competitivos, como los contratos-programa. Se destacan dos aspectos fundamentales. En primer lugar, se desarrollaron instrumentos más adecuados para la asignación presupuestaria universitaria, reemplazando los mecanismos históricos y los criterios basados en cantidad de alumnos y docentes, que implicaban altos grados de negociación política. Sin embargo, las sumas asignadas por estos mecanismos solo representaban un complemento marginal al presupuesto universitario (menos del 10%). En segundo lugar, la modernización del gobierno y la gestión universitaria en los años 90 se enmarcó en la reforma del Estado, con la introducción de planificación estratégica, gestión por objetivos y técnicas de calidad total, alineadas con enfoques de la Nueva Gestión Pública (NGP). Durante esta década, bajo el paradigma neoliberal, se desplegaron políticas orientadas a modernizar la gestión universitaria, evaluar y acreditar instituciones, diversificar fuentes de financiamiento y fortalecer relaciones con el sector productivo para generar recursos propios.

En este contexto, las políticas universitarias transformaron las estructuras institucionales y operativas del sistema, exigiendo nuevas competencias y funciones en un marco de roles institucionales redefinidos. Los contratos-programa de financiamiento específico generaron un impacto significativo en la configuración y gestión universitaria esto es lo que nos interesa estudiar.

Metodología

Se propuso un diseño metodológico flexible, en el que inquiere aspectos cuantitativos y cualitativos, por medio de la triangulación de métodos. Se focaliza en tres planos o niveles de análisis: la política, las instituciones y los actores. Respecto del nivel de análisis de la política se estudian las dimensiones normativas, organizacionales y presupuestarias. Así, se examina el diseño, la ejecución, y los resultados

alcanzados en términos de los objetivos declarados por los Contrato Programa. En este nivel, las fuentes y estrategias son las entrevistas a agentes gubernamentales localizados en la unidad ministerial, actores claves que se desempeñan en la Secretaría de políticas universitarias, y expertos académicos. Se incluye la recolección, procesamiento y análisis de documentos públicos de política, normativas, informes y estadísticas. Para la dimensión financiamiento y presupuesto, se cuenta con los presupuestos provenientes de los Anuarios Estadísticos y de la unidad de estadísticas universitarias.

En el plano institucional se trabaja con una selección de cuatro casos. El criterio de selección de las unidades de análisis institucionales ha tenido como pauta constante la presencia de los Contrato Programa de financiamiento específico en las siguientes líneas: docencia, gestión, investigación y extensión. Como criterio variable se han considerado, las diferencias de antigüedad, la historia e idiosincrasia de las universidades; y el modo en que organizan su estructura social y normativa a partir de la forma de división del trabajo. Las fuentes utilizadas han sido documentos, informes de gestión, estadísticas institucionales, normativas, planes estratégicos, autoevaluación institucional y evaluación externa. Se han realizado entrevistas a agentes con responsabilidad diversa, involucrados en la gestión de los Contrato Programa en las instituciones. Aquí se repara en las modificaciones que se producen en las prácticas de gestión institucional: los cambios en las bases normativas y de gestión, las estructuras organizacionales, y los aspectos del financiamiento.

Por último, interpelamos el modo en que los actores involucrados en la gestión de los Contrato Programa resignificaron sus prácticas y relaciones, enfrentaron los conflictos y desafíos en aquellas áreas comprometidas. Así, relevamos las representaciones sociales que tienen del instrumento, la gestión y de sus propias trayectorias académico-profesionales.

De la operacionalización de los niveles y dimensiones de análisis de este estudio, luego se desprenden las unidades de análisis y fuentes, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1*Relación niveles de análisis, dimensiones y fuentes*

Nivel Macro, o de política pública	-Recolección, procesamiento y análisis de documentos públicos de política, normativa, informes y estadísticas de la SPU. -Entrevistas en profundidad.
	-Recolección de información de las tablas presupuestarias correspondiente a los créditos del Ministerio de Educación de los periodos 2005-2015. Presupuestos Anuarios Estadísticos (SPU). -Estadísticas universitarias
	-Realización y análisis de entrevistas en profundidad a personalidades, tanto del campo político como académico. -Búsqueda y análisis de estructuras organizacionales, dependencias de gestión gubernamental.
Nivel Meso, o institucional	-Recolección, procesamiento y análisis de documentos, informes de gestión, estadísticas institucionales, normativa, líneas de desarrollo institucional, planes estratégicos, evaluación institucional.
	- Búsqueda y análisis de la estructura organizacional.
	-Realización, procesamiento y análisis de entrevistas en profundidad a sujetos involucrados en las instituciones. -Búsqueda y análisis presupuestario.
Nivel Micro, o de los actores	-Entrevistas en profundidad a partir de un guión

Fuente: Elaboración propia**Estado del arte y marco teórico**

El relevamiento de estos niveles de análisis supuso inicialmente concentrarse en la búsqueda de antecedentes y estado del arte a partir de un relevamiento de la

literatura sobre el tema. Estas investigaciones previas nos permitieron contextualizar y comprender nuestro objeto de estudio. Si bien no todas se alinean completamente con la perspectiva adoptada en este trabajo, han sido fundamentales para desarrollar hipótesis sobre la evolución de la relación entre el Estado y las universidades y sobre el instrumento mismo y sus consecuencias en la política de financiamiento

Para el Análisis de la Política: Diferentes autores han examinado la creciente interacción entre el Estado y las universidades, destacando la diversificación de vínculos y la implementación de nuevos mecanismos de articulación. Neave y Krottsch (2001) resaltan la necesidad de asignar recursos de manera más eficiente y distribuir los fondos públicos de forma equitativa. Por su parte, Gornitzka, Stensaker, Smeby y De Boer (2004) conceptualizan los Contratos-Programa como acuerdos que alinean las prioridades estatales con las universitarias, enfatizando su relevancia en la evaluación institucional y en la redefinición de la función social de las universidades. Desde otra perspectiva, De Boer (2015) examina el financiamiento basado en el desempeño en distintos países, señalando cómo las reformas han promovido la asignación de recursos en función de indicadores que buscan estimular cambios institucionales. En cuanto al impacto de los incentivos económicos en las universidades, Teichler (2004) advierte sobre las tensiones que pueden surgir entre la gestión institucional y el ámbito académico, afectando la dinámica del sistema de educación superior. Por otro lado, Brunner (2000) analiza la transformación de la relación Estado-universidad en América Latina, evidenciando un giro hacia regulaciones con enfoque de mercado y la influencia del gerencialismo. Ginestar (1994) plantea que la planificación basada en objetivos y el análisis de resultados fortalecen la capacidad de gestión de las universidades públicas.

Para el Análisis de Cambios en Perfiles, Funciones y Roles de los Actores: Las reformas universitarias de los años 90 en América Latina impulsaron la reconfiguración de los roles dentro de las universidades. Marquina (2015, 2020) y Obeide (2015, 2018) destacan la aparición de funciones multidisciplinares que inciden en áreas como evaluación, internacionalización y educación a distancia.

Obeide (2018) examina los cambios organizacionales y la emergencia de nuevos roles en el marco de la Nueva Gestión Pública (NGP). Cuestiona las competencias requeridas en este nuevo contexto y sugiere que la categorización tradicional de roles universitarios ha sido desafiada por la introducción de prácticas gerenciales. Según su análisis, la NGP ha transformado la profesión académica y los esquemas de gobernanza institucional.

Diversos estudios internacionales han abordado esta problemática. Becher y Trowler (2001) investigan las “tribus académicas”, explorando cómo la identidad y los roles en la academia se ven afectados por transformaciones estructurales. Altbach y Whitelaw (1994) se centran en los cambios en la profesión académica, mientras

que Henkel (2000, 2002) analiza la evolución de las identidades académicas ante las nuevas demandas institucionales. Desde una perspectiva crítica, Deem (1998) introduce el concepto de “nuevo gerencialismo”, el cual muestra cómo las prácticas del sector privado han permeado la gestión universitaria, generando tensiones con los modelos tradicionales de administración. Whitchurch (2008, 2012) aporta el concepto de “tercer espacio”, en el que se redefine la frontera entre lo académico y lo administrativo, impulsando nuevas formas de gestión y liderazgo. Macfarlane (2011) introduce la noción de “para-académicos”, refiriéndose a la fragmentación de las funciones académicas en roles especializados. Klump y Teichler (2008) estudian este fenómeno y acuñan el término “Profesionales de la Educación Superior” (HEPRO), describiéndolos como actores clave en la gestión universitaria, aunque no directamente involucrados en la enseñanza o investigación.

Para el Análisis de la Gestión Universitaria: tomamos a Claverie (2013), quien examina la gestión universitaria desde enfoques estructurales, culturales y políticos, subrayando la importancia de un abordaje integral para comprender el funcionamiento de las universidades.

Martínez Nogueira (2000) propone un marco de análisis que destaca la primacía del enfoque funcionalista en la gestión universitaria, lo que ha llevado a reducirla a aspectos administrativos y operativos. A su juicio, la gestión institucional suele entenderse como la suma de las funciones de formación, investigación y extensión, además de la administración de recursos materiales, financieros y humanos.

Para el Análisis de las Experiencias de Contractualización: en las experiencias Internacionales, resultan claves las investigaciones de García de Fanelli (2008, 2011), quien estudia la implementación de los Contratos-Programa en Francia, iniciados en 1983 con un contrato específico para la investigación y generalizados en 1989 a todas las universidades. Estos acuerdos buscaban alinear los objetivos institucionales con los del Estado mediante planes estratégicos plurianuales de cuatro años, promoviendo una planificación más estructurada y la modernización de la gestión. Se otorgó mayor autonomía a las universidades y se introdujeron indicadores de evaluación que permitieron una administración más cualitativa de los recursos. En Cataluña, los Contratos-Programa se implementaron en 1997 y se formalizaron en 2001. Su objetivo principal era mejorar la calidad universitaria a través de planes estratégicos plurianuales, ofreciendo incentivos a las universidades para cumplir objetivos específicos. La creación de una Comisión de Seguimiento, integrada por representantes gubernamentales y universitarios, permitió consolidar una cultura de evaluación y planificación estratégica, fortaleciendo la transparencia y la colaboración institucional.

En Argentina la primera experiencia de contractualización fue el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), un programa competitivo

diseñado para fortalecer la educación superior y considerado un antecedente clave de los Contratos-Programa en el país (García de Fanelli, 2005; Oszlak, 2003). Posteriormente, se implementó el Programa para el Mejoramiento de las Ingenierías (PROMEI), que, a diferencia del FOMECE, no tenía carácter competitivo. Este programa promovió la planificación a mediano plazo y asignó recursos no solo para infraestructura, sino también para la formación docente y la reinserción de becarios en el sistema universitario (García de Fanelli, 2005).

En 2003, se dio inicio formal a los Contratos-Programa en Argentina, inspirados en modelos internacionales pero adaptados a la realidad local. García de Fanelli (2005, 2011) analiza su evolución y destaca su papel en la promoción de actividades universitarias y en la mejora de la gestión de recursos.

Asimismo, Lapolla (2018) examina el impacto del Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional (FUNDAR), un programa orientado a mejorar la calidad y pertinencia de las universidades nacionales. Según sus hallazgos, la implementación de los Contratos-Programa contribuyó a fortalecer la gestión institucional y a mejorar los estándares de calidad de las universidades beneficiarias.

A continuación, repasamos aquellas bases investigativas que contribuyeron a delimitar nuestro tema o problema como marco referencial y las organizamos en la siguiente tabla 2:

Tabla 2
Bases investigativas y marco teórico conceptual

Niveles de análisis	Marco teórico	Conceptos y categorías de análisis
El nivel de la política pública	Teoría de Análisis de política pública: Oszlak, O'Donnel (1982) Ball y Youdell (2007, 2011)	Ciclo de análisis de política pública, agenda, arena, etc. Gestión por contingencia, integralidad, gestión compartida, coordinación, abordaje territorial, planificación en red y protagonismo social.

El nivel institucional	Neoinstitucionalismo en Cohen, March, Olsen (1972), March y Simon (1958), y Weick (1976).	En el pensamiento del neoinstitucionalismo las universidades son vistas como organización “débilmente acoplada”, anarquías organizadas, con racionalidad limitada, ‘celularismo’, “orden negociado resultado de una construcción social
	Referencias sobre relaciones entre actores sociales y gubernamentales: Bruner (1990), Pugliese (2003); Camou (2008), Marquina (2008), Marquis (2010), Suasnabar y Rovelli (2011), Nosiglia (2015), Maneiro y Mazzola (2015), Neave (2001), Krotsch (2001).	Análisis de la universidad, cambio en la relación entre E-U
	Gorntizka et al (2004) y De Boer, (2015)	Analiza los Contrato Programa. Definen a estos como “acuerdos”, “acuerdo de caballeros”, “cartas de intención”
	Neave y Van Vught, 1994 Aportes sobre temas de Educación superior: Burton Clark (1991)	Mecanismos de articulación y amortiguación entre el Estado y las instituciones universitarias y la noción de ventanillas triángulo de coordinación universidad como organización desde tres enfoques
	García de Fanelli (2005, 2008, 2012) Fanelli y Broto (2023) Teichler (1988) Delfino y Gertel (1996) Lapolla (2018) Musselin (2001)	Análisis de políticas de financiamiento de la universidad argentina Política contractual imitación o isomorfismo institucional

El nivel de los actores	Altbach y Whitelaw (1994); Henkel (2000, 2002); Becher y Trowler (2001); Witchurch (2008), Macfarlane (2011); Deem, (1998); Roadhes (1998, 2001) Marquina y Fernández Lamarra (2008). Obeide (2018) Moscovici (1979) y Jodelet (1986).	cambios en las identidades académicas, tribus académicas, emergencia de nuevos roles, “tercer sector”, “para-académicos” representaciones sociales
-------------------------	--	---

Fuente: elaboración propia

Hallazgos

Esta presentación puntualiza los hallazgos preliminares en el nivel de la política. Hasta ahora con todo lo visto el Contrato Programa se ha venido conceptualizando como instrumento estratégico utilizado para financiar el desarrollo integral de las universidades. Según Gornitzka, Stensaker, Smeby y De Boer (2004) en los países nórdicos, Fanelli (2012) y Lapolla (2018) en Argentina, los CP son acuerdos que alinean las prioridades universitarias con las del Estado. Estos acuerdos se utilizaron como instrumentos operativos que sirvieron a los fines de la evaluación institucional, y permitieron a las universidades plantear problemas y estrategias de mejora junto a los funcionarios de la respectiva área Ministerial.

La forma en que se despliega la gestión universitaria en las universidades fue resultante y se configuró, en parte, por las orientaciones emanadas de política pública dirigida al sector. Resultó esencial analizar a la misma de manera dinámica, considerando las complejidades y contradicciones inherentes a toda construcción social e histórica (Oszlak y O'Donnell, 1982).

También de lo recogido en las fuentes de primera mano, se aprecia cómo se realizaron cambios en la forma de abordar los proyectos, pasando de un enfoque más focalizado como fue el FUNDAR, a uno más transversal y sistémico, en el ámbito de la calidad universitaria. Se destacaba la importancia de adaptarse a nuevas estrategias y políticas para mejorar el sistema universitario en su conjunto. Se alude al contexto de cambios en las formas de gobierno de las universidades y la necesidad de fortalecer los equipos presidenciales, rectorales o centrales para dar más autonomía a las instituciones (Bruner, 2000). También mencionaban la importancia de establecer una relación más estrecha entre las universidades y el medio local y regional, lo que implicaba un cambio en la orientación organizacional hacia un

enfoque más descentralizado y orientado al entorno (Neave, 2001 y Krotsch 2001).

Se ha destacado en las diversas entrevistas su importancia para alinear las actividades universitarias con objetivos de largo plazo, promover la transparencia en la distribución de fondos, facilitar el seguimiento de dichos planes estratégicos y la rendición de cuentas en la ejecución de proyectos.

Como resultado de la investigación encontramos una tipología de Contrato Programa, dado que se han implementado algunas variantes en diferentes momentos.

Los Contrato Programa que surgieron de la mano del Programa de Fortalecimiento de la Universidad Argentina (FUNDAR), y tenían como objetivo financiar programas de desarrollo integral en las universidades, con énfasis en la planificación estratégica y el cumplimiento de indicadores de desempeño.

Los Contrato Programa posteriores, implementados en la segunda etapa del periodo en estudio, donde pudimos ver que han variado en su enfoque y alcance. Algunos de estos contratos estuvieron más orientados a financiar proyectos específicos o necesidades puntuales de las universidades, en lugar de programas de desarrollo integral. Hubo de dos clases, de mejoramiento de las carreras y de apoyo a la enseñanza, pero también CP orientados a la demanda

Resulta aquí recordar la definición misma de CP que plantea la literatura, como “acuerdos” de concertación entre las prioridades de la universidad y las prioridades del Estado que se expresan en líneas de política sectorial por los cuales se hace operativa la política, pero lo más importante dan sustento a la evaluación institucional y actualizan su función social (Gorntizka et al, 2004). En efecto, no se trata solo del uso del término, en tanto y en cuanto este no se alejara del objetivo básico descrito anteriormente, en sí mismo conforma otro tipo de instrumento bajo la misma nominación o nomenclatura, con sus características propias y especificidades. Otra discontinuidad importante, producto de los cambios en las gestiones es la desactivación de la figura de los consejeros académicos, que eran interesantes.

Esquematizando lo estudiado, encontramos diferencias entre los distintos tipos de Contrato Programa, que pueden extractarse de la siguiente forma. En cuanto a los enfoques y objetivos, los CP en el FUNDAR fueron diseñados a partir de la agenda política y tomaron como referencia los modelos europeos de financiamiento universitario. Su principal propósito era apoyar programas integrales de desarrollo universitario, priorizando la planificación estratégica y el cumplimiento de indicadores de desempeño. Por su parte, los CP de mejoramiento y apoyo, aunque también derivados de la agenda política, evolucionaron en su enfoque. Si bien se mantuvieron como instrumentos de desarrollo, su aplicación se vinculó con los resultados de la acreditación de carreras y las problemáticas detectadas en evaluaciones institucionales. Además, se establecieron condiciones y se monitoreó el cumplimiento de los compromisos asumidos por las universidades.

En contraste, los CP a demanda surgieron de la propia agenda de las universidades y estuvieron orientados a financiar proyectos específicos o cubrir necesidades puntuales, en lugar de sostener programas de desarrollo integral.

En cuanto a su grado de complejidad y alcance, los CP en el FUNDAR tenían un enfoque amplio, abarcando múltiples dimensiones del funcionamiento universitario, como la infraestructura, la adecuación de estructuras académicas y la formación de recursos humanos en docencia, investigación y extensión. Estos contratos eran plurianuales, con una duración de tres años, y se dirigían especialmente a universidades que ya habían atravesado procesos de planeamiento estratégico y al menos dos evaluaciones institucionales. Los CP de mejoramiento y apoyo, en cambio, tenían un alcance más específico. Se centraban en mejorar determinadas carreras, particularmente aquellas vinculadas a los artículos 42 y 43 de la Ley de Educación Superior. Aunque su duración habitual era de tres años, algunos se extendieron más allá de ese plazo. A diferencia de los CP en el FUNDAR, estos contratos se aplicaban de manera más transversal a todo el sistema universitario. Los CP a demanda fueron aún más focalizados, dirigiéndose a áreas particulares como la creación de nuevas carreras, la mejora de laboratorios o el fortalecimiento de programas académicos específicos. Su duración era generalmente de un año y se asignaban de manera puntual, respondiendo a solicitudes específicas de las universidades.

Respecto de los procesos de formulación y seguimiento, los CP en el FUNDAR requerían un proceso de formulación exhaustivo, con un fuerte énfasis en la planificación estratégica y la definición de indicadores de desempeño. Su gestión estaba centralizada en el Rectorado, que debía formular planes de desarrollo, mientras que el seguimiento era llevado a cabo por consejeros. En el caso de los CP de mejoramiento y apoyo, los procesos de formulación y seguimiento fueron más flexibles, adaptándose a las necesidades tanto de las universidades como del sistema universitario en general. Aunque la firma correspondía al rector, las unidades académicas también asumían compromisos. Además, los proyectos debían formularse en respuesta a convocatorias organizadas con bases y lineamientos específicos. El seguimiento era llevado a cabo por el programa de calidad y la dirección de presupuesto. Por otro lado, los CP a demanda mostraron una menor articulación y, en algunos casos, fueron inconsistentes entre sí. Su seguimiento se limitó a la verificación del cumplimiento financiero, sin un control detallado sobre la ejecución de los proyectos. No requerían convocatorias formales y solían utilizar procedimientos y criterios previamente establecidos.

Con relación a la evaluación de sus resultados, los CP en el FUNDAR generaron un impacto más amplio y duradero en las universidades comprometidas, ya que sus evaluaciones se centraron en el logro de objetivos estratégicos a largo plazo. Los CP de mejoramiento y apoyo tuvieron una influencia más inmediata y focalizada en áreas

específicas. Sus evaluaciones se concentraron en la ejecución y los resultados de proyectos individuales, aunque alcanzaron a un número significativo de instituciones dentro del sistema universitario. En contraste, los CP a demanda tuvieron un resultado más limitado, ya que atendieron necesidades puntuales y demandas concretas, sin generar transformaciones estructurales dentro de las universidades. En este punto, estos otros mecanismos de asignación específica, denominado CP, no se accede por convocatoria, a las que podríamos llamar asignaciones especiales. Entonces, dada una decisión de asignar ciertos recursos a las universidades, se lo hacía respetando de cierto modo algún tipo de procedimiento que implique: poner metas, algún tipo de indicador y luego someterlo a evaluación y una rendición de cuentas, etc.

En el caso de los CP para mejoramiento de las carreras surgieron competencias, dado que se presionaba al Ministerio por los fondos, puesto que el uso de recompensas o estímulos económicos en las instituciones y los académicos, reforzaron la imitación (Teichler, 1988). Es decir, el énfasis en los estímulos en vez de promover una motivación intrínseca a la superación de sus propios resultados basados en su propia planificación, la socava provocando una tendencia “natural” a querer contar con lo que los otros tienen.

Esto generó efectos paralelos. Las carreras querían ser incluidas en el artículo 43º, presión por conseguir algún mecanismo de fondos adicionales semejantes, para fortalecer la formación de los docentes, la capacitación en posgrado, para mejorar la disponibilidad de equipamiento o la educación digital, lo virtual, etcétera. Esto surge cuando no hay un planeamiento estratégico de la universidad en su conjunto. La ventaja de los CP por carrera es que es más manejable por el volumen dado, tanto por la cantidad de fondos que se necesitan como por la magnitud del proyecto a monitorear y evaluar. De algún modo los Contrato Programa en su versión más genérica lo que buscaban era mejorar la capacidad de las instituciones de ejercer realmente una actitud proactiva de gestión, a partir de fortalecer la cúspide de los gobiernos universitarios.

Otro problema es acerca del modo en que la aplicación de estos instrumentos, conforme a la consecución de estímulos económicos produce, altera o modifica la gestión universitaria. Cuando se conciertan múltiples contratos por temas diferentes esto rompe con el propósito de unificar la misión institucional y generalmente esto genera rivalidades ya que hay culturas en disputas. Y eso va a existir siempre, justamente por las distintas culturas disciplinarias, de todas formas, la gestión ayuda a unificarlas, definiendo un plan estratégico común. Esta cuestión ya había sido señalada por Musselin (1997) en la experiencia europea como obstáculos o resistencias a las nuevas formas de distribución del poder, ahora no convenientes en el núcleo de las disciplinas sino de los establecimientos.

Un problema adicional son las ventanillas múltiples, y la coherencia interna del

conjunto de estos instrumentos de política. Así, en relación a la coherencia entre los instrumentos opera uno sobre otro, es decir, opera como subsidio cruzado, provocando situaciones de *trade-off*. Ya que de algún modo obligan a las universidades a tener necesidades, pero como se ofrecen fondos, las universidades arman un proyecto que entre dentro de este nuevo mecanismo de asignación de fondos. Es decir, ventanilla busca proyecto. En muchas ocasiones aquellos que terminan presentándose a la solicitud de fondos adicionales, no pasaron por una discusión interna, dentro de los órganos de gobierno de la universidad, para decidir quién se presenta con qué demandas y por qué. Sino, más bien, son aquellas personalidades que tienen cercanía para poder efectivamente armar un proyecto de esta naturaleza y conseguir fondos. En este sentido, no solo vemos distenderse aquellas instancias de discusión interna a las instituciones, sino también, al decir de diversos autores (Guy Neave (2001), Krotsch (2001) un relajamiento y una constricción de los vínculos entre el Estado, organismos de amortiguación y universidades, vínculos que venían forjándose históricamente.

Agregado a esto, el problema es la magnitud del horizonte temporal en que se aplican los recursos financieros. El tema aquí es la posibilidad que tuvieron las universidades de sostener o llevar adelante a largo plazo los términos fijados originalmente, en la medida que dicho compromiso presupuestario no encontró asignación específica. En efecto, estos estímulos presupuestarios promueven la generación de áreas, funciones, generación de servicios, que, ante la retirada de los fondos, su suspensión o merma, se ven seriamente comprometidos en su continuidad. Es decir, los Contrato Programa impactan tanto en gastos no recurrentes, inversión, sistemas de gestión, capacitación y equipamiento; como en gastos recurrentes, como salarios en la jerarquización de las plantas básicas. Cuando la asignación desaparece se cae todo lo que se hizo alrededor de ese tema, dado que no se institucionalizan. En cambio, la idea de un Contrato Programa es ser un articulador, aunque su gran limitación es que la universidad tenga claro cuáles son sus objetivos, que haya internamente un acuerdo con sus autoridades de hacia dónde quiere ir la universidad, cuál es su misión. Sin embargo, esto parece ser también un tema que impacta debido a una de las causas señaladas por Musselin (1997) relacionada con el ciclo de vida de tales innovaciones en el financiamiento las que en general son por un tiempo corto y cuando en general continúa comienzan a ser "desvirtuados" o reformulados en su concepción original, y cuando las instituciones pueden continuar con los objetivos propuestos saltando el horizonte temporal propuesto inicialmente los impactos son más bien marginales.

Otro tema analizado es en qué medida en la política se producen sinergias o apalancamientos, o yuxtaposiciones, duplicaciones o superposiciones. La preocupación en su momento, en los Contrato Programa era que no sucediera. En un principio algunos CP tenían una determinada línea de política, que después no se

ligaba o iba en contra de la acreditación de una carrera, por ejemplos contra ciertos aspectos de movilidad de los docentes. Entonces, de esa forma se revisaba la política para que esto no sucediera y no se diera ese fenómeno de apertura de ventanillas que crea la superposición. La coherencia interna y la sinergia entre los diferentes instrumentos de política fueron cruciales. Sin embargo, las múltiples ventanillas y la falta de coordinación interna llevaron a la identificación de necesidades ficticias solo para acceder a fondos adicionales, sin pasar por una discusión interna adecuada. Es decir, ventanilla busca proyecto. Al respecto una especialista entrevistada señala: “En muchas ocasiones aquellos que terminaban presentándose a la solicitud de fondos adicionales, no pasaban por una discusión interna, dentro de los órganos de gobierno de la universidad, para decidir quién se presentaba con qué demandas y por qué. Sino más bien, lo hacían aquellas personalidades que tenían cercanía al poder, para de forma efectiva armar un proyecto de esta naturaleza y conseguir fondos. Esto nos llevó a analizar también cómo la política produjo sinergias o apalancamientos, o yuxtaposiciones, duplicaciones o superposiciones o mecanismos de *trade off* como señalan De Boer (2015) y García de Fanelli (2005, 2012). En general sí bien existían diferentes convocatorias, no había superposición entre estas al momento de la demanda. Sin embargo, Lapolla sugiere al respecto que “desde el punto de vista del impacto los proyectos instrumentados parecen ser más eficaces cuando complementan, amplían o fortalecen acciones que se están implementando en una estructura que ya existe previamente” (2018:379)

El FUNDAR mantuvo la idea de contratos basados en el desempeño, buscando cambiar las universidades a través de incentivos económicos y promovió una distribución presupuestaria más estratégica basada en indicadores, tal como señalara De Boer (2015). Esta idea se relaciona con la introducción de nuevas técnicas de gestión pública mencionadas por Ball y Youdell (2007). En efecto, los CP buscaban mejorar indicadores y procesos de enseñanza, lo cual de alguna forma refleja la orientación de las organizaciones universitarias hacia los mecanismos de rendición de cuentas.

Sin embargo, la falta de experiencia en planificación y rendición de cuentas en el contexto universitario argentino fue evidente, lo que dejó enseñanzas importantes sobre la evolución de la gestión universitaria y la formación en capacidades de gestión, tal como plantearan Altbach y Whitelaw (1994) y Becher y Trowler (2001). Estos autores ya advertían sobre la evolución de la gestión universitaria, la formación en capacidades de gestión, y sobre las transformaciones en las culturas académicas y la gestión administrativa.

Por su parte, los CP emanados del FUNDAR, jugaron un papel crucial en alinear las actividades universitarias con objetivos de largo plazo planificados por el Estado, promoviendo la transparencia en la distribución de fondos y facilitando el seguimiento de planes estratégicos y la rendición de cuentas, como refieren Neave (2001) y

Krotsch, (2001). Para los autores la emergencia de nuevos espacios entre el Ministerio de Educación y las universidades, la creación de agencias y unidades ejecutoras buscaba realizar una asignación más eficiente de recursos y una distribución más equitativa de los fondos públicos. De algún modo, tras las tres experiencias de las universidades que participaron del FUNDAR, el fondo mantuvo esta concepción inicial que tiene en la literatura académica este instrumento, aunque como vimos, de la misma forma que el FOMECE fortaleció a las universidades que mejor pudieron responder a sus requerimientos.

La creación de unidades de ejecución específicas creadas a instancias de los CP a menudo funcionaban como “islas” y conducían al aislamiento institucional (Lapolla, 2018). Respecto de este tema resulta sugerente la idea vertida por Willower (1996) cuando advierte que este tipo de estímulos en la gestión pudieran llegar a generar espacios privados de ejercicio profesional, a manera de celdas aisladas. La creación de Unidades Ejecutoras de Programa (UEP) en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) resultó ser una debilidad para los programas. Cada vez que un nuevo secretario llegaba, se establecía un nuevo programa y, por tanto, una nueva coordinación, lo que a menudo generaba superposiciones con las coordinaciones existentes. Por tanto, en vez de generar sinergias, estos mecanismos de estímulo frecuentemente resultaban en yuxtaposiciones, duplicaciones y superposiciones, como señala García de Fanelli (2015), debido a la competencia por los recursos.

Por su parte, los consabidos cambios en la conducción central, tras la renovación de autoridades ponían en riesgo la continuidad y los logros de los programas, cuestión que había señalada por Lapolla (2018). Pero no solamente los cambios de interlocutor externo producían dificultades sino también las modificaciones en las líneas de política institucional, tras el recambio de las autoridades universitarias afectaban la eficiencia de los proyectos. En ocasiones, también la modificación en las perspectivas de quienes gestionaban las universidades y los proyectos, llevaba a modificar las líneas de política institucional, lo que afectaba la eficiencia de la gestión de los CP. Según Weick (1976), esta adaptación y flexibilidad pueden generar espacios de ejercicio de poder privados.

Los procesos inflacionarios que enfrenta Argentina al final de periodo dificultaron el cumplimiento de compromisos previstos en los CP. García de Fanelli (2015) nos alertaba sobre ese riesgo, y la forma en que los ciclos económicos afectaban la eficiencia de los proyectos. Estos problemas están relacionados con las discusiones sobre la eficacia y los desafíos de los CP, como lo plantea dicho autor.

El FUNDAR proporcionó fondos de libre disponibilidad para el desarrollo universitario, siempre y cuando se articularan con las prioridades nacionales y demandas institucionales. Este tema se vincula con la hipótesis de Musselin (2001) sobre el margen de maniobra que ofrecen este tipo de fondos y su impacto en el reparto de

recursos suplementarios.

Ahora bien, la modalidad de CP para el mejoramiento de las carreras y apoyo a la enseñanza generó competencias internas dentro de las universidades. Esto, junto con la falta de un plan estratégico común, generaba rivalidades internas y afectaba la configuración del CP en cada universidad. Esto por supuesto afecta la forma en que se configura el CP en cada universidad y será tema de estudio en el capítulo ocho, en el nivel institucional. Por su parte cuando se releva la existencia de diversas culturas disciplinarias, el desafío es en qué medida la gestión de los CP ayuda a unificarlas mediante el ejercicio de liderazgos. Esta cuestión ya había sido señalada por Musselin (2001) en la experiencia europea como obstáculos o resistencias a las nuevas formas de distribución del poder, ahora no convenientes en el núcleo de las disciplinas sino de los establecimientos.

El uso de políticas contractuales rompió con los círculos viciosos de información asimétrica y riesgos entre universidades y autoridades gubernamentales, según también refería Musselin (2001) y lo discutido previamente. Estas políticas llevaron a las universidades a desarrollar estrategias internas y proyectos colectivos para lograr coherencia interna más que para informar al gobierno, modificando así los modos de tutela estatal. Se buscaba gradualmente mejorar la forma en que se proponían instrumentos a las universidades para evitar respuestas atomizadas, desequilibrios internos y acciones descoordinadas. De esta forma los CP actuaron como catalizadores al acelerar procesos de cambios al interior y como fuerza decisional al establecer reglas explícitas, lo que buscaba contribuir a la cohesión interna y un mayor equilibrio en el reparto de recursos.

El impacto de los CP que se observa dentro de las instituciones universitarias es el cambio en la percepción de la CONEAU a lo largo de los años, pasando de ser cuestionada a ser en la actualidad una institución valorada. Este cambio también se atribuye a los CP, ya que hubo una relación directa entre la mejora y el papel de esta agencia de evaluación nacional. Se destaca cómo la implementación de procesos de evaluación institucional, como la acreditación, generó cambios organizacionales dentro de las universidades al crear áreas específicas de acreditación y evaluación que se vincularon con la concertación. Esto condujo a una mayor necesidad de recopilación y análisis de datos, así como a la reingeniería de procesos y formas de organización.

En la dimensión funcional de la política contractual, en las entrevistas se destaca la forma la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), trabajaba en conjunto con los rectores de las universidades para garantizar la viabilidad y ejecución de los proyectos. Se hacía hincapié en la necesidad de generar consensos y respetar las instituciones para lograr la implementación efectiva de los proyectos. También se destacaba la necesidad de diseñar y coordinar programas estratégicos, para impul-

sar el desarrollo universitario y la investigación en áreas prioritarias; la formación de equipos y la definición de lineamientos para estos programas como elementos clave de la gestión de proyectos. Por último, rescataban el momento de implementación de los sistemas de información, como el SIU, que requirieron cambios y replanteos dentro de las instituciones para mejorar sus procesos. Además, lo que había implicado la asignación de recursos significativos y la necesidad de armonizar todos estos programas con otros contratos para evitar fragmentación y superposición de ventanillas.

Discusión

Esta investigación nos llevó a interpelar el significado mismo de este instrumento de la política, y podemos afirmar que nos encontramos con tipos diferentes de dispositivo. Uno destinado al planeamiento integral de la universidad, otro más específico destinado a la creación de carreras, como al mejoramiento de la enseñanza y de apoyo a la función docente e investigación, y por último uno dirigido a la demanda el que pierde definitivamente la marcación original de las caracterizaciones sobre lo que significa CP en la literatura especializada y dista de la experiencia europea. La sinonimia en la nominación, se debe a que en la práctica se reapropiaron de este concepto para referir a un modo de asignación de recursos a las universidades en el que media un “acuerdo” entre partes. Pero este instrumento adquirió diversos sentidos en la ejecución.

Dos de los aspectos comunes encontrados en los instrumentos de recogida de datos, que categorizamos de la siguiente forma: 1. Sobre la gestión de programas y proyectos, 2. Sobre la promoción del cambio organizacional.

Sobre la gestión de proyectos, y cómo se llevaba a cabo la misma dentro de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), se destaca la importancia de trabajar en conjunto con los rectores de las universidades para garantizar la viabilidad y ejecución de los proyectos. Se hace hincapié en la necesidad de generar consensos y respetar las instituciones para lograr la implementación efectiva de los proyectos. También se destaca la necesidad de diseñar y coordinar programas estratégicos, para impulsar el desarrollo universitario y la investigación en áreas prioritarias; la formación de equipos y la definición de lineamientos para estos programas como elementos clave de la gestión de proyectos. Por último, rescatan el momento de implementación de los sistemas de información, como el SIU, que requirieron cambios y replanteos dentro de las instituciones para mejorar sus procesos. Además, lo que había implicado la asignación de recursos significativos y la necesidad de armonizar todos estos programas con otros contratos para evitar fragmentación y superposición de ventanillas.

Sobre la promoción de un cambio organizacional, de lo recogido en las fuentes

de primera mano, se marca cómo se realizaron cambios en la forma de abordar los proyectos, pasando de un enfoque más individualizado a uno más transversal y sistémico, especialmente en el ámbito de la calidad universitaria. Se destaca la importancia de adaptarse a nuevas estrategias y políticas para mejorar el sistema universitario en su conjunto. Se alude al contexto de cambios en las formas de gobierno de las universidades y la necesidad de fortalecer los equipos presidenciales y centrales para dar más autonomía a las instituciones. También la importancia de establecer una relación más estrecha entre las universidades y el medio local y regional, lo que implicaba un cambio en la orientación organizacional hacia un enfoque más descentralizado y orientado al entorno. Se destaca cómo la implementación de procesos de evaluación institucional, como la acreditación, generó cambios organizacionales dentro de las universidades al crear áreas específicas de acreditación y evaluación que se vincularon íntimamente con la concertación. Esto condujo a una mayor necesidad de recopilación y análisis de datos, así como a la reingeniería de procesos y formas de organización.

Por su parte, pudimos identificar algunos beneficios y riesgos de las diversas experiencias. Aunque la experiencia de las universidades beneficiarias del FUNDAR quedó como un conjunto de “experiencias piloto” sin una ampliación generalizada al resto de las instituciones, a partir de sus resultados se implementaron nuevos instrumentos. Estos nuevos mecanismos tenían objetivos concretos, pero surgió la pregunta sobre por qué todos fueron denominados Contrato Programa.

Uno de los factores que influyó en esta denominación fue la mirada plurianual que caracterizó a los programas de mejora iniciales. Se rescató parte del enfoque original del Contrato Programa, aunque en la práctica se tradujo en planes de mejora específicos dentro de cada universidad y su gestión.

Es relevante analizar si el periodo comprendido entre 2011 y 2015 mantuvo los mismos énfasis políticos que la etapa anterior. Los datos indican que los Contrato Programa, como instrumento de política, parecieron desbordar sus propósitos iniciales. A partir de 2009 y 2010, comenzaron a cambiar en su aplicación, manteniendo el esquema contractual entre el Ministerio, la SPU y las universidades, pero incorporando interacciones con otras áreas del Ministerio y estableciendo concertaciones con actores como decanos y grupos de investigación. Esto diluyó la capacidad del Estado para definir líneas prioritarias en conjunto con las universidades, lo que llevó a que el concepto de Contrato Programa se distorsionara y perdiera su sentido original.

En este contexto, el Estado optó por asignaciones presupuestarias puntuales a universidades con objetivos explícitos, donde las concertaciones se realizaban únicamente para viabilizar administrativamente los recursos. Durante este periodo, los fondos de la SPU se distribuyeron considerando el presupuesto global de las universidades, lo que promovió debates internos sobre el uso de los recursos.

En la gestión de la SPU que comienza en 2007, la modalidad de Contrato Programa utilizada en el FUNDAR fue dejada de lado. No fue por falta de fondos, ya que entre 2007 y 2008 hubo un incremento significativo en los subsidios a la educación superior, sino por una estrategia orientada a la recomposición salarial. En lugar de financiar proyectos de mejora institucional, se decidió destinar recursos a la mejora de los salarios docentes, dejando en un segundo plano la aplicación de mecanismos innovadores.

Por otro lado, la diversificación de los Contrato Programa respondió a la necesidad de gobernabilidad del sistema. Se buscó que estos instrumentos otorgaran mayor legitimidad a la intervención estatal, aunque en algunos casos la denominación se mantuvo simplemente porque resultaba atractiva. Con el tiempo, el uso del concepto se alejó de su significado inicial en la gestión de Pugliese y adoptó una interpretación más amplia y flexible, lo que contribuyó a la confusión sobre su propósito real.

Otro aspecto que marcó este periodo fue la desactivación de la figura de los consejeros académicos, quienes cumplían un rol relevante en la articulación de estos instrumentos. A su vez, se implementaron mecanismos de asignación específica que, aunque se llamaban Contrato Programa, no respondían a convocatorias abiertas, sino a decisiones de asignación de recursos bajo ciertos procedimientos de evaluación y rendición de cuentas. En este marco, se incrementó el uso de la discrecionalidad en la distribución de fondos.

El programa FUNDAR, en su concepción original, buscaba financiar planes de desarrollo integrales, pero con el tiempo se distorsionó y comenzaron a financiarse aspectos parciales, como la creación de nuevas carreras o apoyos puntuales para ciertas universidades. En la etapa posterior a 2015, se continuó utilizando la denominación de Contrato Programa, aunque los proyectos financiados ya no cumplían con los requisitos originales de este esquema.

El uso del instrumento Contrato Programa evolucionó, muchas veces alejándose de su propósito inicial. En algunos casos, se convirtió en un mecanismo para asignar fondos discrecionalmente, lo que generó falta de transparencia y equidad en el sistema universitario. Paralelamente, el Programa de Calidad Universitaria creció, integrando proyectos de mejora en ciclos de acreditación y desarrollando políticas transversales para el fortalecimiento de las carreras universitarias. Sin embargo, en la etapa de mayor discrecionalidad, estos elementos no siempre fueron considerados en la toma de decisiones.

En este contexto, los Contrato Programa se fragmentaron y evolucionaron hacia asignaciones específicas, lo que redujo su impacto en términos de planificación estratégica. A pesar de ello, continuaron operando como un instrumento de política universitaria, aunque con un uso que se alejó del enfoque original de concertación entre las prioridades del Estado y las universidades. En este proceso, también se

generó una segmentación dentro del sistema, ya que los acuerdos de mejora se dirigieron a disciplinas o facultades específicas, en lugar de impulsar transformaciones institucionales más amplias.

Haciendo una evaluación general de la política, a partir de las evidencias, encontramos ventajas, fortalezas y riesgos. Como ventajas y fortalezas, se marca que el CP es un instrumento estratégico, que permite el desarrollo integral de las universidades, alineando sus actividades con objetivos de largo plazo y promoviendo la transparencia en la distribución de fondos. Busca transparencia en la distribución de fondos y permite la participación de todos los actores universitarios en la toma de decisiones relacionadas con la planificación y ejecución de proyectos. El dispositivo enfatiza la necesidad de establecer mecanismos efectivos de seguimiento y rendición de cuentas para garantizar el uso adecuado de los fondos y evaluar el progreso de los proyectos financiados. Permitía la capacitación y formación de los actores involucrados en la gestión de los Contrato Programa, y facilita la implementación efectiva de los proyectos y la gestión eficiente de los recursos. También permitía identificar buenas prácticas y áreas de mejora que puedan informar la gestión futura. La continuidad y estabilidad de la gestión de los Contrato Programa, era central para evitar cambios bruscos en las políticas que pudieran afectar su implementación.

Pero paralelamente encontramos también riesgos. Existe el riesgo de que los fondos asignados a través de los Contrato Programa se desvíen de su propósito original y se utilicen para otros fines, debido a la falta de supervisión adecuada o a presiones políticas internas o como consecuencia de la pérdida de valor de los fondos debido a los procesos inflacionarios. Si no se realiza una planificación estratégica adecuada, los Contrato Programa podrían financiar proyectos que no estén alineados con las necesidades reales de las universidades o del sistema universitario en su conjunto. La carencia de mecanismos efectivos de evaluación y rendición de cuentas pudiera haber conducido a una ejecución deficiente de los proyectos financiados a través de los Contrato Programa y a una falta de transparencia en el uso de los fondos públicos. El riesgo de que se produzcan desigualdades entre las universidades en términos de acceso a los Contrato Programa, así como de favoritismo hacia ciertas instituciones en detrimento de otras, es un riesgo cuando las decisiones no se fundan en criterios transparentes y ecuanímenes. Por último, la falta de implementación de manera consistente y sostenida a lo largo del tiempo, pudiera haber generado diversos riesgos de permanencia de los avances logrados, sobre todo debido a los cambios en la administración, tanto gubernamental como universitaria, lo que pudiera haber afectado en consecuencia la estabilidad y el desarrollo a largo plazo de las universidades.

Todos estos riesgos subrayan la importancia de diseñar y gestionar los Contrato Programa de manera cuidadosa y transparente, con mecanismos efectivos de su-

pervisión, evaluación y rendición de cuentas para garantizar su impacto positivo en el desarrollo universitario.

Notas

¹ Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes) y Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativa (Universidad Nacional de Tres de Febrero), con estudios de Maestría en Política y Administración de la educación. Doctora en políticas y administración de la educación (UNTREF). Docente adjunta ordinaria en la Universidad Nacional de Quilmes, Departamento de ciencias sociales. Miembro del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE-UNTREF). Miembro del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-UNICEN).

² La tesis Doctoral se desarrolla en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en el Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior y se titula “Los contratos - programas como instrumentos de las políticas de financiamiento: su influencia en las prácticas de gestión en las universidades nacionales argentinas en el periodo 2005-2015” y ha sido dirigido por la Dra. Mónica Marquina.

Referencias bibliográficas

- Abeledo, C., & Obeide, S. (2003). La política de financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias: Un marco conceptual. En J. C. Pugliese (Ed.), *Políticas de Estado para la Universidad Argentina: Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Altbach, P., & Whitelaw, M. J. (1994). *The Academic Profession: An International Perspective* [Special report]. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 36(2), 25–34.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. Institución Internacional de la Educación. V Congreso Mundial, Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories* (2ª ed.). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bruner, J. (1990). *La educación superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario UNESCO.
- Bruner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. Diego Portales, CPCE.
- Camou, A. (2008). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública argentina. En S. Araujo (Comp.), *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización*

académica. Editorial Nueva Imagen.

Claverie, J. (2013). La universidad como organización: Tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión. *Gestión y Gerencia*, 7(1).

Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*.

De Boer, H. (2015). *Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems*. CHEPS. <http://...>

Deem, R. (1998). New managerialism in higher education: The management of performances and cultures in universities. *International Studies in the Sociology of Education*, 8(1), 47–70.

Delfino, F., & Gertel, E. (Eds.). (1996). *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior*. Ministerio de Cultura y Educación.

García de Fanelli, A. (2005). Universidad, organización e incentivos: Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Miño y Dávila.

García de Fanelli, A. (2008a). Contratos-Programa: Instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades. IIPE-UNESCO.

García de Fanelli, A. (2012). Acreditación de la calidad y financiamiento: potenciando el cambio universitario vía fondos no competitivos de mejora. *Education Policy Analysis Archives*, 20(22).

García de Fanelli, A., & Broto, A. (2023). Financiamiento estatal y expansión de las universidades nacionales argentinas: primeras dos décadas del siglo XXI. *RAES*, 15(27), 176–194.

Ginestar, A. (1994). *Costos educacionales para la administración financiera universitaria*. OEA, CITAF-OEA, INAP.

Gonieski, M. (2014). Transformaciones recientes en las formas de contratación de la fuerza de trabajo argentina (1990–2013). En *Documentos de Trabajo N°18* (pp. 26–39). Universidad de Buenos Aires.

Gornitzka, Å., Stensaker, B., Smeby, J. C., & De Boer, H. (2004). Contract arrangements in the Nordic countries: Solving the efficiency/effectiveness dilemma? *Higher Education in Europe*, 29(1). <http://...>

Henkel, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. Jessica Kingsley Publishers.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II* (pp. 469–494). Paidós.

Klumpp, M., & Teichler, U. (2008). Between over diversification and over homogenization: five decades of search for a creative fabric of higher education. En B. Kehm & B. Stensaker (Eds.), *University rankings, diversity, and the new landscape of higher education* (pp. 151–181). Sense Publishers.

Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.

Lapolla, A. (2018). *Financiamiento público incremental para las universidades nacionales: Los Contrato Programa en Argentina* (Spanish Edition). Editorial Académica Española.

Macfarlane, B. (2011). The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the para-academic. *Studies in Higher Education*, 36(1), 59–73.

- McCormick, R., & James, M. (1996). *La evaluación del currículum en los centros escolares*. Morata.
- Maneiro, N., & Mazzola, C. (2015). *Universidad en democracia*. Miño y Dávila.
- March, J., & Simon, H. (1958). *Organizations*. Wiley.
- Martínez Nogueira, R. (2000). *Evaluación de la gestión universitaria* [Informe]. CONEAU.
- Marquina, M. (2008). La profesión académica en Argentina: entre la pertenencia institucional y disciplinar. Ponencia en V Jornadas de Sociología de la UNLP. <http://...>
- Marquina, M. (2020). Entre ser “técnico”, “académico” o “político” en la universidad. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12), 82–96. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/393>
- Marquina, M., & Polzella, A. (2015). El impacto de la nueva gestión pública en las universidades y la emergencia de nuevos roles. *RAES*, 7(11).
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (2ª ed.). Huemul.
- Musselin, C. (1997a). State–university relations and how to change them: The case of France and Germany. *European Journal of Education*, 32(2), 145–164.
- Musselin, C. (2001). *La larga marcha de las universidades francesas*. PUF.
- Neave, G. (1994). *Prometeo encadenado*. Gedisa.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: Historia y política*. Gedisa.
- Obeide, S. (2015). De la tradición al cambio: Cuestiones conceptuales para el estudio de cambios en la organización universitaria. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Ciencia Política, SAAP, Mendoza.
- Obeide, S. (2018). Nuevas categorías para el estudio de las transformaciones en la organización universitaria. Universidad Nacional de Córdoba.
- Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1982). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo*, (1).
- Oszlak, O. (2003). Evaluación del Programa Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria. Ponencia en el congreso Análisis del PRES, Buenos Aires.
- Pugliese, J. C. (2003). *Políticas de Estado para la Universidad Argentina: Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Suasnábar, C. (2005). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner. *Revista Temas y Debates*, (10), 83–93.
- Teichler, U. (1988). *Changing patterns of the higher education system*. Jessica Kingsley Publishers.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: the emergence of third space. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>
- Willower, D. J. (1996). Inquiry in educational administration and the spirit of the times. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 344–365.

¿La Universidad consiente modalidades alternativas de formación en la profesión en contextos curriculares convencionales?

Does the University Allow Alternative Modes of Professional Training within Conventional Curricular Contexts?

Claudia Finkelstein¹
Elisa Lucarelli²

Resumen

La universidad en este primer cuarto del siglo XXI se encuentra inserta en nuevos escenarios signados por múltiples crisis que requieren volver a repensar la institución a la luz de esos cambios de contexto. La universidad pública argentina no es ajena a esta situación sino que se encuentra en la actualidad en una encrucijada que amenaza su supervivencia. En este entorno la Didáctica Universitaria como una disciplina de conformación relativamente reciente, se interesa a través de sus investigaciones por analizar cómo se desarrollan las prácticas de los docentes en su propósito de formar futuros profesionales. En esta oportunidad se presentan los resultados de una investigación situada en la cátedra de Pediatría del Hospital Garrahan, como institución asociada a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. En cuanto a los aspectos metodológicos se sigue una lógica de generación conceptual, analizando material empírico obtenido a través de entrevistas, observación de clases y material documental, incluye instancias participativas y acciones de retroalimentación. Los resultados a los que se llega se presentan en relación con las siguientes dimensiones: las concepciones acerca de la formación, la articulación teoría-práctica, y aportes a la construcción de la identidad profesional del futuro médico.

Palabras clave: universidad; identidad profesional; articulación teoría-práctica

Abstract

In this first quarter of the twenty-first century, the university is inserted in new scenarios marked by multiple crises that require rethinking the institution in the light of these changes in context. The Argentine public university is not immune to this situation but is currently at a crossroads that threatens its survival. In this environment, University Didactics, as a discipline of relatively recent formation, is interested through its research in analyzing how the practices of teachers are developed in their purpose of training future professionals. On this occasion, the results of a research located in the Chair of Pediatrics of the Garrahan Hospital, as an institution associated with the Faculty of Medicine of the University of Buenos Aires, are presented. As for the methodological aspects, a logic of conceptual generation is followed, analyzing empirical material obtained through interviews, observation of classes and documentary material, including participatory instances and feedback actions. The results reached are presented in relation to the following dimensions: conceptions about training, theory-practice articulation, and contributions to the construction of the professional identity of the future physician.

Keywords: University; Professional Identity; Theory-Practice Articulation

Introducción

La universidad en este primer cuarto del siglo XXI se encuentra inserta en nuevos escenarios signados por múltiples crisis que requieren volver a repensar la institución a la luz de esos cambios de contexto. La debacle originada por el colapso mundial de las economías que afectó el centro del capitalismo, Estados Unidos al comienzo, algunos países de la Unión Europea en la actualidad, parece anunciar el agotamiento del modelo neoliberal conservador, y por ende la regulación de la vida a través del mercado. Las guerras de origen étnico, el cambio climático en ritmo acelerado, la pandemia originada en el Covid 19 y su impacto en las formas sociales, nos hacen poner foco sobre situaciones no resueltas. Más allá de las definiciones de tipo técnico, la inclusión de las nuevas tecnologías y la instalación de recursos de Inteligencia Artificial, indica la necesidad de un debate centrado en las ideas y valores que se vislumbran en el entorno social actual, incluyendo las distintas dimensiones que afectan la vida en el planeta. Como alerta Sadin (2023) “Es difícil ver que las cosas se tornan frágiles, el sufrimiento aumenta, el aislamiento, el rencor, el odio, el antisemitismo también. Son muchos sufrimientos juntos”.

La Universidad, como “...lugar privilegiado para problematizar la realidad...” (Morin y Ceruti, 2013: 20) asume este desafío en sus distintos campos de acción: el formativo, el investigativo, el de sus relaciones de extensión con la comunidad. En relación al primero hallan su expresión las disciplinas del área didáctico pedagógicas relativas al nivel superior de educación. Más específicamente la Didáctica Universitaria como una disciplina de conformación relativamente reciente, (dado que es en el siglo pasado, avanzada su segunda mitad, cuando se comienzan a realizar investigaciones sistemáticas) considera como centro de problematización las prácticas del docente universitario; en este sentido indaga sus peculiaridades en torno a la enseñanza, el currículum, la evaluación, las estrategias y los recursos involucrados, así como las innovaciones que se producen en torno a esos objetos.

La investigación que aquí se presenta se interesa por estos problemas.

En esta oportunidad presentamos los resultados de nuestra última investigación, radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA³ a través del Programa Estudios sobre el aula universitaria, centrándonos especialmente en las modalidades que adopta la enseñanza de aprendizajes complejos propios de la práctica profesional como objeto de interés en el campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitaria.

Tradicionalmente el currículum universitario ha centrado la formación de sus profesionales prioritariamente en los contenidos disciplinares, centrados en lo cognoscitivo, dejando en segundo término las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional; de igual manera, como en la investigación que presentamos, está presente el riesgo de quedar relegados o fuera de la propuesta

los contenidos de índole afectiva y emocionales que forman parte significativa de la relación médico-paciente. (Ruiz Moral et al 2016),

La intención de nuestro equipo es comprender cómo se enseña en la universidad, teniendo como eje las cátedras de la Universidad de Buenos Aires en sus distintos campos disciplinares profesionales. En los últimos años ha centrado su preocupación en los procesos formativos que se desarrollan en las carreras de grado del campo de la salud, avanzando en el conocimiento de estilos docentes, formas de articulación teoría-práctica, estrategias de enseñanza y evaluación innovadoras que llevan a cabo los docentes en distintos momentos del trayecto. Estas construcciones han permitido avanzar, en la actualidad, en el planteamiento de nuevos interrogantes correspondientes a los tramos de las carreras de grado directamente ligados a la formación en las competencias profesionales. Estos orientan a indagar sobre cuáles son los modelos profesionales que se ofrecen para identificación de los estudiantes, cómo estos se manifiestan en los espacios de desempeño profesional correspondientes a los servicios de salud donde los estudiantes concurren, quiénes se consideran formadores dentro de los integrantes de los equipos profesionales de esos servicios y fundamentalmente cuáles son las estrategias de enseñanza y evaluación que se pueden reconocer en los dispositivos de acompañamiento facilitadores de la articulación teoría – práctica que se implementan.

En esta oportunidad presentamos la investigación⁴ desarrollada en la cátedra de Pediatría del Hospital Garrahan, que es una institución asociada⁵ a la Facultad de Medicina⁶ de la Universidad de Buenos Aires.

Consideramos este estudio de interés en tanto creemos que aporta a la construcción y desarrollo del campo teórico de la Didáctica y Pedagogía Universitaria y contribuye a pensar en uno de los mayores desafíos que enfrenta la Universidad, en tanto formación del futuro graduado en un campo profesional específico.

Metodología

Metodológicamente la investigación realizada sigue una lógica de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2023) guiada por el interés de profundizar el objeto educativo (entendido como objeto social complejo) y orientada hacia la *comprensión de los significados* de las prácticas que desarrollan los docentes universitarios cotidianamente en sus espacios de trabajo. Las técnicas de obtención de información utilizadas se concretaron en acciones como éstas:

- entrevistas de contacto y concertación con responsables de la Unidad Docente Hospitalaria y Profesor Titular de la asignatura,
- observaciones de clases de todo el desarrollo de la materia durante el año 2019, con énfasis en los aspectos relativos a las estrategias de enseñanza y evaluación,

en el contexto de la dinámica de formación en todos los espacios de práctica profesional en la sede hospitalaria,

- entrevistas de tipo semiestructuradas, reflexivas y en profundidad, a los docentes - formadores protagónicos, en pos de que puedan definir su visión acerca de algunos aspectos claves en torno a los aprendizajes complejos de la práctica profesional, a la articulación teoría-práctica y a su concepción de la enseñanza.

Asimismo, se recabó y analizó *material documental*, en especial el producido por el equipo docente, tal como el correspondiente a propuestas y programaciones curriculares, asignaciones de trabajos para los estudiantes. También se utilizaron materiales institucionales de tipo curricular, tal como planes de estudio y orientaciones en la materia.

Se llevaron a cabo instancias participativas de retroalimentación realizadas conjuntamente con el equipo de investigación y el equipo docente.

En cuanto al análisis de los datos, se desarrollaron dos instancias: una primera instancia de trabajo con la información obtenida independientemente a partir cada técnica utilizada, y una segunda instancia en la que se cruzó la información, incorporando las posibilidades que brinda *la triangulación* para evitar una aceptación ingenua de la validez de los primeros datos.

Hallazgos

Presentamos a continuación los resultados de nuestra investigación en relación con las siguientes dimensiones: *la articulación teoría-práctica, las concepciones acerca de la formación y aportes a la construcción de la identidad profesional del futuro médico.*

Antes de desarrollar esas dimensiones nos parece importante exponer alguna información que nos permita situar la cátedra en estudio. Cursan esta asignatura alrededor de 40 alumnos que se encuentran en el tramo final de su formación, es decir, están cursando el Ciclo Clínico o el Internado Anual Rotatorio⁷ (IAR) donde los estudiantes realizan sus Prácticas Finales Obligatorias⁸. Se desarrolla durante 10 semanas y comprende el 25 % del tiempo total del IAR. Este formato se repite a lo largo del ciclo lectivo.

En cuanto a la modalidad general de funcionamiento de esta asignatura, observamos que el tiempo de formación se organiza en clases teóricas y realización de prácticas específicas, teniendo los estudiantes la oportunidad de participar de clases teóricas y realizar prácticas de distinto nivel de complejidad.

El equipo docente de la cátedra está conformado por un Profesor Titular, cinco docentes rentados y alrededor de treinta docentes ad-honorem.

Concepciones acerca de la formación del futuro médico

El trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo (Filloux, 1996). Para realizar este trabajo se necesitan condiciones especiales de tiempo, de lugar y de relación con la realidad. Se parte del supuesto que no es posible el trabajo y la formación realizados en forma simultánea en los mismos ámbitos. Se requiere un tiempo para el trabajo sobre sí mismo, un espacio diferenciado, separado de aquel donde se realiza la tarea profesional para lograr establecer la necesaria distancia con la realidad. Ferry (1997: 56) afirma que “...*reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación*”.

En esta perspectiva no hay sujeto formado sin un retorno sobre sí. La formación es un diálogo entre personas que pueden realizar un retorno sobre sí. No se puede tomar conciencia de lo que se es sino es por intermedio de lo que el otro devuelve.

Formar es ayudar al otro a interrogarse sobre la realidad, sobre los otros y sobre sí mismo, y es hacerlo desde una función de acompañamiento que apunte la elaboración de la identidad personal y profesional del otro (en la formación continua y la capacitación) y de la identidad pre-profesional (en la formación inicial).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Enriquez (2002) plantea no referirse a la idea de formación sino a la deformación o de transformación ya que cuando se trabaja sobre la formación y sobre todo sobre la formación de adultos, un problema importante lo constituye el esfuerzo para que se puedan superar los estereotipos, los prejuicios, los hábitos y entrar en un proceso de cambio. También ahí puede verse la diferencia con respecto a la educación, en tanto la formación supone un proceso que en definitiva puede no tener fin. Para este autor, el problema central de la formación reside en la apropiación del saber, en el proceso por el cual lo convertimos en un elemento para plantear y ver el problema de un modo diferente a lo que nos era habitual.

En nuestro caso en estudio, los estudiantes realizan su proceso formativo en un ámbito específico: el hospital, en un entramado que articula saberes teóricos y prácticos.

En este sentido, nos parece clave señalar la importancia del hospital en la adquisición de las competencias clínicas por parte del alumno, propias de su futuro desempeño profesional. Deberá alcanzar un conjunto de saberes por una parte, de habilidades por otra, y de actitudes, que le permitan conocer más y mejor lo que debe hacer en el ejercicio de la profesión médica, cómo debe hacerlo, y le afirmen la convicción del papel que ocupa el médico en la asistencia a los enfermos, a través de la adquisición paulatina de valores profesionales que no siempre son tangibles.

Considerando la conceptualización desarrollada por Ickowicz (2002) en la que describe dos modelos formativos (el modelo *artesanal*, vinculado a la formación en

el trabajo y el *institucional* que delimita un recorrido sistematizado), la formación de grado del futuro médico se encuadra en el segundo modelo, en tanto intervienen diferentes formadores, contenidos y modos de transmisión, los tiempos y espacios se separan de los de la producción. La formación se produce en un espacio cerrado, determinado y específico; el tiempo es graduado y progresivo y determinado en cuanto a días y horas de encuentro. Los contenidos se seleccionan y organizan en materias, áreas, asignaturas. Los saberes se descontextualizan de su espacio de producción y el maestro tiene autoridad conferida por un poder superior, es un sistema formalizado y burocrático.

Sin embargo, los testimonios aportados por los protagonistas del caso en estudio (así como el análisis de las clases observadas) permiten caracterizar a la formación, tanto en su dimensión histórica como actual en el ámbito específico del hospital enmarcado por la práctica, en el *modelo artesanal*.

En éste el entramado entre trabajo y formación va generando procesos fuertes de socialización. Ese modelo se caracteriza a grandes rasgos de esta manera: por elección mutua entre el maestro y el discípulo, las prácticas de enseñanza se adecuan a las dificultades que se van presentando, se basa en la experiencia y la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan en el propio ámbito de producción. Es decir, que las prácticas de enseñanza, se van configurando en un modelo que no difiere grandemente del status quo ya establecido y cuyas particularidades derivan de estilos personales.

Son secretos del oficio que el aprendiz va adquiriendo al realizar determinadas tareas y estar cerca del maestro, que es quien garantiza el acceso al conocimiento y la continuidad de la tarea.

Desde la mirada de la epistemología de la práctica, la formación en este caso particular, refiere a un enfoque que pone énfasis en la interpretación y la comprensión del significado que las acciones tienen para los sujetos que las llevan a cabo dentro de un contexto particular.

Las contribuciones de Schön (1998) han permitido superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, reconociendo que la práctica siempre es el resultado de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el conocimiento y la subjetividad del profesional juegan un papel importante.

Para el Profesor que lidera este proyecto formativo, no hay modo de aprender Medicina sin formación teórica entramada absolutamente con la formación en la práctica. Esto supone que los Prácticos construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten a los estudiantes ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

En este encuadre las propuestas de enseñanza situadas en esta cátedra, recu-

peran el valor de la articulación entre la teoría y la práctica.

La propuesta formativa da cuenta de una concepción acerca de la enseñanza sostenida en una perspectiva constructivista del aprendizaje que se ha ido desarrollando con el aporte de disciplinas afines a la educación a lo largo del tiempo y le da su impronta.

Asimismo, hemos podido reconocer una mirada socio cultural, que implica desde la perspectiva vigotskiana afirmar la importancia de otro tipo de factores propios de los grupos y la comunidad a los que pertenece el sujeto, factores no siempre resaltados en la formación del futuro médico.

Desde este enfoque, se hace presente en la enseñanza el Modelo Médico Integral que incorpora la incidencia de factores propios de los procesos sociales, culturales o psicológicos que afectan la vida y la salud de los seres humanos, considerando como unidad de la atención a los conjuntos sociales.

La presencia de los factores bioculturales implica reconocer que las manifestaciones biológicas “son poseedoras de significados culturalmente asignados, indisolublemente asociados a la interculturalidad” (Rovira, 2022, p. 7).

Acerca de la articulación teoría práctica

Se entiende a la teoría y la práctica como dos esferas independientes pero necesariamente articuladas en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva epistemológica aporta una visión dialéctica y dinámica en el relacionamiento de la teoría y la práctica entendido como praxis; se opone a considerarlas como fragmentos en tiempo y espacio en la apropiación de ese conocimiento por parte de los sujetos que aprenden. La superación de una mirada dicotómica acerca esos componentes, presente en el positivismo y que se extiende hasta nuestros días en las instituciones educativas especialmente en la universidad, implica confirmar a la praxis como modo específico de ser del hombre, es decir, presente en todas sus manifestaciones (Kosik, 1967).

Aún en la actualidad se observa en las aulas universitarias la tensión entre esas dos miradas: una *dicotómica* (propia de la perspectiva didáctica instrumental tecnicista) según la cual teoría y práctica mantienen una relación estática y compartimentalizada en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento, y la otra *dialéctica* que sostiene la articulación dinámica entre partes inseparables de una misma identidad, sostenida por la perspectiva fundamentada crítica de la disciplina. (Lucarelli, 1994, 2004). Al respecto afirma Da Cunha (2001)...“la idea de *práctica*, en la enseñanza universitaria, ha acompañado la equivocada perspectiva de que ella es apenas la *comprobación de la teoría*”.

En la cátedra de Pediatría se advierte la combinación de momentos teóricos y

prácticos en las actividades que conforman toda la propuesta de enseñanza, si bien se observan tendencias particulares en los distintos espacios en que se organiza esa propuesta.

En este sentido en algunas clases *teóricas* subyace una tendencia hacia la lógica aplicacionista, donde la secuencia muestra un primer momento de desarrollo de contenidos más abstractos, como son los de fisiopatología, al que sigue otro con datos y conceptos más ligados a la práctica profesional, relativos a semiología

Por su parte en las clases prácticas de la cátedra Pediatría se registraron momentos en los que la formación para la práctica profesional aparece como un elemento definitorio en la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en la medicina. Se reconoce en estas clases una orientación *dialéctica* de la relación entre teoría y práctica, dando lugar a procesos genuinos de construcción de conocimiento que posibilitan su apropiación orientándola hacia el aprendizaje significativo.

Las clases que se desarrollaron en consultorios externos, ateneos y tutorías eran favorables a esta anticipación del ejercicio de su rol profesional por parte de los estudiantes, concretándose en *modalidades particulares* (Lucarelli, 2009) en que *la articulación* evidencia un carácter más *simple* (como es en la ejemplificación), en algunos casos y en otros de mayor *complejidad* (como es en la resolución de problemas y en la producción). Estas modalidades se evidencian en las actividades que integran las estrategias de enseñanza

La modalidad más frecuente en las clases observadas, tanto en los teóricos como en los prácticos en sala o consultorio, es la *ejemplificación*. La *ejemplificación* por parte del docente se realiza frecuentemente a través del relato de casos concretos reales (es decir, particulares, singulares, generalmente provenientes de su propia experiencia profesional), casos hipotéticos, o casos tipificados (del que extraen ciertos rasgos típicos de alguna situación profesional, pero sin resaltar su singularidad).

Las clases prácticas y algunas teóricas observadas con estrategias de estudio independiente y trabajo grupal, desarrollan modalidades particulares de articulación teoría-práctica de mayor complejidad y autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento; ellas son la *resolución de situaciones problemas* y la *producción*.

Esta última modalidad comprende la realización de una tarea que permita sintetizar, identificar y relacionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos por el alumno, desempeñando el docente el rol de guía. Hay testimonios relativos a la elaboración de la historia clínica de los pacientes y también de la elaboración de un diagnóstico, como es el siguiente:

Médico Docente: *Así que me van a contar la teoría de todo el práctico que estuvieron haciendo el jueves pasado.*

Alumno: ¿Arranco? (Asentimiento de D.) Paciente: M., Gonzalo, de trece años de edad; motivo de consulta: fiebre y dolor abdominal; y *motivo de internación: peritonitis.*

MD: ¡Perfecto!

A: *En “Enfermedad actual” pusimos: paciente masculino de trece años, concurre a guardia presentando dolor abdominal progresivo y generalizado, brusco asociado a fiebre de treinta y ocho grados (...)*

A: *Antecedentes de enfermedad actual: el catorce del ocho se realiza una cirugía vesical, con complicación en el postoperatorio por presencia de evidencias...*

MD: *Está perfecto porque en la enfermedad actual pusieron exactamente lo que motivó que fue esta complicación. “Antecedente de enfermedad actual” lo habían relacionado... Yo conozco al paciente, pero si acá tuviese un oyente, no sé si le queda claro que en realidad lo que le pasó en realidad es que se le abrió la herida, se le abrió el intestino. Ese es el origen del peritoneo.*

Como puede advertirse la cátedra brinda oportunidades diversas en cuanto a modalidades de articulación teoría-práctica, las cuales permiten la construcción de una trama peculiar de aprendizaje significativo orientada a *la construcción de la identidad profesional del futuro médico.*

Acerca de la construcción de la identidad profesional del futuro médico

Los docentes ofrecen otros modelos de identificación alternativos al modelo médico hegemónico que aportan a la construcción de la identidad profesional.

La identidad es un concepto polisémico. Da cuenta de una cierta estabilidad y permanencia a lo largo del tiempo, que no es absoluta ni inmutable, en tanto está socialmente influida y condicionada por las características de los espacios sociales e institucionales en los que el sujeto se desempeña. La construcción de la identidad es un proceso dinámico que implica a la vez individuación e interacciones múltiples con otros.

En este encuadre, la identidad profesional del médico se inscribe en un proceso complejo que integra el reconocimiento de uno mismo como profesional de la salud y de la dimensión social que supone la pertenencia a un grupo habilitado para el ejercicio de ese rol y, al mismo tiempo, el reconocer que en el imaginario social existe una idea clara y definida de lo que implica el ejercicio de esa profesión (Ávila Quevedo y Cortés Montalvo, 2007).

Vale decir que es también producto de las condiciones en las que se da el ejercicio profesional, el contexto, y las particularidades que asume cada comunidad disciplinar

que se expresan en un lenguaje, una cultura y prácticas que van configurando la identidad dentro de un ámbito disciplinar y que generan un sentido de pertenencia: las tribus académicas en términos de Becher (2001). La disciplina se presenta como una estructura organizativa que rige la producción y transmisión del conocimiento, es la base de la cultura y la identidad (Henkel, 2005).

De este modo, la construcción de la identidad profesional del médico se produce en un contexto caracterizado por relaciones de poder, dentro de comunidades disciplinares. Estas creencias sobre la profesión son dinámicas y van transformándose a medida que se desarrolla la profesión.

En este caso en particular, existe un reconocimiento explícito de las condiciones institucionales y contextuales en que los alumnos desarrollan sus prácticas en el marco de esta asignatura, y ubican al futuro graduado en un rol “cuasi” profesional; se aborda la temática de la omnipotencia – impotencia que remite también a la consideración de los conceptos de saber y poder (trabajados por Foucault) ligados a la representación social del médico (Moscovici, 1984).

Foucault (1969) define al saber como un espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso. Asimismo, señala que no es posible ejercer un poder sin haberse apropiado previamente de un saber. Es un elemento de dominación, no produce efectos de poder, sino que es intrínsecamente poder. Afirma que saber y poder son dos caras de la misma moneda: el saber produce poder y el poder proviene de un saber. El sujeto se construye en la trama de poderes, que a su vez consisten en un haz más o menos organizado, piramidalizado o coordinado de relaciones (Foucault, 1969). El saber es definido como un modo históricamente ordenado del mundo, de poner en relación palabras y cosas.

En este caso, en esta relación recíproca entre ambos conceptos, al tener el médico un saber, puede legitimar su cuota de poder, un poder que, a su vez, se legitima en ese saber.

Estamos convencidas que los hallazgos de esta investigación podrían contribuir a las reflexiones en torno a:

- La institución universitaria como propiciadora de formas alternativas de formación para la profesión de destino, propias un modelo artesanal en los actuales contextos emergentes.
- La posibilidad de aceptación y legitimación por parte de la universidad del desarrollo de formas alternativas de articulación teoría-práctica orientadas hacia una enseñanza que está en tensión con los planes de estudio convencionales en vigencia.
- Los modelos de identificación alternativos (en este caso al modelo médico hegemónico) en la construcción de la identidad profesional.
- La complejidad de los aprendizajes en la formación de profesionales, enfati-

zando la importancia del reconocimiento de los componentes afectivos y emocionales como contenidos a trabajar sistemáticamente.

Sostenemos que estas temáticas posibilitan ampliar la mirada acerca de la dimensión epistemológica de la Pedagogía y Didáctica Universitarias, entendiéndolas como un campo problematizado que se aleja de la perspectiva instrumental: al preocuparse por indagar aspectos que van más allá de la búsqueda descontextualizada de técnicas de enseñanza, e interesarse por las profundidades de la formación en la profesión, se va gestando un camino tendiente a articulaciones genuinas entre universidad y sociedad.

Notas

¹ Especialista y Magister en Formación de Formadores (UBA). Profesora Asociada Regular (Jubilada) Departamento de Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Actualmente: Investigadora IICE, UBA. Profesora de Posgrados y Directora de Proyectos de investigación UBACYT y MERCOSUR. E-mail: claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

² Doctora en Educación (UBA). Profesora Titular Regular (Jubilada) Departamento de Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Actualmente: Investigadora IICE, UBA. Profesora de Posgrados y Directora de Proyectos de investigación UNTREF. E-mail: elucarel@gmail.com

³ El equipo está compuesto por los investigadores: Claudia Finkelstein (Direct.), Elisa Lucarelli (Ases.), Gladys Calvo, Patricia Del Regno, Mercedes Lavalletto, Walter Viñas; y las adscriptas al Proyecto de Investigación: Nuria Ayoroa, Nadia Gay, Gladys Valado

⁴ Se trata del proyecto de investigación "La formación en la profesión de estudiantes de grado en el área de la salud: la articulación teoría práctica y los aprendizajes complejos". Proyecto UBACYT 21020230100230BA. IICE. FFyL. UBA

⁵ La Figura del Hospital Asociado fue creada en 1990 por la Facultad de Medicina para profundizar la descentralización de la enseñanza en las Unidades Docentes Hospitalarias (UDH) con el objeto de conformar centros de Educación Médica con autonomía creciente.

⁶ El Plan de Estudios de la Facultad de Medicina está conformado por el Ciclo Básico Común (6 materias) más tres ciclos: el ciclo biomédico (que se cursa en el ámbito de la Facultad de Medicina), el ciclo clínico y el Internado Anual Rotatorio.

⁷ La Práctica Final Obligatoria consta de 6 rotaciones básicas (clínica, pediatría, tocoginecología, cirugía, salud mental y APS) y 4 semanas de módulo específico (se cursa entre los módulos autorizados). Luego completar 4 semanas de curso de residencia o segundo módulo específico.

⁸ Pediatría como asignatura puede ser cursada por los estudiantes en 56 UDH, que se dividen en cuatro áreas geográficas. El Profesor titular de esta asignatura en el Hospital Garrahan es también el coordinador de todas las UDH de Pediatría del Área Sur.

Referencias bibliográficas

- Ávila Quevedo, J. A.; Cortés Montalvo, J. (2007). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Revista Cognición* (9).
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Da Cunha, M. I. (2001). La profesión y su incidencia en el currículum universitario. En: Lucarelli, E. (Ed.): *La Didáctica de Nivel Superior*. Ficha de cátedra. UBA. FFyL.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades educativas.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Novedades educativas.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo. XXI.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy. *Environment Higher Education*, 49, 155-176,
- Ickowicz, M.(2002) *Los trayectos de formación para la enseñanza de los profesores universitarios sin formación docente de grado*. Tesis de Maestría. Repositorio FFyL. UBA.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
- Lucarelli, E. (1994) *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuaderno de Investigación No. 10. ICE. FFyL. UBA.
- Lucarelli, E. (2004). *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. Tesis de Doctorado. Repositorio FFyL. UBA.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad, la innovación en las aulas*, Bs. As: Miño y Dávila,
- Morin, E. y Cerutti, M. (2013). *Nuestra Europa*. Paidós.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. Bs. As: Paidós,
- Rovira, B. (2022). *Aportes de la Antropología a la formación médica*. Panamá. Universidad de Panamá. (Documento inédito)
- Ruiz Moral, R.; García De Leonardo, C.; Caballero Martínez, F. (2006) Comunicación clínica: por qué, cómo, cuándo y qué (núcleo curricular) enseñar. *Revista Educación Médica* 17(Supl. 1).pp. 7-13, 2016
- Sadin, E. (10 de abril de 2024). Entrevista. *Página 12* <https://www.pagina12.com.ar/727963-eric-sadin-los-milei-van-a-floreecer-en-todo-el-mundo>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Sirvent, M. T.; Rigal, L. (2023) *La Investigación Social en Educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila

Proyectos interfacultad de investigación educativa para fortalecer la docencia en carreras en Ingeniería en UTN

Interfaculty Educational Research Projects to Strengthen Teaching in Engineering Programs at UTN

Rafael Omar Cura¹
Karina Cecilia Ferrando²

Resumen

La investigación educativa sobre la práctica incorpora numerosos aportes que fortalecen la docencia y el ser formador, particularmente en el ámbito universitario. Se presenta un trabajo comparativo de las características, los logros y las dificultades de cuatro proyectos interfacultad de estudio sobre la formación y la mejora de la educación en carreras de Ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional, entre 2016 y 2024, realizados por investigadores e investigadoras de las Facultades Regionales de Avellaneda, Bahía Blanca, Chubut, Neuquén, San Nicolás y Trenque Lauquen. Los mismos surgieron de equipos interesados en profundizar el conocimiento sobre problemáticas del cursado en los primeros años y de la formación por competencias en asignaturas avanzadas de mitad y final de las carreras y también para incorporar mejoras educativas. Las investigaciones se encuadran en la dinámica de cambios pedagógicos que la implementación de los nuevos diseños curriculares y los procesos de acreditación de las Ingenierías se desarrollan en las Facultades. Se analizan aspectos constitutivos de los proyectos, su organización, gestión, producción e incidencia en los equipos formativos. Guardan un enfoque epistemológico similar constituido en dos dimensiones: el estudio de variables para establecer correlaciones sobre las fortalezas y dificultades en el cursado y la incorporación del cambio formativo desde la investigación acción educativa. El estudio presenta logros y limitaciones de los proyectos, y promueve la transferencia a otros equipos universitarios, ya que el desarrollo de investigaciones educativas interfacultad crean mejores comunidades formadoras y brindan nuevos aportes a los aprendizajes de los futuros profesionales.

Palabras clave: Investigación educativa; formación docente; educación en Ingeniería

Abstract

Educational research on practice incorporates numerous contributions that strengthen teaching and training, particularly in the university setting. This paper presents a comparative study of the characteristics, achievements, and challenges of four interfaculty projects on training and the improvement of education in engineering programs at the National Technological University, conducted between 2016 and 2024 by researchers from the Regional Faculties of Avellaneda, Bahía Blanca, Chubut, Neuquén, San Nicolás, and Trenque Lauquen. These projects emerged from teams interested in deepening knowledge about issues related to early-year courses and competency-based training in advanced subjects at the mid- and late-year levels, as well as incorporating educational improvements. The research is framed within the dynamics of pedagogical changes that the implementation of new curricular designs and accreditation processes for engineering programs are developing in the Faculties. Constitutive aspects of the projects, their organization, management, production, and impact on the training teams are analyzed. They share a similar epistemological approach, comprised of two dimensions: the study of variables to establish correlations between strengths and difficulties in the course, and the incorporation of formative change through educational action research. The study presents the projects' achievements and limitations and promotes transfer to other university teams, since the development of interfaculty educational research creates better training communities and provides new insights into the learning of future professionals.

Keywords: Educational Research, Teacher Training; Engineering Education

Introducción

La investigación sobre las prácticas formativas en la universidad, contribuye enormemente a la mejor comprensión de los procesos educativos, a enriquecer la propia práctica y el ser formador, y a incorporar mejoras que inciden directamente en los futuros profesionales en formación.

La vida académica universitaria se centra en la función formadora de la institución que tiene como protagonista central al estudiante y la organización pedagógica con todos los actores que buscan acompañarlo a lo largo de su trayectoria hasta la graduación. En ese quehacer la actividad docente se focaliza en el desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que tienen a la didáctica como una de las instancias centrales, donde numerosos aspectos se ponen en juego desde el punto de vista académico.

La investigación de dichos procesos, el análisis de las prácticas formativas, el estudio del comportamiento de las variables que atraviesan el oficio de ser estudiante universitario, el análisis de las articulaciones formativas interdisciplinarias, el impacto de distintas experiencias formativas en las trayectorias de los y las estudiantes no siempre llega a incorporarse en la práctica de los equipos docentes. Ello se debe a numerosos factores, entre otros a que muchos docentes cuentan con dedicaciones simples a cargo de sus asignaturas, en consecuencia, acumulan diversos cargos; otros principalmente ejercen la profesión y la docencia es un complemento, hay quienes consideran que la investigación educativa corresponde a los especialistas de educación, no a ellos, considerándose alejados de la tarea de estudiar las prácticas. Incluso, desde las áreas institucionales, no siempre se promueve y alienta el desarrollo de proyectos de investigación sobre los procesos de formación, sino, más bien de temas disciplinares.

Estas situaciones no son ajenas a numerosas unidades académicas, entre ellas las de las carreras de Ingeniería, donde se encuentra focalizado este trabajo.

En función de dicha situación equipos de varias Facultades Regionales de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) vienen conformando procesos de elaboración y desarrollo de proyectos de investigación educativa, a partir de inquietudes e intereses particulares.

En algunos casos, como en la Facultad Regional Bahía Blanca (FRBB) de UTN surgieron a partir de propuestas locales, como fueron los PID UTN1156 “Formación Inicial en Ingenierías y LOI (2006-2012): alumnos, prácticas docentes y acciones tutoriales” -Disp.SCTYP UTN N° 87/2010-, el PID UTN 1855 “Formación Inicial en Ingenierías y LOI: tendencias y mejoras en los aprendizajes (2013-2015)”, -Disp. SCTYP UTN N° 285/2012-, y el PID UTN con Incentivos 25/B034 “Utilización de una plataforma tecnológica como herramienta pedagógica para la enseñanza de la ingeniería (2012-2015)” -Disp. SCTYP UTN 250/2012-.

El buen desempeño de estas experiencias con aportes a las áreas académicas participantes pusieron en evidencia el interés de numerosos docentes de incorporar el rol de investigadores de los procesos formativos. Al mismo tiempo, se propuso acrecentar esta iniciativa con docentes de otras Facultades Regionales con quienes se mantenían vínculos académicos, y así, se comenzaron a conformar Proyectos de Investigación y Desarrollo (PID) Interfacultad.

Estas experiencias trajeron nuevos enriquecimiento, al generar equipos de trabajo de temáticas y asignaturas afines con similitudes y diferencias entre las unidades académicas, con numerosos aportes, intercambios, transferencias y generación de mejoras en los procesos formativos en sus asignaturas.

La actividad de investigación educativa en UTN está encuadrada en el Programa Tecnología Educativa y Educación en Ingeniería (TEYEI) de la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Posgrado del Rectorado de UTN. Todos los Proyectos mencionados y los que se van a presentar, están homologados por dicha unidad científica.

El presente trabajo continúa producciones sobre la presente temática (Cura et al, 2019, 2021, 2024) busca estudiar las características de cuatro de los PID interfacultad realizados entre 2016 y 2024, el último en actual vigencia, comparando aspectos constitutivos de los mismos, el interés por temáticas de investigación inquietantes, el comportamiento de sus integrantes, las modalidades de los planteos metodológicos, el nivel de producciones académicas y, particularmente, la incidencia de los PID en la práctica docente a partir de la incorporación del rol de investigador de su quehacer formativo.

Los PID que se estudiarán de modo comparativo son:

- **PID FIIT I.** “Formación Inicial en Ingenierías y carreras Tecnológicas”, Código UTNIFN3922, tipo de PID: Interfacultad, Disp. SCTYP UTN 356/2015.

Del mismo participaron docentes investigadores de las Facultades Regionales de Avellaneda (FRA), Chubut (FRCH) y FRBB. El mismo se realizó entre los años 2016 y 2019.

Los objetivos principales fueron:

1) Establecer fortalezas y dificultades del cursado de los y las estudiantes en asignaturas de los primeros años de las carreras de Ingeniería en UTN FRA, FRBB y FRCH entre 2016 y 2019.

2) Analizar la incidencia de las mejoras formativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas participantes del PID en el período 2016-2019.

- **PID FIIT II.** “Formación inicial en Ingenierías y carreras tecnológicas: aprendizaje centrado en el estudiante, basado en competencias y TIC. 2020-2023” Código TEIFNBB0007736, tipo de PID: Interfacultad, Disp. UTN SCTYP N° 148/2019.

En este caso el PID estuvo integrado por equipos de profesores de la Facultad Regional de Trenque Lauquen, FRA y FRBB. Se desarrolló entre los años 2020 y 2023.

Los principales objetivos fueron:

1) Comprender la incidencia de los factores académicos en los procesos formativos de los estudiantes de los primeros años en UTN FRA, FRBB y FRTL.

2) Establecer los aportes del aprendizaje activo, centrado en el estudiante, con incorporación de competencias y empleo intensivo de TIC en los procesos formativos de los primeros años a través del trabajo colaborativo entre equipos docentes de UTN FRA-FRBB-FRCH - (FRTL).

- **PIDA EFPC.** “Evaluación de la formación y desarrollo por competencias en carreras de Ingeniería”. Código TEAIBBB8191, tipo de PID: Asociado, Disp. SCTYP UTN N° 003/2021.

Participaron investigadores educativos de las Facultades Regionales de Neuquén (FRN), San Nicolás (FRSN) y FRBB. Se efectuó entre los años 2021 y 2023.

El objetivo principal fue:

Evaluar la formación y el desarrollo de competencias durante el proceso educativo en espacios curriculares de cursado y fin de estudios de carreras de ingeniería, participantes del PIDA.

- **PID iFC.** “Análisis de la implementación y seguimiento de la propuesta de formación por competencias en el contexto de las adecuaciones de los diseños curriculares de la Universidad Tecnológica Nacional”. Código TEAIFNBB10109, tipo de PID: Interfacultad, Disp. UTN SCTYP N° 32/2023.

Este proyecto está conformado por equipos de 6 Facultades: FRA, FRBB, FRCH, FRN, FRSN y FRTL y se realiza desde el 1/4/2023 hasta el 31/3/2027.

El objetivo central es:

Analizar la implementación y seguimiento de la propuesta de formación por competencias en el contexto de las nuevas adecuaciones de los diseños curriculares de la Universidad Tecnológica Nacional, estableciendo la correspondencia pedagógica entre los resultados de aprendizaje, la organización de la mediación pedagógica y el sistema de evaluación en carreras de ingeniería y carreras tecnológicas para incorporar mejoras formativas en el período 2024-2026

Estos PID fueron acompañados y animados por las Secretarías de Ciencia, Tecnología y Posgrado y las Secretarías Académicas y los Departamentos de las carreras participantes de cada una de las Facultades participantes, con quienes se mantiene una vinculación permanente en la gestión de los mismos PID, el trabajo mancomunado y para acompañar los trámites de producciones y eventos académicos, como así también para las categorizaciones y recategorizaciones de los investigadores e

investigadoras de los proyectos.

Los PID tuvieron sus equipos de Dirección conformados por la Dirección las Co-Direcciones y colegas Coordinadores de cada uno de los equipos de las Facultades participantes, que buscaban generar procesos consensuados y participativos de organización, programación, trabajo articulado, formación continua, elaboración y puesta a prueba de instrumentos de trabajo y guía de los avances parciales de las producciones de estudio, administración del presupuesto, reuniones por áreas y en conjunto.

Marco teórico

Sociedades internacionales de enseñanza de Ingeniería como la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de Ingeniería (ASIBEI) y la American Society for Engineering Education (ASEE) destacan la importancia de la tarea de los equipos docentes en relación a su mejora continua e investigación de los propios procesos formativos. La ASEE (2009) sostiene que en dicho contexto hay una carencia de sistemas académicos que articulen estos procesos, ya que los centros educativos de Ingeniería generan estrategias innovadoras y de mejora de aprendizajes, pero los equipos de investigación educativa atienden a otros aspectos y no los tienen en cuenta. Por ello, dicha Asociación promueve la generación de círculos como “The innovation cycle of Educational Practice and Research”, por el cual se propone que las experiencias formativas reciban aportes e “innovaciones prácticas”, y de su aplicación y análisis surjan preguntas inquietantes que muevan a la propia “investigación de la enseñanza” (ASEE, 2009, 3). El análisis de los resultados alcanzados permitirá difundir el impacto de estas estrategias y transferir innovaciones y mejoras al claustro docente y conformar un ciclo virtuoso.

Por su parte, ASIBEI, en la Declaración de Ushuaia sobre “la formación de profesores de Ingeniería”, señala que

“la docencia en ingeniería debe preparar a las nuevas generaciones de profesionales para encontrar soluciones creativas y sostenibles que permitan superar las diferencias e inequidades sociales, económicas y tecnológicas y puedan constituirse en instrumentos efectivos de mejoramiento social y crecimiento económico” (ASIBEI, 2016, 51).

Es de destacar que, dicha Declaración promueve que la docencia formadora de profesionales tecnólogos cuenta con instancias de articulación con la investigación, al señalar que,

“entre los modos deseables en un profesor de ingeniería es importante considerar las diferentes perspectivas del trabajo docente: investigación, capacidad de síntesis y análisis, experiencia y enseñanza, como elementos

esenciales de un compromiso integral, capaz de divulgar sus buenas prácticas y de orientar a los estudiantes en la comprensión de los problemas de la sociedad y en la búsqueda de alternativas de solución que atiendan las múltiples restricciones y variables impuestas” (ASIBEI, 2009, 51).

Asimismo, destaca otras condiciones relevantes, y aquí se seleccionan aquellas que se vinculan con la articulación entre docencia e investigación:

- Ser un profesional de la docencia.
- Ser capaz de integrar la práctica con la docencia y la investigación.
- Orientar el aprendizaje empleando sólidos principios y estrategias de enseñanza.
- Promover iniciativas y redes de investigación sobre la enseñanza de la ingeniería.
- Tener espíritu de búsqueda y estimular la innovación.
- Implementar estrategias efectivas de enseñanza contextualizada, en las que se articule lo teórico con la práctica de la ingeniería.
- Lograr interactuar permanentemente con la empresa, la industria y agentes externos, tanto nacionales como internacionales (ASIBEI, 2009, 52).

Entidades regionales vinculadas con la formación de ingenieros e ingenieras, como CONFEDI (Argentina), ABENGE (Brasil), CONDEFI (Chile) y ACOFI (Colombia), entre otros, organizan foros sobre la enseñanza en Ingeniería como WEEF, CLADI, COBENGE, IEIE generando numerosas propuestas para su mejora. Al respecto, al referirse al “Perfil iberoamericano de los ingenieros y las ingenieras”, sostienen que

“la formación de los ingenieros en Iberoamérica debe garantizar que los egresados podrán ejercer su profesión con idoneidad y competencia en cualquier lugar del mundo y, desde luego, prioritariamente en cualquiera de los países de la región. Se distinguirá por ser un representante genuino de su cultura nacional y de los valores, tradiciones, historia e idioma que nos identifica. Al rigor académico de su educación debe agregarse el esfuerzo de las instituciones y programas de educación en ingeniería para fortalecer el conocimiento de los recursos, las expectativas y necesidades de la región iberoamericana” (ASIBEI, 2016, 30).

Por su parte, a nivel local, CONFEDI plantea la necesidad de un “nuevo paradigma de formación”:

“se hace imprescindible poner especial énfasis en la dotación de competencias profesionales para actuar con visión sistémica y perspectiva supranacional y regional, cuestiones determinantes del desempeño exitoso de los egresados de ingeniería y del desarrollo sostenible del país en la

región. La ingeniería tiene un rol fundamental en lo que hace al cuidado del ambiente y desarrollo sostenible, que requiere de profesionales comprometidos, con una visión clara del mundo y de la región donde se desempeñan, articulando en su ejercicio conocimientos tanto técnicos como sociales” (CONFEDI, 2010, 22).

Esta visión integral de la educación se evidencia en el Informe “Ingeniería para el Desarrollo Sostenible” del Centro Internacional de Formación en Ingeniería, Tsinghua University, y la UNESCO (2021), destacando su incidencia en el desarrollo de infraestructuras y el bienestar de los pueblos, y de allí los postulados de un proceso formativo que articula el saber, el saber hacer y el saber ser, en el marco de las mencionadas competencias profesionales.

Para el especialista Tobón una competencia es “un saber hacer razonado para hacer frente a la incertidumbre; al manejo de la incertidumbre en un mundo cambiante en lo social, lo político y lo laboral dentro de una sociedad globalizada y en continuo cambio” (Tobón, 2013, 35).. Kowalski sostiene que un Diseño Instruccional de Formación por Competencias (FPC) se apoya en “la Formulación de Competencias, la Mediación Pedagógica y el Sistema de Evaluación de Competencias”, y plantea que este modelo tiene semejanza con otros “como por ejemplo el propuesto por el Instituto Superior Tecnológico de Monterrey de México. Para esta institución la FPC es un modelo centrado en el estudiante, orientado al dominio de competencias y basado en resultados de aprendizaje (Kowalski, 2017, 33).

Por su parte, el Ingeniero Uriel Cukierman agrega que es central en este proceso desarrollar un modelo de Aprendizaje Centrado en el Estudiante, que implica la sujeción a un instancias más activas que pasivas, un énfasis en el aprendizaje profundo y la comprensión, un incremento en la responsabilidad y en la autonomía del estudiante, una interdependencia y respeto mutuo entre el profesor y el alumno y un abordaje reflexivo al proceso formativo por parte de ambos actores (Cukierman, 2018, 3).

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina promueve la renovación de los perfiles profesionales de las carreras y sus nuevas acreditaciones. Por ello, por Resolución 1254/2018 estableció las nuevas Actividades profesionales reservadas a cada modalidad de las carreras Ingeniería del país, teniendo especial cuidado en “las tareas que tienen un riesgo directo sobre la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”, en alusión al artículo 43 de la Ley de Educación Superior en Argentina, ya que ello es un subconjunto obligatorio de desempeños dentro de los alcances del título que establece cada Universidad.

En este sentido, en 2021 el Ministerio estableció las Normativas para los nuevos diseños curriculares, y la Resolución 1541/2021 para la carrera de Ingeniería Mecánica, señala que el Perfil de Egreso debe tener como objetivo que

“el graduado de ingeniería posea una adecuada formación científica, técnica y profesional que lo habilite para ejercer, aprender, desarrollar y emprender nuevas tecnologías, con actitud ética, crítica y creativa para la identificación y resolución de problemas en forma sistémica, considerando aspectos políticos, económicos, sociales, ambientales y culturales desde una perspectiva global, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad. Para esto, la carrera debe proponer un currículo con un balance equilibrado de conocimientos académicos, científicos, tecnológicos y de gestión, con formación humanística” (ME, Res. 1541/2021, Anexo, 4).

Por su parte, el Consejo Superior de UTN promulgó las Resoluciones que aprueban los nuevos diseños curriculares de las carreras de Ingeniería para la elaboración de las nuevas Planificaciones Anuales de Actividades Académicas de cada Asignatura.

En el caso de Ingeniería Mecánica, la Resolución N° 1901/2022 destaca en el Perfil del graduado que “su formación está orientada al manejo, aprovechamiento, cuidado y conocimiento de los recursos, en base a las expectativas y necesidades de la región”. Asimismo, sostiene que

“la competencia de autoformación y la flexibilidad para aceptar la naturaleza permanente de los cambios son parte de su formación como profesional con capacidad de innovación para atender el impacto que tienen en la región los dinámicos cambios del conocimiento, la obsolescencia de las tareas profesionales, los virajes en la orientación geoeconómica, los acuerdos sobre protección del ambiente y las crecientes demandas de participación democrática y desarrollo sostenido” (UTN, Res. 1901/2022).

Dichos diseños curriculares cuentan con las Actividades Reservadas, Competencias Específicas, Competencias Genéricas, organización de bloques formativos, matrices de tributación de las Asignaturas a dichas competencias, y las Planificaciones Anuales tienen que establecer los Resultados de Aprendizaje (RA), sus Criterios de Evaluación y las actividades que posibilitan el logro de dichos RA y valoración de niveles alcanzados con estrategias de autoevaluación, co y heteroevaluación, entre otros.

Los Proyectos de Investigación y Desarrollo que se presentan en este trabajo se han orientado en los principios señalados, estudiando las estrategias formativas que incorporaban innovaciones y mejoras y compartiendo los análisis y resultados, centralizadas en el protagonismo del estudiante y la estudiante, favoreciendo el desarrollo de competencias profesionales y teniendo en cuenta los ejes de la FPC.

Los objetos problema de estudio, que se detallan en el apartado siguiente, se establecieron en el marco de la evolución de la formación que se detalló anteriormente. Entre 2016 y 2019 estuvieron focalizados en fortalezas y dificultades en los cursados en los primeros años y particularmente en la incidencia de los factores

académicos, pero también en la incorporación del modelo formativo del Aprendizaje Centrado en el Estudiante y en la Formación de Competencias Genéricas. Al mismo tiempo, las preocupaciones e intereses fueron orientándose hacia la evaluación de la FPC y posteriormente a la implementación de las nuevas Planificaciones Anuales de Actividades Académicas con nuevos RA, CE y CG. Los PID buscaron responder a los cambios que fueron surgiendo.

Esta dinámica, desde el punto de vista epistemológico, promovió que los PID interfacultad adoptaran enfoques de investigación complementarios, siguiendo orientaciones de Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) y Bisquerra Alzina (2009). Por ello, como se comentará posteriormente, por una parte, se adoptó una línea de investigación de tipo descriptiva, orientada a incipientes tendencias y también de correlaciones, estableciendo variables y subvariables. Pero, paralelamente, el estudio era de cambio y mejora de la práctica, y allí se incorporaba intensamente el enfoque de investigación acción educativo -IAE- (Latorre, 2002). Como diferencia, el PIDA EFPC complementó los enfoques de evaluación de FPC y mejora y cambio.

En general, todos los PID adoptan como contexto de trabajo el IAE, ya que, como sostienen Kemmis y McTaggart, se buscan “crear comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación” (Latorre, 2003, 20), pues IAE

“es un proceso de investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación es de tipo colaborativo. Requiere una clase de comunicación simétrica, que permite a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, y una participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político es el sello de la investigación acción” (Latorre, 2003, 22).

El estudio y mejora de la docencia universitaria implica un proceso cíclico, participativo, cualitativo y reflexivo, como sostiene Pring (Latorre, 2003, 22), y un proyecto personal, flexible, creativo, abierto, reflexivo (Domingo Roget, 2017, 34). Además, tiene que ser colaborativo, cuyos ejes centrales son “la experiencia y la práctica, y su reflexión sobre ellas, con la finalidad de aprender de la misma” (Idem.31). Por ello, se considera adecuado el ciclo de la Práctica Reflexiva Colaborativa (Modelo R5) que comprende: “la reflexión vivida en el aula para reflexionarla, la reconstrucción del hecho, la reflexión individual autorregulada, la reflexión compartida o grupal, y la reflexión para planificar la nueva intervención” (Domingo Roget, 2017, 34).

Lo señalado precedentemente incide en las instancias técnicas del trabajo de campo de los PID. Siguiendo a Bisquerra Alzina, la dimensión instrumental debe responder al tipo de problema objeto de estudio, la determinación de variables ac-

tuantes, los enfoques epistemológicos adoptados y las fuentes informantes (2009, 34). En el apartado siguiente se analizará el comportamiento de los mismos.

Asimismo, se busca mantener una actitud de coherencia epistemológica entre la metodología e instancias técnicas para que el desarrollo de los PID disponga de una fiabilidad en las técnicas e instrumentos empleados y la validez en los resultados alcanzados

Por otra parte, la triangulación de fuentes, datos y marco teórico permite superar los riesgos de subjetividad y alcanzar la objetividad científica necesaria, según Vera y Villalón (2005, 3).

Proyectos de investigación educativa interfacultad: análisis comparativo de aspectos constitutivos

La comparación y el análisis de aspectos de los distintos PID permite apreciar instancias comunes, similitudes y diferencias y tratar de establecer los aportes que los mismos han brindado a los investigadores e investigadoras de los equipos participantes. Los ítems seleccionados para su análisis responden a la relevancia que los mismos tienen en la constitución de todos los proyectos, y porque se entiende que evidencian dinámicas de comportamiento diferentes. Dichas características se pueden evidenciar en la Tabla 1.

Tabla 1
Aspectos constitutivos de los Proyectos de Investigación educativa Interfacultad (2016-2024)

Características	PID FIIT I (2016-2019)	PID FIIT II (2020-2023)	PIDA EFPC (2021-2023)	PID iFC (2024- 2026)
Facultades participantes	FRA-FRBB- FRCH	FRA-FRBB- FRTL	FRA-FRN- FRSN	FRA-FRBB- FRCH-FRN- FRSN-FRTL
Síntesis del tema de estudio	Fortalezas y dificultades en aprendizajes y mejoras	Factores académicos, aprendizaje centrado en el estudiante, competen- cias genéricas y mejoras	Evaluación de formación de competencias y mejoras	Implemen-tación de formación por competencias y mejoras

Nivel de asignaturas participantes	Primeros años	Primeros años	Primeros años y años avanzados	Primeros años Mitad de carrera Fin de carrera
Años de duración	3 + 1	3 + 1	3	3
Investigadores/as iniciales del PID	32	27	19	30
Investigadores/as incorporados	5	4	3	5
Investigadores/as dados de baja	6	4	3	0
Becarios y becarias	3 SAE	2 SAE y 1 I+D	3 SAE (1 FRN, 2 FRBB)	4 SAE y 1 I+D (1 FRN SAE, 4 FRBB)
Enfoque de investigación	Descriptivo, de tendencias, de cambio	Descriptivo, correlacional, de cambio	Evaluativo, descriptivo, de cambio	Exploratorio, descriptivo, correlacional, de cambio
Técnicas de investigación	Observación, encuestas, entrevistas, registros propios		Observación, registros propios (listas cotejo)	Observación, encuestas, entrevistas, registros propios
Instrumentos de obtención de datos y procesamiento	Formularios, cuestionarios y guías	Formularios, cuestionarios y guías	Guías de registros	Formularios, cuestionarios y Guía de autoevaluación
Dirección y coordinación del PID	Dirección: FRBB CoDirección: FRA	Dirección: FRBB CoDirección: FRA-FRBB	Dirección: FRBB CoDirección: FRBB-FRN-FRSN	Dirección: FRBB CoDirección: FRA Coordinación: FRA-FRBB-FRCH-FRN-FRSN-FRTL

Al efectuar algunos análisis comparativos, a partir de la Tabla 1, se aprecia que los PID FIIT I y FIIT II estuvieron integrados por dos equipos de Facultades similares, FRA y FRBB, cuyos integrantes, en general, perduraron en los mismos, y además,

en el primero participó FRCH, que posteriormente inició otro PID propio. En el FIIT II se incorporaron investigadores de FRTL, resultado de intercambios formativos con profesores de FRBB. El tercer PID, EFPC, también tuvo la presencia de investigadores de FRBB, pero no pertenecían a los PID mencionados y se agregaron equipos de FRN y FRSN, debido al interés de la temática compartida. El PID que se encuentra en este momento en vigencia, iFC, cuenta con 6 equipos, que responden a gran parte de los investigadores que participaban de los proyectos anteriores y se agregaron nuevos. Además, se incorporaron colegas de FRCH, algunos que participaron anteriormente y otros nuevos.

La motivación temática ha acompañado esta evolución de los PID y de las Facultades participantes. Los primeros proyectos desarrollaron un trabajo sobre problemáticas de los primeros años, en el marco de la evolución de los cambios curriculares y formativos que las carreras de Ingeniería fueron atravesando en la década de 2010-2020 y continúa, ahora con más intensidad ante los nuevos Diseños Curriculares. Como se señala en la línea de los temas problema el PID FIIT I (2016-2019) estudió fortalezas y dificultades comunes de los y las estudiantes de tres Facultades y de áreas afines, como Análisis Matemático I, Física I, Química General, Ingeniería y Sociedad, Fundamentos de Informática, Sistemas de Representación, Ingeniería Civil I, Ingeniería Mecánica I y II e Inglés. En cambio, el PID FIIT II (2020-2023) se adentró en los cambios que se iban produciendo en UTN sobre el modelo de formación, orientado hacia el “aprendizaje centrado en el estudiante” y en competencias, focalizadas, principalmente en las Competencias Genéricas del Ingeniero y de la Ingeniera.

Esta dinámica de cambio educativo generó el PIDA EPFC (2021-2023), vinculado con la “evaluación de la formación por competencias”, principalmente de asignaturas de años avanzados, que fue posterior a otro PID de FRBB referido a “la formación en contextos profesionales” -PID 4558TC “La formación en carreras tecnológicas en contextos profesionales. Identificación, análisis, propuesta y evaluación de experiencias formativas profesionalizantes”-, especialmente en el marco del Parque Industrial Bahía Blanca.

Asimismo, el proceso de diseño e implementación de nuevas Planificaciones Anuales de Actividades Académicas y de las nuevas Acreditaciones de las Carreras de Ingeniería, actuó como motivador de la conformación de un nuevo PID sobre la “implementación de FPC” en distintas asignaturas y niveles formativos, que se conformó por el interés de los mismos investigadores de los PID anteriores y de nuevos colegas motivados por la nueva realidad. Así, se conformó un nuevo proyecto donde participan asignaturas de varios niveles: primeros años, mitad de carrera y fin de carrera, y de la mayoría de las Facultades que participaban de los proyectos anteriores -FRA, FRBB, FRCH, FRN, FRSN, FRTL-.

Al analizar la duración de los proyectos, se aprecia que todos fueron diseñados por 3 años y que los dos primeros, referidos a temáticas de los primeros años, acordaron solicitar un año más de extensión. El primero porque el intercambio era muy enriquecedor entre las tres Regionales, con encuentros anuales, incluso con una Jornada Interfacultad en 2018 en UTN FRBB, y el segundo PID, FIIT II, porque estuvo atravesado por la pandemia por Covid-19, y se buscó cotejar la temática en el contexto pos la escolaridad regulada como estuvo en dicho período. El PID iFC, en vigencia, también ha sido organizado para desarrollarse en 3 años, y su programa viene realizándose con normalidad.

En cuanto a la cantidad y movilidad de los integrantes de los distintos PID se aprecia que las cantidades son cercanas en integrantes iniciales, incorporados y dados de baja, lo que evidencia cierto desenvolvimiento similar. Queda a la vista que el PIDA EFPC muestra un número inicial menor y que el PID actual, iFC, es distinto, pues está compuesto por equipos de 6 Facultades. Sin embargo, visto en su conjunto, y apreciándose que las incorporaciones y bajas son cercanas, pareciera que los datos estarían mostrando algún indicio de tendencia.

Al respecto, un análisis más detallado, permite evidenciar que los integrantes los proyectos FIIT I y FIIT II, exclusivamente de los primeros años, tuvieron un número mayor y cercano, y ello responde a que el área de Ciencias Básicas cuenta con situaciones del oficio de hacerse estudiante universitario, según Coulón (1995), que amerita numerosos estudios e inquietud por comprender mejor las características de los procesos formativos, es decir, hacer investigación educativa, e incorporar mejoras de modo colaborativo. Las asignaturas de Ciencias Exactas y Naturales suelen estar compuestas por docentes que son profesores o licenciados de título, con más afinidad a las temáticas pedagógicas y algunos con inclinación por la investigación de las prácticas. En los años avanzados, de mitad y fin de carrera, todos los docentes son profesionales de Ingeniería, muchos ejercen la profesión, y si bien otorgan interés y relevancia a los procesos formativos y a la investigación educativa, diversos factores inciden para que sean menos quienes se disponen a sostener la participación en proyectos de investigación. Por ello, FIIT I y FIIT II son más numerosos. No obstante, hay que destacar que el PIDA EFPC encontró suma motivación en abordar el estudio de la “evaluación de la FPC”, especialmente en asignaturas de mitad y fin de carrera y en Facultades que no estaban participando de trabajos de investigación educativa. Sin embargo, docentes y autoridades apoyaron la idea de generar procesos de estudio y mejora, en el marco de los cambios formativos que están atravesando las carreras de Ingeniería. El PID actual, iFC, cuenta con un número de investigadores iniciales adecuado, debido a que lo integran estudiosos de 6 equipos, oscilando entre 4 integrantes en FRTL y 14 en FRBB.

Los datos señalan una tendencia a la permanencia en los PID por parte de los

investigadores, y lo refieren en muchos testimonios, sea en las reuniones de trabajo, en las jornadas de intercambio de avances, como en las encuestas que anualmente se efectúan donde destacan el valor de profundizar datos sobre realidades que conocen, pero los PID les brindan mejores estadísticas y datos cualitativos que corroboran y buscan explicar los fenómenos socio educativos que se estudian. También, entienden que el intercambio y la transferencia de datos, análisis, propuestas de mejoras y experiencias resulta un aporte que no ocurre en otros ámbitos de la comunidad académica. Muchos valoran el espíritu de la investigación acción educativa, que promueve el ciclo de trabajo sobre la práctica colaborativo y de intercambio de mejoras. Otros llegan a articular y trabajar juntos en cada Regional o entre Regionales, según las afinidades de tus asignaturas, niveles o estrategias formativas o de evaluación. La creación de una comunidad formativa es un elemento a destacar, tal lo que Latorre, Carr y Kemmis y Domingo Roget, entre otros señalan.

En este sentido, los investigadores incorporados no son muchos, si bien hay una invitación a participar, generalmente se incorpora 1 o 2 por año y no de todas las Regionales. Ello también muestra que la propuesta está, pero se aguarda la situación de interés o inquietud para acercarse y participar.

En cuanto a los estudiosos que no continúan en los PID, son pocos, y por causas similares, porque se jubilan, se vinculan con otros proyectos, a veces de tipo disciplinar no educativo, o porque no puede dedicar el tiempo al trabajo sistemático de investigación, principalmente de registración y análisis. En este sentido, se aprecia el comportamiento de tres grupos de participantes, quienes trabajan mucho y son animadores, llevan un trabajo sistemático, implementan las técnicas e instrumentos adecuadamente, perfeccionándolo, con muy buenas producciones, siendo también creadores de herramientas de cambio y de investigación, sistemas o prototipos modélicos. Son quienes exponen los resultados en trabajos en congresos, jornadas y revistas. Aproximadamente es el 25% y por inercia motivan al resto, por su testimonio y responsabilidad.

Luego se encuentran quienes siempre están dispuestos y avanzan de a poco, tratan de realizar sus tareas, necesitan más tiempo, se muestran interesados, realizan el trabajo parcialmente, pero comparten lo que logran realizar, presentar sus resultados en algunos eventos académicos y siempre están muy agradecidos al proyecto y al enriquecimiento que reciben de las exposiciones de los otros colegas o del intercambio con otros grupos de investigadores. Esta situación la desempeña, aproximadamente el 45%

Finalmente se encuentra el grupo de investigadores más rezagados, un 30%, que no llegan a dedicarle el tiempo necesario, sino parcial, son sinceros, señalan sus limitaciones y dificultades, por lo general debido a la cantidad de trabajo docente o profesional que realizan, pero que están en los PID porque son un espacio de enri-

quecimiento y de posibilidad de reflexionar y mejorar su práctica.

Estas situaciones comentadas, sobre los tipos de comportamiento de los integrantes de los PID, son reiteradas y comunes a lo largo de los años. Lo enriquecedor, también es que no obstante lo señalado, los investigadores y las investigadoras no se alejan de los proyectos, participan, se sienten parte y les interesa llevar adelante sus tareas, podemos decir, cada una a su ritmo. Desde la coordinación, se considera que esa actitud de acompañamiento y de otorgamiento de un lugar en los proyectos, hace que los mismos paulatinamente incorporen el rol de investigadores y se identifiquen con la comunidad académica científica.

Respecto de los becarios y las becarias, desde el inicio de los proyectos en FRBB se han incorporado Becas de investigación de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, en el marco de los módulos solicitados y otorgados, acordes al trabajo de cada PID. Generalmente se incorporaron estudiantes de las carreras de Ingeniería Civil y Mecánica, a veces de Energía Eléctrica o Licenciatura en Organización Industrial -LOI-. Los mismos eran de segundo o tercer año de las carreras. En la tabla 1 se aprecia que el PID FIIT I contó con 3 becarios SAE para acompañar todas las tareas Interfacultad, pero en el FIIT II, si bien la cantidad fue similar, se incorporó un Becario I+D -Investigación y Desarrollo- de la Secretaría de Ciencia y Tecnología. La misma fue ofrecida al becario o becaria que deseaba continuar en el PID y había adquirido más experiencia en el trabajo. En el PIDA EFPC (2020-2023) se agregaron otros 3 Becarios SAE pero 1 era de FRTL y 2 de FRBB, trabajando en forma conjunta y distribuida.

Al unificarse los equipos de trabajo, en el PID iFC (2024-2026), se unificaron los 3 Becarios SAE y 1 Becario I+D, con el mismo sentido de reconocimiento y responsabilidad ahora en el proyecto de 6 equipos de investigación.

Siempre la actividad de los becarios y las becarias es la apoyatura técnica de los investigadores y las investigadoras, de allí, que resulta esencial organizar adecuadamente las distintas tareas de cada sea de tareas presenciales o virtuales, y así, el equipo coordinador desarrolla un trabajo distribuido y sostenido, con un ritmo adecuado. Los resultados han sido satisfactorios en los 4 PID. Los y las becarias siempre respondieron adecuadamente, con responsabilidad, generosidad, acuerdo en equipo, numerosas reuniones para acotar las tareas, orientar las ayudas y lograr niveles de producción adecuados, según los distintos momentos anuales de cada PID y de los tipos de actividades requeridas.

El enfoque epistemológico de las investigaciones tuvo su vinculación directa con los tipos de objeto de estudio. Hay que destacar que siempre se establecieron las variables y subvariables que estaban en juego en cada tipo de investigación, y también los indicadores que evidenciaban datos. En todos los casos se promovió la complementariedad entre datos cuantitativos y cualitativos.

Asimismo, todos los proyectos contaron con dos dimensiones complementarias del estudio socioeducativo. El primer aspecto se refiere al modo de acercarse al objeto de estudio, más bien de tipo descriptivo, correlacional o evaluativo, y el segundo implicó atender a que son investigaciones de cambio y mejoras, inspiradas en la investigación acción educativa.

Respecto de la primera dimensión, como se aprecia en la Tabla 1, los PID FIIT I y FIIT II adoptaron un enfoque descriptivo, tratando, en el primer proyecto (2016-2019), de acercarse a establecer alguna tendencia inicial sobre fortalezas y dificultades en los aprendizajes en los primeros años. En cambio, en el proyecto sobre análisis de los factores académicos y de experiencias centradas en el estudiante y competencias, PID FIIT II, el planteo de investigación fue correlacional, buscando apreciar las relaciones entre las variables en juego.

Para ello, utilizaron como técnicas la observación, a partir de registros propios, y también encuestas en distintos momentos del cursado, y en algunos casos entrevistas. Los instrumentos empleados fueron cuestionarios y listas de cotejo. El PID FIIT I empleó para el procesamiento de datos, el Formulario 1 que permitió organizar los datos cuantitativos sobre aspectos del cursado de los y las estudiantes. Y a través de las encuestas, se lograban datos cualitativos, que también se trasladaban a dicho formulario complementándose. La triangulación de datos y técnicas coadyuvaban a una mayor objetividad.

El PID FIIT II tuvo un enfoque similar, pero los Formularios 1 y 2 permitían agrupar los datos sobre los factores de aprendizaje -principalmente académicos: objetivos, saberes, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación, recursos, aula virtual, interacción docente y estudiante, comunicación-, y también complementarlo con las encuestas y a veces con registros de las aulas o entrevistas focalizadas.

Respecto de la dimensión de mejora y cambio, los PID FIIT I y II contaban con otras Guías para diseñar las mejoras formativas, estudiar su implementación y evaluación y analizar los logros y dificultades obtenidas.

En cuanto al PIDA EFPC, tuvo un enfoque epistemológico diferente, ya que principalmente era de evaluación educativa. De allí, que se consideren momentos diferentes de evaluación: inicial, de proceso y final. Con este motivo se elaboraron Guías para diseñar las experiencias de evaluación de FPC, se planteaban las variables de estudio, y en función de ello se obtenían datos a partir de los registros de logro de los y las estudiantes y se agrupaban allí. Posteriormente, se estimaban las subvariables presentes en las actividades de implementación de la FPC en el proceso del cursado, para obtener los datos correspondientes, y por último se conformaba la Guía de evaluación final, que permitía analizar las competencias presentes en los productos o desempeños realizados por los y las estudiantes. Finalmente, se buscaba establecer una correspondencia entre los datos de los tres momentos de

la evaluación educativa, en el marco de la triangulación de datos.

En función de ello, también en el PIDA EFPC se estimaban los cambios y mejoras a incorporarse, y se programaban para el año venidero.

Finalmente, el PID iFC, de actual vigencia, guarda un enfoque principal de investigación de correlación. Las principales variables en cada Asignatura son los Resultados de Aprendizaje (RA), la Mediación Pedagógica y el Sistema de Evaluación, que implican la formación de Competencias Específicas (CE) y Competencias Genéricas (CG) de las Ingenierías. Cada uno de estos ejes o variables principales cuentan con aproximadamente 4 o 5 subvariables, lo que muestra la complejidad del estudio de los desempeños profesionales. Por ello, se elaboraron varios instrumentos complementarios. En 2024 se adoptó un enfoque exploratorio y se diseñó el Formulario 0 que posibilita establecer las relaciones entre dichas variables, principalmente entre las Actividades Principales (AP) del cursado los RA y las Competencias en cada Asignatura: CE y CG. Se obtienen datos cuantitativos en cada AP y se van trasladando a este instrumento. También se emplean encuestas, al inicio, mitad y final del cursado, que aportan datos cualitativos.

Por otra parte, el Formulario 1 permite analizar los RA de la Asignatura que los y las investigadoras consideren. Estos dos instrumentos mencionados son obligatorios. Posteriormente, el Formulario 2 posibilita describir y estudiar la formación de las CE y CG en las distintas AP de modo transversal, a lo largo del cursado. El Formulario 3 permite analizar alguna “experiencia compleja de integración”.

Por último el PID iFC también guarda el enfoque de cambio desde investigación acción educativa, por ello, se estableció el Formulario 4 que sintetiza los logros y dificultades del cursado de un ciclo lectivo y analiza y propone qué mejoras se incorporarán en las Planificaciones Anuales de Actividades Académicas del ciclo lectivo siguiente. Este instrumento, también es obligatorio.

En este contexto, el año 2025 es de descripción y correlación de variables y el 2026 será de estimar tendencias iniciales de correlación entre las subvariables de los ejes formativos.

Esta descripción y análisis de las variables, subvariables, técnicas e instrumentos de los PID ocupa un lugar particular en la organización y gestión de los PID y, a lo largo de los mismos, siempre se ha buscado ser coherentes y prácticos, en términos de utilidad para alcanzar los fines de los Objetivos de cada proyecto. Siempre está en estado de revisión, mejora, ajuste, y atendiendo a todas las inquietudes de los investigadores e investigadoras, para que sirvan en el trabajo cotidiano. Es uno de los ejes de todo proyecto de investigación y también un punto de logro del proyecto, contar con los instrumentos necesarios para contar con resultados e incorporar mejoras en los procesos formativos.

En la última parte de la Tabla 1, se hace referencia a la dirección y coordinación de los PID estudiados. En cuanto a la dirección, todos están radicados en FRBB, pero siempre se promovió una conducción compartida con los equipos que la integraban, contando con CoDirectores o Coordinadores, tal lo que consideraron los autores de este trabajo, que son el Director y la CoDirectora de 3 de los 4 PID estudiados. Los PID FIIT I y FIIT II tuvieron como CoDirección a FRA, el PID EFPC tuvo como CoDirección a FRN, FRSN y también a FRBB. Y el actual iFC vuelve a contar con la CoDirección de FRA y la Coordinación corresponde a uno o dos integrantes de cada Regional.

Producciones, participaciones y transferencias en PID Interfacultad

Analizadas las características de los distintos PID, su dinámica de organización, gestión y trabajo, se efectúan, seguidamente, comentarios sobre los tipos de producciones académicas, organizaciones de eventos y la incidencia de los trabajos en los ámbitos académicos. A tal efecto se elaboró la Tabla 2 con el detalle de distintos aspectos, en base a los informes finales de los PID realizados y el que está en marcha.

Tabla 2
Producciones, participaciones y transferencias de los PID Interfacultad (2016-2024)

Aspectos	PID FIIT I (2016-2019)	PID FIIT II (2020-2023)	PIDA FPC (2021-2023)	PID iFC (2024-2026)
Presentación de trabajos en Congresos y Jornadas	91	62	23	15 (2024)
Publicaciones en Revistas	6	3	2	2 (2024)
Publicaciones de libros o capítulos	2 libros y 2 capítulos	1 libro 2 capítulos	0	1 capítulo (2025)
Organización de Jornadas académicas internas	10 jornadas	5 jornadas 20 presentaciones	3 jornadas 2 capacitaciones	4 jornadas 18 presentaciones
Organización o colaboración con Jornadas/Congresos	3	3	2	3 (2024)

Integrantes que participan en Redes o Sociedades Académicas	15	6	6	8 (2024)
Investigadores categorizados o recategorizados	26	29	16	27 (2024)
Eventos de transferencias a equipos académicos	20	13	7	4 (2024)

El análisis inicial de la producción académica de los cuatro PID implica considerar la globalidad de las presentaciones en congresos y jornadas, las publicaciones en revistas y en libros o capítulos de los mismos.

Se destaca la gran producción del PID FIIT I, principalmente debido al gran interés que manifestaron los integrantes por la temática, la motivación y el intercambio entre los equipos. También, hay que considerar que fue el PID más numeroso, que tuvo una duración de 4 años y contó con numerosos grupos de trabajo por asignaturas en las Regionales y a nivel Interfacultad. Además de la gran cantidad de trabajos en congresos efectuaron 6 publicaciones en revistas académicas y se publicaron 2 libros y 2 capítulos.

El PID FIIT II tuvo una producción menor, pero hay que destacar que la mitad del PID se realizó en tiempo de pandemia, con muy pocos eventos académicos, sin embargo, se trabajó intensamente, con un gran compromiso y dedicación por parte de todos los integrantes por llevar adelante el PID y estudiar las temáticas propuestas, “adaptadas” al contexto de educación virtual. Es notable que también llegaron a publicar 3 artículos de revistas, 1 libro, referido a la educación en dicho período y 2 capítulos en libros.

En cuanto al PIDA FPC la producción estuvo enmarcada en un proyecto surgido de asignaturas avanzadas de las carreras de Ingeniería, el enfoque fue de evaluación educativa, no tan común, fue el de menor duración y menor cantidad de investigadores e investigadoras. No obstante, llegaron a publicar en 2 revistas y no tuvieron producciones de libros o capítulos.

El actual PID iFC en el primer año contó con una interesante producción de 15 artículos en congresos y eventos, 2 publicaciones en revistas y 1 capítulo en libro, con un equipo numeroso de 35 docentes, un tercio son nuevos.

Este análisis inicial evidencia una producción responsable y comprometida con la tarea de todos los PID acorde a sus características.

En cuanto a la organización de jornadas y eventos académicos internos de los PID, se realizaron de modo presencial y virtual por videoconferencia o Zoom con exposición de los avances de los trabajos. Algunos de estos eventos fueron abiertos a otros equipos.

Al respecto, se aprecia una interesante capacidad de trabajo del PID FIIT I (2016-2019), incluyendo una Jornada Interfacultad en Bahía Blanca en 2018, de notable interés y aporte a FRBB. También se efectuaron jornadas presenciales en las Regionales participantes, FRA y FRCH. Además, se acompañó la organización de 3 congresos realizados en las Facultades entre 2016 y 2019.

Por su parte, el PID FIIT II, atravesado por la pandemia de Covid-19, tuvo jornadas propias virtuales, pero también algunas presenciales en FRA y otra la realización de un encuentro formativo de capacitación en FRTL. Se destacan, en este caso las 20 presentaciones de avance de los participantes y luego la colaboración en la organización de 3 congresos que se efectuaron en la Regionales.

Respecto del PIDA EFPC se efectuaron 4 jornadas virtuales, varias de ellas con la presentación de los avances de los equipos, en medio de la pandemia. También se efectuaron 2 eventos de capacitación docente, abierto a otros equipos docentes, principalmente de UTN y se colaboró con la organización y participación de 2 congresos.

En el 2024, el PID iFC ha realizado 4 jornadas, 2 a mitad de año y 2 a fin de año, con un total de 18 presentaciones de avances de los trabajos de los docentes y se colaboró con la organización de 3 congresos en la Facultades, entre ellos con JISO 2024, III CICE y Jornada Red Colaborativa SIED.

Lo señalado también destaca la capacidad de trabajo para exponer internamente las producciones de avances y el involucramiento de los integrantes en la organización de congresos afines a los PID Interfacultad.

Se aprecia que en todos los PID hay investigadores que participan de redes o sociedades académicas, con mayor cantidad en el PID FIIT I.

Respecto de las categorizaciones y recategorizaciones en la carrera de Investigador UTN e Investigadora UTN, se aprecia que la mayoría de los integrantes de los cuatro PID estuvieron y están en dicha condición

En cuanto a eventos de transferencia a equipos académicos universitarios o de nivel secundario es de destacar la cantidad de eventos realizados en los 4 PID según sus características. El FIIT I tuvo numerosos encuentros con docentes de escuelas técnicas, organización de jornadas Platec de Ingeniería y Sociedad en el Parque Industrial, y de docentes de áreas de otras Regionales y universidades. Ello continuó, adaptado a la virtualidad, en el FIIT II, destacándose el compromiso de numerosos docentes en sostener eventos de intercambio y enriquecimiento. También los integrantes del PIDA EFPC acompañaron la organización de actividades de materias

afines, y en 2024, el PID iFC pudo acompañar actividades en el Parque Industrial Bahía Blanca y colaborar con Escuelas Técnicas.

Hay que señalar también, que todos los PID han contado con espacios de formación continua propia, en algunos casos con encuentros animados por el equipo de coordinación, otras veces con jornadas de capacitación por algunos integrantes, otras veces, por colegas externos, incluso se organizaron jornadas formativas con Resolución institucional, otorgando certificados correspondientes.

Otro aspecto de relevancia es el trabajo a través de las aulas virtuales. Todos los PID Interfacultad encontraron en estos espacios instancias de intercambio, trabajo, análisis, envío y depósito de materiales didácticos y de investigación, con agrupamiento según áreas afines y posibilitando un proceso destacado de comunicación. El aula virtual general resulta un lugar de síntesis de todo el PID, con calendario, fechas significativas, repositorio interno de las producciones, documentación del PID, y de datos de los integrantes.

La comunicación y la animación es un factor clave, con intercambio de materiales, orientaciones del trabajo, articulación entre docentes y becarios y organización de los eventos pertinentes del proyecto. En las encuestas de fin de año se mantiene una apreciación positiva sobre este aspecto. Los grupos de WhatsApp de cada grupo de los PID resulta un recurso sumamente importante para utilizar con criterio, pero también con eficacia para animar en la organización y el intercambio entre los participantes.

Entre los aspectos que es necesario mejorar o que no se logran los objetivos, se aprecia que el trabajo entre los equipos disciplinares interfacultad es el más difícil de conformar. Hay grupos que constituyen un interesante equipo de trabajo y otros alcanzan menor integración, incluso en subir los materiales a las aulas virtuales. Si bien manifiestan interés, luego cuesta el compromiso cotidiano. Además, otro aspecto a mejorar es la atención del 25% de los integrantes que presentan un bajo desempeño en la producción científica. Se considera que se efectúan esfuerzos adecuados para atender las inquietudes que surgen del trabajo, particularmente del uso de los instrumentos de campo, pero, siempre es necesario estar dispuestos a ajustar y mejorar los mismos, como aspectos primordial.

Reflexiones finales y propuestas

Los estudios presentados evidencian que la conformación de PID de investigación educativa entre equipos de diversas Facultades son un aporte significativo a los docentes investigadores y las docentes investigadoras que participan, ya que desarrollan capacidades para estudiar problemáticas de sus procesos formativos, profundizan y fundamentan conocimientos intuitivos, generan mejoras formativas,

establecen enriquecedores intercambios con otros colegas, elaboran producciones académicas y efectúan transferencias a otros equipos y participan de la organización de eventos académicos en sus unidades académicas.

La conformación de proyectos de investigación universitaria Interfacultad o interdisciplinar, requiere considerar qué problemas objeto son pertinentes en relación al contexto formativo que atraviesan las instituciones. En este caso la atención estuvo dada a los requerimientos que plantea el sistema formador de las carreras de Ingeniería, considerando, entre otros aspectos, las Resoluciones del Ministerio de Educación y de UTN. Dicho análisis colaborativo permite plantear temáticas de estudio de interés común, que despiertan adhesión de los colegas, tal lo apreciado en los PID FIIT I, FIIT II, EAPC e iFC.

La conformación de proyectos Interfacultad pertinentes demandan un interesante trabajo de vinculación con docentes investigadores interesados y con las situaciones convocantes de las mismas unidades académicas, departamentos de carreras y áreas disciplinares.

Los PID Interfacultad permiten constituir mejores comunidades de práctica, pero hay que considerar, que, tal como este estudio planteó, en general, hay muy comprometidos y líderes desde sus actitudes y producción, otro grupo que manifiestan un rendimiento medio y otro, aproximadamente el 25%, que manifiesta interés y participa de las actividades, pero le cuesta llegar a un nivel básico de la actividad científica, por las razones que se comentaron en el apartado anterior. Sin embargo, se evidencia una alta permanencia en los PID educativos, son muy pocos los que no continúan. Resulta sumamente adecuado desde la coordinación generar procesos de acompañamiento y animación a todos según el ritmo que la realidad les permite desarrollar.

El modelo de docente reflexivo y colaborativo (Domingo Roget, 2009), generador de comunidades de cambio y participativas (Latorre, 2002) es posible desde los PID interfacultad. Pero requieren que se inspiren en el modelo de investigación acción educativa y considerar que no todos los equipos de trabajo alcanzan niveles iguales de desarrollo.

El desarrollo de PID interdisciplinarios o entre equipos de profesores universitarios afines, permite incidir directa e indirectamente en los aprendizajes de los y las estudiantes, ya que son proyectos de investigación educativa para ajustar, innovar y modificar las mismas estrategias de enseñanza y aprendizaje, que incluyen las de evaluación.

Los PID Interfacultad permiten generar aportes a los procesos de formación de nuevos profesionales, en este caso de las carreras de Ingeniería, acordes a las orientaciones que actualmente se plantean desde las distintas sociedades académicas nacionales e internacionales.

Los 15 años de PID continuados confirman la importancia de que las comunidades de prácticas generen proyectos en un horizonte de crecimiento paulatino, es decir, desde los de nivel local, institucional, pasando por los de dos o tres equipos de Facultades, hasta lograr propuestas de mayor cantidad de grupos.

El trabajo de campo inspirado en el enfoque epistemológico es el centro de la actividad científica y en ello se sugiere que se focalice el compromiso del equipo de coordinación, para que los investigadores y las investigadoras dispongan de las orientaciones de trabajo construidas democrática y participativamente, y también incorporando inquietudes e intereses propios. Ello implica la determinación de las variables de estudio, los indicadores y la instrumentación técnica, que debe ser revisada y ajustada permanentemente, para que cumpla su finalidad. En ello se juega el sentido de todo PID educativo.

La creación de mejores de comunidades de estudio y mejora de la práctica implica la conformación de medios y vías de comunicación, intercambios y participación, como son las reuniones periódicas, la presentación de avances y los espacios virtuales y presenciales, donde se produce el encuentro personal y el intercambio del conocimiento construido.

Junto a la actividad de investigación campo se sugiere desarrollar procesos de participación de eventos académicos y la misma organización de jornadas propias o de congresos vinculados con las temáticas afines. Dichas iniciativas generan una gran motivación e interés en participar de la integración entre docencia e investigación.

La docencia de grado y posgrado demanda mayores iniciativas de proyectos de investigación educativa y colaborativa, animadas desde las unidades académicas y de las áreas de ciencia, para efectuar mejoras en los desarrollos curriculares y generar procesos de formación que atiendan a las innovaciones y nuevos planteos que los mismos sistemas profesionales generan, como así también, a los requerimientos de conformar sociedades más justas, inclusivas y participativas.

Notas

¹ Profesor Universitario en Filosofía (UMSA, 2005), Licenciado en Filosofía (UCA, 2011), Licenciado en Ciencias de la Educación (UNTREF, 2001), Magister en Gestión de Proyectos Educativos (UCAECE, 2010). Profesor de “Rol Docente” y “Evaluación de Aprendizajes”, Especialización en Docencia Universitaria (UCES Buenos Aires). Profesor Adjunto Regular de Ingeniería y Sociedad (UTN FRBB). Investigador UTN Categoría C, Programa por Incentivos Categoría IV. Director de diversos Proyectos Interfacultad de investigación educativa e integrante del Equipo Interdisciplinario de Apoyo Académico (UTN FRBB). Publicó más de 100 artículos sobre docencia universitaria y carreras de Ingeniería. Autor de “Desafíos y propuestas académicas en IPECYT 2016” (2020, EDUTECNE). Coautor de “Tendencias formativas y mejoras didácticas en los primeros años de la UTN-FRBB (2006-2015) (2022, EDUTECNE) y “La UTN en el bienio 2020-2021: sus procesos pedagógicos” (2022, EDUTECNE). Integra comité

de evaluación de varias Revistas educativas. Participa de SAIE, RED IPECYT, RED RECSI.

² Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Magister de la UBA en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología. Educadora del Programa Internacional de Ingeniería (PCEII-IGIP). Diploma Superior en Tecnología, subjetividad y política (CLACSO) Diploma de Posgrado en Planeamiento, Gestión y Evaluación de Proyectos y Políticas Educativas en Contextos Digitales (UNQ). Diploma de posgrado en Ciencia, Arte, Tecnología y Educación Superior (UNQ) Diploma de Posgrado en Diseño Estratégico de Tecnologías para el Desarrollo Inclusivo Sustentable (UNQ) Experta Universitaria en Divulgación y Cultura Científica de la Universidad de Oviedo. Desde 2006 ha realizado presentaciones, en congresos, jornadas, seminarios, talleres, publicaciones nacionales e internacionales, contribuciones de capítulos en libros y dictado de conferencias. Invitada como experta en formación complementaria de ingenieros en eventos nacionales y de la región. Investigadora B (UTN) Miembro de Consejo Asesor del Programa Tecnología Educativa y Enseñanza de la Ingeniería en UTN. Evaluadora de Proyectos de Ciencia y Tecnología. Profesora Titular en la asignatura Ingeniería y Sociedad. Directora de la UDB Cultura e Idiomas en UTN-FRA. docente en Seminario Historia de la Ciencia y la Tecnología en Maestría en Docencia Universitaria UTN-FRLP

Referencias bibliográficas

American Society for Engineering Education (ASEE) (2009). *Creating a culture for scholarly and systematic innovation in Engineering education*. Washington: ASEE. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/261536529_Creating_a_Culture_for_Scholarly_and_Systematic_Innovation_in_Engineering_Education

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor

ASIBEI (2016). *Competencias y perfil del ingeniero iberoamericano, formación de profesores y desarrollo tecnológico e innovación*. Bogotá: ASIBEI. ISBN: 978-958-99255-8-4. Disponible en <https://asibei.net/wp/2023/05/30/competencias-y-perfil-del-ingeniero-iberoamericano-formacion-de-profesores-y-desarrollo-tecnologico-e-innovacion/>

Bisquerra Alzina. R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

CONFEDI (2010). *La formación de Ingeniero para el desarrollo sostenible*. Buenos Aires: CONFEDI.

Coulón, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Cukierman U. (2018) Aprendizaje centrado en el estudiante: un enfoque imprescindible para la educación en ingeniería. Giordano Lerena R., Lozano Moncada C. (eds) *Aseguramiento de la Calidad y Mejora de la Educación en Ingeniería: Experiencias en América Latina*, ACOFI, Bogotá, 27 – 39. Disponible en

https://www.academia.edu/37040716/Aprendizaje_centrado_en_el_estudiante_un_enfoque_imprescindible_para_la_educaci%C3%B3n_en_ingenier%C3%ADa

Cura, R.O.; Burguener, M.; Esteves Ivanissevich, M.J.; Ferrando, K.C. (2019). Trabajo colaborativo interfacultad para la mejora de la formación inicial en ingenierías (FRA-FRBB-FRCH – 2016-2019). *I CONIPE*. Puerto Madryn: UTN FRCH. Disponible en

<https://rtyc.utn.edu.ar/index.php/ajea/article/view/873>

Cura, R.O.; Ferrando, K.; Krumrick, E.; Marinsalta, M.M; Sacco, L.; Vanoli, V. (2021). Proyectos de investigación para la mejora formativa en carreras tecnológicas (UTN-Argentina) 2° *Congreso Caribeño de Investigación Educativa «Nuevos paradigmas y experiencias emergentes»*. Santo Domingo, República Dominicana: Instituto Superior ISFODOSU. ISBN: 978-9945-9313-9-6 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=865862>

Cura, R.O., Ferrando, K. (2024). Proyectos interfacultad de investigación educativa en UTN. *V Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*. Rosario: SAIE

Domingo Roget, Á., Anijovich, R. (2017). *Práctica reflexiva: Escenarios y horizontes*. Buenos Aires: Aique.

Kowalski, V.; Erck, I.; Enríquez, H.; Sosa, H. (2017). El Diseño Instruccional: elemento clave para un Modelo de Formación por Competencias auxiliado por B-Learning. *EduQ@2017*. http://debate2017.eduqa.net/file.php/1/Memorias_2017/Memoria_2017_tomo_1_de_5.pdf

Latorre, A. (2003). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Ministerio de Educación (2021). *Resolución ME 1541/2021. Normativas para la carrera Ingeniería Mecánica*. Buenos Aires: ME, Anexo, 4.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ed. ECOE.

UNESCO (2021). *Ingeniería para el desarrollo sostenible*. Paris: UNESCO, ICEE.

Vera Calzaretta, A., Villalón C., M. (2005). La triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. *Ciencia & Trabajo*. Año 7. N° 16. Disponible en <https://www.semanticscholar.org/paper/La-Triangulaci%C3%B3n-entre-M%C3%A9todos-Cuantitativos-y-en-Vera-Villal%C3%B3n/5cf49dc88c3c8b6ba4b19a7b25a2711f85cf1a22>

UTN (2022). *Ordenanza 1901. Diseño curricular Ingeniería Mecánica*. Buenos Aires, UTN Consejo Superior.

Estado del arte y perspectivas de investigación en los estudios sobre el ingreso a la universidad en Argentina en la última década

State of the Art and Research Perspectives in Studies on University Admission in Argentina in the Last Decade

Pablo Daniel García¹
María Gabriela Galli²
Ignacio Daniel Mazzeo³

Resumen

El ingreso a la universidad en Argentina ha sido un eje central de la política educativa desde la recuperación democrática. A partir del siglo XXI, el país dejó atrás un sistema de élites y transitó hacia un sistema de masas, impulsado por la obligatoriedad de la educación secundaria y políticas de inclusión. Sin embargo, esta expansión se enfrenta a desafíos, como el financiamiento insuficiente y la necesidad de diversificar la oferta institucional. Estas situaciones potenciaron en el último tiempo la investigación sobre el ingreso universitario. Este artículo se basa en un análisis documental y en la revisión de investigaciones sobre el ingreso universitario en Argentina en los últimos 10 años. El mapeo construido permite la agrupación de estudios de acuerdo con su foco de interés principal: caracterización de estudiantes ingresantes, sus trayectorias académicas, dispositivos institucionales de acompañamiento, prácticas pedagógicas en el ingreso, programas complementarios, transición entre niveles, legislación y marcos normativos, historia del ingreso, impacto de la pandemia y virtualidad. La revisión de la literatura nos invita a avanzar en una profunda reflexión en torno al derecho a la educación en un contexto donde gratuidad e ingreso irrestricto tensionan al nivel superior y las universidades continuamente están “repensando” sus ingresos. En estos tiempos en los que los derechos conquistados aparecen amenazados, seguir pensando y afirmando el derecho a la educación superior resulta crucial para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Palabras clave: Universidad; ingreso; estado del arte

Abstract

Admission to university in Argentina has been a central axis of educational policy since the democratic recovery. Starting in the 21st century, the country left behind a system of elites and moved towards a mass system, driven by the mandatory middle level and inclusion policies. However, this expansion faces challenges, such as insufficient financing and the need to diversify institutional offerings. These situations have recently promoted research on university admission. This article is based on a documentary analysis and a review of research on university admission in Argentina in the last 10 years. The constructed mapping allows the grouping of studies according to their main focus of interest: characterization of incoming students, their academic trajectories, institutional support devices, pedagogical practices at admission, complementary programs, transition between levels, legislation and regulatory frameworks, history of admission, impact of the pandemic and virtuality. The review of the literature invites us to advance in a deep reflection on the Right to Education in a context where free and unrestricted admission puts pressure on the higher level and universities are continually “rethinking” their income. In these times when the rights achieved appear threatened, continuing to think about and affirm the right to higher education is crucial for the construction of a more just and democratic society.

Keywords: University; Admission; State of the Art

Introducción

Las discusiones sobre el ingreso a la universidad en Argentina se han posicionado como uno de los temas centrales de la agenda de la política educativa a partir de la recuperación de la democracia.

Siguiendo a Krotsch (2001) es posible afirmar que, ya a principios del siglo XXI, Argentina dejó atrás la configuración de la educación superior como sistema de élites y pasó a un sistema de masas. Cabe destacar que esta expansión no resultó exenta de contradicciones y retrocesos y, en particular, entra en tensión con el escaso financiamiento contemporáneo a la universidad pública. La ampliación de cobertura del sistema universitario en los últimos años se ha visto impulsada por la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria y la puesta en marcha de diversas políticas públicas que buscaron garantizar la conclusión de dicho nivel lo cual generó también “nuevos públicos” que se animan a pensar la posibilidad de una carrera universitaria (García, 2023 a). A la vez, la ampliación del nivel superior puede analizarse desde la creación de nuevas instituciones. Aunque con justificaciones políticas distintas, la creación de nuevas universidades buscó la diversificación de las instituciones universitarias, de modo de poder atender con mayor eficiencia una demanda considerada creciente pero diferenciada (Marquina y Chiroleu, 2015). La creación de nuevas universidades también se planteó como opción de desconcentración de las macro-universidades, la desburocratización de las estructuras organizativas y la innovación en las propuestas de carreras, atendiendo áreas de vacancia (Arias y otros, 2019). Incluso al considerar las visiones más críticas, es posible afirmar que estas nuevas universidades nacieron con un mandato incluyente: crear condiciones que facilitaran el acceso y la permanencia en la universidad para grupos tradicionalmente excluidos de estos espacios de formación.

En este contexto, el estudio del ingreso universitario se fortalece en el campo de la investigación educativa ante dos fenómenos que se combinan: en primer lugar, la mayor demanda de acceso y en segundo lugar, la diversificación y la ampliación de la oferta de instituciones de nivel universitario. Aparecen así, nuevas preguntas de investigación ¿Cómo garantizar el acceso a la universidad a poblaciones cada vez más heterogéneas? ¿Qué modelo institucional puede favorecer de un modo más eficiente la trayectoria de nuevos ingresantes? ¿De qué modo acompañar el ingreso a la educación universitaria a quienes podríamos llamar los “no herederos” pero que son sujetos (individuales y colectivos) con “derecho a la universidad”?

Estas preguntas y otras han llevado a una revisión continua del modo de regular el ingreso al nivel, tanto de gestores como de investigadores y expertos en la temática. Así, desde hace varias décadas, en nuestro país han proliferado investigaciones centradas en el estudio del ingreso a la universidad. Estas investigaciones, con diferentes enfoques empíricos —que van desde casos específicos hasta mapeos

regionales— y metodologías variadas, los más diversos equipos de investigación abordan el tema desde múltiples perspectivas. Frente a este escenario, el presente escrito busca contribuir a la construcción de un estado del arte sobre las investigaciones relacionadas con el ingreso a la universidad en Argentina, identificando las diferentes perspectivas de abordaje o líneas de investigación desarrolladas². Consideramos que este estado del arte puede ser un aporte a los debates y conversaciones sobre la universidad (en particular sobre el ingreso universitario) y así, en el marco de los diálogos que se establecen en la Sociedad Argentina de Investigación Educativa, contribuir al fortalecimiento del campo teórico para pensar los problemas universitarios contemporáneos.

Breve marco teórico y contextual

Interesa especialmente pensar el ingreso universitario desde una perspectiva de derecho. Tal perspectiva para pensar el ingreso universitario implica concebir el acceso a la educación superior no solo como una oportunidad individual o un privilegio, sino como un derecho humano fundamental garantizado por el Estado. Desde este enfoque, el ingreso universitario debe analizarse en términos de justicia social, equidad e inclusión, asegurando que todos los sectores de la sociedad, especialmente aquellos históricamente excluidos, puedan acceder y permanecer en la educación superior en igualdad de condiciones.

La cuestión del derecho a la educación superior ha adquirido una relevancia creciente en la agenda de la política universitaria latinoamericana durante las últimas décadas, consolidándose como un eje central de debate y formulación de políticas en la región. Este proceso ha estado acompañado por instancias de discusión y construcción colectiva, donde las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) han desempeñado un papel fundamental al visibilizar y articular posiciones en torno a la educación superior como bien público y derecho universal.

La primera CRES, celebrada en La Habana en 1996, marcó un punto de inflexión en la evolución de la educación superior latinoamericana. Como destacan Tünnermann Bernheim y López Segrera (2018), este encuentro representó un quiebre respecto a la hegemonía de los organismos multilaterales que promovían una visión mercantilista de la educación, como el Banco Mundial, impulsando políticas de privatización y arancelamiento como estrategias centrales de financiamiento. En contraposición, la CRES de 1996 consolidó una postura contestataria, reivindicando la inversión estatal en educación superior como una condición clave para el crecimiento económico y el desarrollo social sostenible de la región. En su declaración final, la conferencia destacó que la educación superior no debía reducirse a su función instrumental para el mercado laboral, sino que debía ser entendida como un pilar fundamental del desarrollo humano, con un profundo valor social y colectivo

(Rovelli, 2018).

Doce años después, en 2008, la segunda CRES, celebrada en Cartagena de Indias, constituyó un avance significativo en la consolidación del posicionamiento latinoamericano frente a las tendencias neoliberales. En un contexto global donde la educación superior se encontraba cada vez más subordinada a las lógicas de mercado y donde el avance de políticas de ajuste estructural había debilitado la inversión estatal en el sector, la CRES 2008 logró consensuar una concepción ampliada de la educación superior. En este encuentro, se alcanzó un hito al declarar formalmente que la educación superior es un bien público social, un derecho humano universal y un deber ineludible del Estado (Del Valle, 2018). Con esta formulación, se entrelazaron conceptos de alta densidad política e histórica, sentando las bases para la construcción de un proyecto de universidad latinoamericano con vocación emancipatoria. Esta declaración reforzó la resistencia a los modelos privatizadores y reafirmó el rol del Estado en la garantía de condiciones de acceso, permanencia y egreso para los sectores históricamente excluidos del sistema universitario.

Una década más tarde, en 2018, la tercera CRES se celebró en Córdoba, Argentina, en el marco del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, un acontecimiento que había transformado radicalmente la estructura y la misión de las universidades en la región. Esta conmemoración otorgó un carácter simbólico y político a la conferencia, permitiendo actualizar y fortalecer los postulados reformistas en clave contemporánea. La Declaración Final de la CRES 2018 reafirmó los principios sostenidos en las conferencias anteriores, en particular la denuncia de los procesos de mercantilización y privatización de la educación superior, al tiempo que ratificó su definición como un derecho humano y un bien público social. Se trató, además, de un espacio donde la comunidad académica regional pudo reflexionar sobre los desafíos emergentes que enfrentan las universidades, incluyendo la expansión del acceso, la diversificación de las trayectorias estudiantiles y la necesidad de políticas que garanticen condiciones equitativas de permanencia y graduación (Tamarit y Miranda, 2021).

En marzo de 2024, las entidades representativas de la educación superior en América Latina y el Caribe se reunieron en la CRES+5 en Brasilia. Tomando como marco político la Declaración aprobada en la última Conferencia Regional de Educación Superior (Córdoba 2018), la convocatoria a esta conferencia de medio término se propuso actualizar el debate en torno a los desafíos que implica asegurar el derecho a la educación superior y la producción de conocimientos en una perspectiva estratégica para el desarrollo soberano y con justicia social de los países de la región. Así, la cuestión del derecho a la educación persiste como eje en los debates regionales como estructurante para el diseño de políticas educativas para el nivel.

Resulta fundamental recuperar estas discusiones para contextualizar los debates

teóricos en torno al ingreso universitario. La conceptualización de la educación superior como derecho impone la necesidad de analizar los mecanismos de acceso en función de criterios de equidad y justicia social, evitando reducciones meritocráticas que invisibilizan las desigualdades estructurales. En este sentido, las reflexiones de Rinesi (2016) sobre el “derecho a la universidad” constituyen un aporte clave para comprender la dimensión colectiva de este derecho. Para el autor, la educación superior no solo es un derecho humano individual, sino también un derecho colectivo en dos sentidos fundamentales. En primer lugar, es un derecho del conjunto de la sociedad a contar con profesionales formados en universidades públicas, que contribuyan a garantizar el acceso a otros derechos fundamentales, como la salud, la justicia y la educación en sus niveles previos. En segundo lugar, es el derecho social a beneficiarse del conocimiento producido en las universidades, entendiendo que la investigación y la formación académica no pueden quedar restringidas a una elite, sino que deben tener un impacto en el desarrollo y el bienestar colectivo.

En la actualidad, el derecho a la educación superior continúa siendo un campo de disputa en América Latina, tensionado por la persistencia de políticas neoliberales que buscan redefinir el rol del Estado en la provisión de servicios educativos. Durante las últimas décadas, estas tendencias se han profundizado con la expansión de mecanismos de privatización encubierta, como el crecimiento de las matrículas en universidades privadas, la implementación de sistemas de financiamiento condicionados a resultados y la proliferación de modalidades educativas mediadas por plataformas digitales. La pandemia de COVID-19 exacerbó estos procesos, acelerando la virtualización de la enseñanza y consolidando la concentración del acceso al conocimiento en manos de grandes corporaciones tecnológicas. Esto ha generado nuevas formas de exclusión y segmentación educativa, profundizando las desigualdades preexistentes (Bordoli, 2020).

En el caso argentino, estas amenazas se han profundizado con la irrupción de corrientes ideológicas vinculadas al anarcocapitalismo, cuya influencia en el debate público ha introducido una serie de cuestionamientos radicales al papel del Estado en la educación superior. Las propuestas que promueven la total desregulación del sistema universitario, la eliminación del financiamiento estatal y la concepción de la educación como un bien sujeto exclusivamente a las reglas del mercado (Filmus, 2024) representan una ruptura con los principios históricos del sistema universitario público en Argentina. Estas ideas no solo ponen en riesgo la gratuidad de la educación superior, sino que también debilitan la noción misma de la universidad como un espacio de producción y democratización del conocimiento. En este escenario, la defensa del derecho a la educación superior se convierte en un desafío impostergable para la comunidad académica, que debe articular estrategias para resistir la mercantilización del conocimiento y promover políticas que garanticen el acceso universal y equitativo a la universidad.

Metodología

Este trabajo se enmarca en los estudios cualitativos y se ha estructurado a partir de la construcción de un estado del arte sobre las investigaciones relacionadas con el ingreso a la universidad en Argentina. Como señala Hoyos Botero (2000), las metodologías cualitativas constituyen una de las formas posibles de abordar la investigación en ciencias sociales. Dentro de este enfoque, se encuentra la investigación documental, que incluye la metodología de estado del arte. Siguiendo a Galeano Marín y Vélez Restrepo (2002), es posible definir el estado del arte como una investigación documental que recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre un objeto de estudio específico. Además, estos autores lo conciben como una investigación con desarrollo propio, cuyo objetivo es develar las interpretaciones de los autores sobre el fenómeno estudiado y hacer explícitas las posturas teóricas y metodológicas que sustentan los diferentes estudios analizados.

El trabajo partió de la realización de una búsqueda de investigaciones que se desarrollaron en el ámbito nacional en los últimos 10 años vinculadas al ingreso universitario (en el período 2013-2023). A partir de la búsqueda inicial se construyó una matriz para el registro de las investigaciones identificadas (matriz bibliográfica). Este instrumento diseñado con Microsoft® Excel permitió inventariar y clasificar los textos que conformaron el corpus de estudio, facilitando su posterior análisis. El proceso de análisis se desarrolló a partir de dos lecturas: una lineal que exigió la revisión secuencial de la información obtenida en las fuentes bibliográficas, y otra transversal, que permitió comparar y contrastar las fuentes a partir de categorías. Esta última fase posibilitó identificar repeticiones, vacíos, confirmaciones y ampliaciones en la literatura revisada. Las observaciones derivadas de este proceso fueron documentadas en memos de investigación y comentarios de texto, los cuales sirvieron como insumo para la interpretación y síntesis de los hallazgos.

¿Por qué resulta valioso presentar un estado del arte los estudios del ingreso universitario en Argentina? En general, es posible destacar dos contribuciones para este tipo de estudios: en primer lugar, proporcionar un panorama del conocimiento existente en torno a un tema determinado; y, en segundo lugar, facilitar la organización y estructuración de nociones, conceptos, teorías, metodologías y perspectivas que guían el enfoque hacia el objeto de investigación en desarrollo. El balance de la producción investigativa nos permite entender la problemática actual del objeto de estudio, a partir de la lectura e interpretación de las distintas investigaciones con el objetivo de construir nuevos campos teóricos y metodológicos (Guevara Patiño, 2016). Así, la construcción de un estado del arte sobre los estudios que abordan al ingreso universitario en el país busca aportar elementos para la sistematización de lo que “ya se sabe” y el conocimiento de las áreas de vacancia. En este sentido el objetivo del texto es aportar a la Sociedad Argentina de Investigación Educativa un

estado del arte que permita también orientar investigaciones futuras.

Mapeo de investigaciones sobre el ingreso universitario

El relevamiento de investigaciones desarrolladas en los últimos 10 años sobre el ingreso universitario en Argentina nos permite construir la siguiente categorización de estudios de acuerdo con las diferentes perspectivas de abordaje que se explicitan en los mismos.

Estudios focalizados en la caracterización de los estudiantes que ingresan a la universidad

Los estudios centrados en la caracterización de los estudiantes que ingresan a la universidad constituyen una línea de investigación fundamental en el ámbito educativo. Estos trabajos no solo se concentran en identificar las características demográficas de los ingresantes, como edad, género, origen socioeconómico y ubicación geográfica, sino que también exploran en profundidad sus experiencias educativas previas, incluyendo el tipo de instituciones educativas que han cursado, los programas académicos que han seguido y las calificaciones obtenidas. Además de los aspectos académicos, estos estudios analizan las motivaciones y aspiraciones de los estudiantes al ingresar a la universidad, así como también sus expectativas profesionales y personales. Se investiga, por ejemplo, cómo estas motivaciones y expectativas pueden influir en las elecciones de carrera, en la persistencia académica y en el desempeño estudiantil a lo largo de su trayectoria universitaria. Asimismo, profundizan en las habilidades de aprendizaje de los ingresantes, estilos de estudio, entre otras cuestiones. Estos aspectos son clave para comprender las necesidades y demandas de los estudiantes en el contexto universitario y para diseñar intervenciones educativas efectivas que promuevan su éxito académico y bienestar emocional en el ingreso. Entre otros, pueden mencionarse como parte de este grupo al trabajo de Brachi (2016), quien analiza la construcción del oficio de estudiante entre los nuevos ingresantes a las universidades; los trabajos de Pierella, en particular sus estudios centrados en la caracterización socioeducativa de los ingresantes a la Universidad Nacional de Rosario (Pierella, 2014); el trabajo de González y otros (2020) que explora percepciones de los estudiantes sobre sus propias trayectorias educativas en el marco de la implementación de las políticas de ingreso irrestricto, considerando factores sociales, económicos e institucionales. Asimismo, Vercellino, Gibelli y Chironi (2022) aportan una caracterización detallada de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas en la Universidad Nacional de Río Negro. También ubicamos en este grupo el trabajo de Adrogué y García de Fanelli (2021) enfocado en la probabilidad de acceso a la educación superior que tienen egresado del nivel secundario según su posición en la estratificación económica, el nivel educativo del

hogar y el género. Por su parte, el estudio de Cis y Santa María (2023) aborda la experiencia de los estudiantes en relación con la valoración del Curso de Ingreso en la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Además, el reciente estudio de Sulca y Soriano (2024) explora la experiencia de estudiantes indígenas durante el ingreso a carreras de grado en la Universidad Nacional de Salta, aportando una perspectiva intercultural a esta problemática.

Estudios focalizados en el análisis de las trayectorias de los estudiantes que ingresan (y en la relación ingreso – graduación), con un fuerte rol del análisis estadístico

Este grupo de trabajos pone su foco en particular en la vinculación del ingreso con la trayectoria de las y los nuevos ingresantes en el nivel superior. Estos trabajos emplean, por ejemplo, métodos estadísticos para examinar en detalle los diversos factores que influyen en el recorrido académico de los estudiantes desde su ingreso hasta su eventual graduación. Una de las áreas de interés principal en este tipo de estudios es entender los patrones de retención y éxito académico de los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria. Se investiga cómo diferentes variables, como el rendimiento académico inicial, el tipo de programa de estudio, la calidad de la orientación académica y el apoyo institucional, afectan la probabilidad de que los estudiantes persistan en sus estudios y alcancen la graduación. Además, estos trabajos se enfocan en identificar y abordar las barreras y desafíos que enfrentan los estudiantes durante su transición a la vida universitaria y a lo largo de su experiencia educativa. Dentro de este grupo, entre otros, se ubican los trabajos de Araujo (2017) sobre la relación entre ingreso, la permanencia y la graduación en la universidad pública; el de Mendonça (2022), sobre estrategias en el acompañamiento del estudiantado en el ingreso universitario en la Argentina de las últimas dos décadas y, el de Suasnabar y Rovelli (2016) sobre ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina. También los trabajos de García de Fanelli (2019) sobre acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina.

Estudios focalizados en los dispositivos organizados por las instituciones universitarias para acompañar/regular el ingreso

Aquí se ubican la gran mayoría de los trabajos sobre el ingreso universitario dedicados a analizar experiencias institucionales. Estos estudios se centran en analizar las diversas estrategias y prácticas implementadas por las universidades con el objetivo de facilitar el proceso de ingreso. Exploran los programas de orientación académica, tutoría y mentoría diseñados para brindar apoyo a los estudiantes durante el proceso de ingreso universitario. Además, se examinan las políticas de admisión y selección implementadas por las instituciones universitarias, así como los

criterios utilizados para evaluar y seleccionar a los aspirantes. Este grupo de estudios también investiga las iniciativas orientadas a promover la diversidad y la inclusión en el proceso de ingreso universitario, tales como programas de acceso preferencial para grupos subrepresentados. Algunos pocos trabajos abordan un universo amplio, como los de Mendonça (2022), García (2022, 2023 b, 2023c), Pogré y otros (2018), o el estudio organizado la CONEAU y llevado a cabo por Beilis, Fernández y Groppo (2023), que releva dispositivos de ingreso a escala nacional. Asimismo, se destaca el trabajo de Cambours de Donini y Gorostiaga (2019), cuyo propósito es comprender las estrategias implementadas en las universidades del conurbano bonaerense. A la vez existen muy variados trabajos dedicados a analizar casos institucionales. Entre otros, podemos mencionar al trabajo de González Velasco (2014), que describe la experiencia del Ciclo Inicial en la Universidad Nacional Arturo Jauretche; de Montenegro (2017), que describe y analiza la construcción de las estrategias de ingreso en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata durante el período 1995-2015; el de Rosso, Artieta y Soto (2020) sobre los dispositivos generados en la Universidad Nacional del Nordeste para el ingreso de indígenas del Chaco. Asimismo, se mencionan los trabajos de Cerezo (2016), Fernández y Ruiz (2023); Inchauspe (2023); Palacios, Soteras, y Zambrano Jusmeidy (2023), entre otros.

Estudios focalizados en las prácticas pedagógicas en el ingreso universitario

Este grupo de estudios se enfoca en el análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes que participan en los dispositivos de ingreso universitario. Estas investigaciones examinan las estrategias didácticas y metodológicas empleadas durante esta etapa compleja, en la que los estudiantes atraviesan la transición entre la educación secundaria y el nivel superior.

Estos estudios no solo abordan las metodologías utilizadas en el aula, sino también los enfoques pedagógicos que subyacen a estas prácticas, considerando aspectos como la enseñanza centrada en el estudiante, el aprendizaje basado en problemas, la incorporación de tecnologías digitales y el uso de recursos didácticos específicos para la nivelación de conocimientos. Asimismo, analizan el modo en que estas estrategias se articulan con las políticas institucionales de acceso y permanencia, con el propósito de fortalecer las trayectorias académicas de los estudiantes. Además, estas investigaciones suelen poner énfasis en la formación docente y en las condiciones de trabajo del profesorado que participa en el ingreso universitario, dado que estas variables impactan directamente en la calidad de las intervenciones pedagógicas. Entre muchos otros, se ubican en este eje los trabajos realizados por Krichesky, Vernengo, y Janjetic (2018) que indaga en las dificultades se encuentran los y las docentes de las materias iniciales, el trabajo de De Gatica y otros (2019) sobre las

prácticas de enseñanza desarrolladas en el ingreso en la Universidad Nacional de San Martín. También, se ubican en esta categoría los trabajos de Mancovsky (2021) y Mancovsky y Más Rocha (2019) sobre la pedagogía de los inicios y el trabajo de Berdini (2023) sobre las estrategias de enseñanza - aprendizaje implementadas por los docentes del ingreso en la Universidad Nacional de Córdoba y el trabajo de Pierella, Peralta y Pozzo (2020) sobre el trabajo docente en el ingreso universitario y la perspectiva de los profesores sobre trayectorias de estudiantes.

Estudios focalizados en los programas o dispositivos complementarios al ingreso universitario

Este grupo de estudios se orienta al análisis de los programas y dispositivos diseñados como complemento al ingreso universitario, con el propósito de fortalecer la permanencia y el éxito académico de los estudiantes en sus primeras etapas de formación superior. Se trata de investigaciones que examinan tanto los espacios de acompañamiento y consulta dirigidos a los ingresantes como las políticas institucionales destinadas a mejorar la retención estudiantil que complementan el ingreso. Por ejemplo, se ubican entre estos estudios, los trabajos de Sotelo (2023) sobre el Programa de Acompañamiento a la vida universitaria que se desarrolla en la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y los trabajos de De Gatica y otros (2019), en su investigación sobre el ingreso a la universidad analizan los espacios de acompañamiento y de consulta generados en un grupo de universidades públicas del conurbano bonaerense para los ingresantes. También se ubica, entre otros, el trabajo de Arias y otros (2019) vinculado al análisis de políticas institucionales para favorecer la retención o el trabajo de Gorostiaga, Lastra y Muiños de Britos (2017) sobre políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades del conurbano.

Estudios focalizados en la transición entre la educación secundaria y el nivel superior

Este conjunto de estudios se centra en el análisis del momento de transición entre la educación secundaria y el nivel superior. Estas investigaciones buscan comprender las dinámicas, los desafíos y las estrategias implementadas para facilitar el pasaje entre niveles del sistema educativo, especialmente en un contexto de expansión de la obligatoriedad de la educación secundaria en la región. En este sentido, abordan diversas dimensiones de la transición, como las diferencias en los enfoques pedagógicos entre ambos niveles, las expectativas y percepciones de los estudiantes respecto a la educación universitaria, y las políticas institucionales orientadas a reducir las brechas de formación. Se destacan los estudios que analizan programas de articulación entre la escuela secundaria y la universidad, incluyendo cursos de nivelación, tutorías de orientación académica y estrategias de acompañamiento que

buscan preparar a los futuros ingresantes para los desafíos del nivel superior. Por otro lado, estas investigaciones también incluyen estudios sobre el rol de los docentes y las instituciones en la construcción de puentes entre la educación media y superior. Se analizan iniciativas que buscan fortalecer la articulación curricular entre ambos niveles, así como estrategias institucionales para mejorar la orientación vocacional y académica de los estudiantes antes de su ingreso a la universidad. En este eje se ubican los trabajos de Corica, Otero y Merbilhaa (2022) quienes exploran el pasaje de la secundaria a la universidad y los soportes de acompañamiento a los jóvenes; el estudio de Cabello y López (2015) sobre el modelo 1 a 1 en la articulación entre escuela media y universidad y el trabajo de Blesio, Hernández, Morelli y Odetti (2019) que analiza la política denominada Proyecto NEXOS de articulación entre niveles. Asimismo, se incluyen los trabajos de Di Piero, Marchel y Garroga (2022) que analizan la articulación entre niveles en las ciudades de La Plata y Tandil; los trabajos de Marano (2018) y Marano, Molinari y Vazelle (2017) sobre la articulación entre niveles en el caso de la provincia de Buenos Aires; y el trabajo de Nin (2019) que analiza la articulación desde la perspectiva de la Agenda 2030. También, se destaca el trabajo de Mendoza y Maggi (2014), enfocado en el desarrollo de competencias académicas para favorecer este proceso de transición.

Estudios focalizados en la regulación / legislación que organiza el ingreso universitario

Este grupo de estudios se centra en el análisis de los marcos normativos y las regulaciones que estructuran el acceso a la educación superior, con particular atención a las reformas recientes de la Ley de Educación Superior (LES) y los debates en torno al principio de ingreso irrestricto con la Ley Puiggrós. Estas investigaciones abordan tanto los aspectos jurídicos y normativos como las implicancias políticas e institucionales de los cambios en la legislación que rige el ingreso a la universidad. Estos estudios suelen explorar el modo en que las reformas buscan responder a los desafíos contemporáneos de la educación superior, tales como la masificación del estudiantado, la diversificación de las trayectorias educativas y la necesidad de garantizar mayores niveles de equidad en el acceso y la permanencia. En este grupo se ubican los trabajos vinculados al estudio de la reforma reciente de la Ley de Educación Superior y los debates en torno al ingreso irrestricto, entre ellos los trabajos de Giménez y Del Bello (2016), de López y Cabral (2016) y de Fiorentino y Moretti (2016). También trabajos que analizan la aplicación de estas reformas en casos específicos, entre ellos, las publicaciones de Alaniz y Tenaglia (2017), Marino (2018) y de Montenegro (2020).

Estudios historiográficos con foco en el ingreso universitario

Este grupo de estudios se dedica al análisis de la evolución histórica del ingreso

a la universidad, examinando los cambios en las normativas, políticas y regulaciones que han moldeado las condiciones de acceso a la educación superior a lo largo del tiempo. Estas investigaciones buscan comprender cómo las transformaciones en el sistema universitario han impactado en los criterios y mecanismos de admisión, así como en la configuración de las trayectorias estudiantiles en distintos contextos históricos. Un aspecto central de estos estudios es la identificación de momentos clave de cambio en el acceso a la universidad, los cuales suelen estar vinculados a reformas legislativas, modificaciones en la estructura del sistema educativo o contextos sociopolíticos particulares. Se analizan, por ejemplo, las reformas universitarias que marcaron hitos en la expansión del derecho a la educación superior, el establecimiento de políticas de inclusión y los debates en torno al ingreso irrestricto. Otro eje de análisis frecuente en estos estudios es el papel del Estado en la regulación del ingreso universitario a lo largo de las distintas etapas del desarrollo del sistema de educación superior. Se investigan las políticas gubernamentales que han incidido en la organización del ingreso, así como las disputas entre distintos actores del sistema educativo—universidades, sindicatos docentes, movimientos estudiantiles y organismos gubernamentales—en torno a la definición de los criterios de admisión. Dentro de este grupo se ubican los trabajos de Pierella (2018) sobre los 100 años de la reforma universitaria y los desafíos para el ingreso; el estudio de Pis Diez (2019), que examina la supresión del cobro de aranceles universitarios durante el peronismo; y el trabajo de Friedemann (2019) sobre la historia de la gratuidad y el ingreso irrestricto en la universidad argentina. Asimismo, se incluye el trabajo de Seia (2020) sobre el movimiento estudiantil en perspectiva histórica y su lucha por el ingreso a la universidad. También es posible ubicar en este grupo al trabajo de González Gómez y Ruiz (2018) sobre la mirada de la prensa sobre el ingreso en los años 1982 y 1983; el trabajo de García (2023 c) sobre los diferentes formatos que adquirió el ingreso en la universidad pública en Argentina desde su creación hasta el tiempo actual; los estudios de Cozzi, Ojalvo, Sejas y Ocaño (2023) que abordan el estudio del ingreso en perspectiva histórica en un estudio comparado entre países, entre otros. También es posible incluir en este grupo al reciente trabajo de Santos Sharpe (2024) sobre los 75 años desde la sanción de la gratuidad en la universidad argentina.

Estudios focalizados en el impacto de la pandemia en el ingreso universitario

Estos estudios abordan la revisión de prácticas de gestión, pedagógicas y de evaluación que la virtualización forzada impuso a muchas instituciones. La pandemia obligó a repensar, o al menos reorganizar, las modalidades vigentes de ingreso universitario, lo que generó una serie de desafíos y oportunidades. Algunos de los primeros trabajos publicados sobre el ingreso en la pandemia fueron el trabajo de Almirón y otros (2020), que analiza las clases en pandemia en el ingreso a la Uni-

versidad Nacional Arturo Jauretche y el trabajo de Francia y otros (2020) que analiza la experiencia de cursar el ingreso en pandemia de una estudiante recientemente ingresada a la carrera de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Córdoba. También los trabajos de Furmento y Alí (2021), que relata la experiencia didáctica de la cátedra de Química del CBC, durante el primer cuatrimestre de 2020, el trabajo de Cheli y otros (2021) sobre pedagogía universitaria en el contexto de pandemia, el trabajo de Nóbile (2021) sobre los desafíos para el ingreso universitario en tiempo de pandemia, el trabajo de Britos, Donini y Lastra (2021) sobre el ingreso en las universidades del conurbano en la pandemia, el de Martínez Tessore (2021) sobre la brecha digital y el derecho a la educación, el trabajo de Prado, Romero y Caminos (2021) sobre los desafíos en la virtualidad del ingreso a carreras de humanidades o el de Bifano y otros (2021) sobre el ingreso en el contexto de la virtualidad forzada. También los trabajos de Pierella y otros (2022) que plantean las problemáticas del ingreso a la universidad en el contexto de pandemia, de Prados, Pozzo y Pierella (2023) que plantean problemáticas del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en facultades de la Universidad Nacional de Rosario y las modificaciones que sufrieron durante la pandemia y de De Marziani (2023) con reflexiones sobre la primera experiencia del ingreso en pandemia en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. También, el trabajo de Sotelo, Arroyo y de las Mercedes Piñero (2023) sobre las condiciones de accesibilidad a la educación superior en pandemia.

Estudios vinculados a la virtualidad en el ingreso universitario

Este conjunto de estudios se centra en el análisis del papel de la educación virtual en los dispositivos de ingreso universitario, abarcando tanto las experiencias previas a la pandemia como las transformaciones impulsadas a partir de la emergencia sanitaria global. Estas investigaciones examinan las modalidades de enseñanza y aprendizaje en entornos digitales, las estrategias de adaptación pedagógica y los desafíos que plantea la virtualidad en el acceso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior. En primer lugar, los estudios sobre la educación virtual en el período pre-pandémico analizan la implementación de modelos híbridos o totalmente en línea en los cursos de ingreso. Se investigan experiencias de educación a distancia en universidades que, por razones geográficas o de accesibilidad, habían desarrollado propuestas digitales para el ingreso, atendiendo a las necesidades de estudiantes que, por diversas razones, no podían asistir físicamente a la universidad. Por otro lado, los estudios centrados en el período post-pandemia examinan las transformaciones generadas por la virtualización forzada durante la crisis sanitaria y su impacto en la reorganización de los dispositivos de ingreso. Se ubican en este grupo los trabajos de Chechele, Luro y Pintos Andrade (2016) sobre los procesos de afiliación a distancia, el trabajo de Vanolli y García Zatti (2019) relata la experiencia sobre el uso de aulas

virtuales en el seminario de ingreso de la Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional y el trabajo de Bianchini, Giamberardino y Pellegrino, (2021) sobre el fortalecimiento de seguimiento de trayectorias de estudiantes en el marco del Plan de Virtualización de la Educación Superior (VES), entre otros.

Discusión y cierre

La construcción de un estado del arte siempre es un proceso inacabado. Mientras terminamos de escribir este trabajo aparecen nuevas publicaciones que lo declaran incompleto. Incluso la selección de textos que se presenta en el apartado anterior forma parte de un corpus todavía más amplio de trabajos que abordan como foco de estudio el ingreso a la universidad en Argentina en los últimos 10 años. La gran variedad de enfoques identificados da cuenta del rol central que ocupa el estudio del ingreso a la universidad en la agenda de investigación contemporánea. El análisis de la bibliografía recopilada nos ha permitido identificar al menos 10 líneas de investigación sobre el ingreso universitario: caracterización de ingresantes, análisis de trayectorias estudiantiles, dispositivos institucionales para el acompañamiento del ingreso, prácticas pedagógicas en el ingreso, programas complementarios al ingreso, transición entre niveles educativos, regulación y legislación del ingreso universitario, estudios historiográficos sobre el ingreso, virtualidad en el ingreso universitario e impacto de la pandemia en el ingreso universitario. Los 70 textos reseñados dan cuenta además de los matices que existen al interior de cada una de estas líneas de investigación.

En Argentina, el acceso a la educación superior sigue siendo un factor determinante en la movilidad social, así como en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Las investigaciones en esta área proporcionan una comprensión más profunda de los desafíos, barreras y oportunidades que enfrentan los estudiantes al ingresar a la universidad, lo que a su vez permite diseñar políticas y estrategias más efectivas para promover la igualdad de oportunidades y el éxito académico de todos los individuos, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o geográfico. Además, el análisis continuo del ingreso universitario contribuye al mejoramiento de los procesos de acompañamiento y retención de estudiantes, así como a la identificación de áreas de mejora en los sistemas educativos y universitarios, en aras de garantizar una educación superior de calidad y pertinente a las necesidades del contexto actual.

La revisión de la literatura nos invita a avanzar en una profunda reflexión en torno al Derecho a la Educación. Masificación, gratuidad e ingreso irrestricto desde hace ya varias décadas tensionan al nivel superior y las universidades continuamente están “repensando” sus ingresos. Pensar a la universidad como Derecho, desde nuestra perspectiva y siguiendo a Rinesi (2022) supone no sólo el derecho

ciudadano a ingresar y egresar en universidades de igual calidad para todos, sino también supone que la universidad opere efectivamente sobre la reducción de las desigualdades sociales y a favor del desarrollo con inclusión social. El pueblo en su conjunto tiene el derecho a que las instituciones de Educación Superior del país formen a los profesionales que ese pueblo necesita para su desarrollo y su felicidad (Rinesi, 2022). En estos tiempos en los que los derechos conquistados aparecen amenazados, seguir pensando y afirmando el derecho a la educación superior para cada habitante del país, resulta crucial para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Notas

¹Pablo Daniel García, CONICET – Universidad Nacional de Tres de Febrero, mail de contacto: pgarcia@untref.edu.ar

²María Gabriela Galli, Universidad Nacional de Tres de Febrero / Instituto Superior del Profesorado Técnico - Universidad Tecnológica Nacional, mail de contacto: ggalli@untref.edu.ar

³Ignacio Daniel Mazzeo, Universidad Nacional de Tres de Febrero, mail de contacto: imazzeo@untref.edu.ar

⁴ Este trabajo se desarrolló en el marco del Proyecto de Investigación: “Andamiaje de trayectorias de estudiantes ingresantes a la universidad: innovación y derecho a la Educación Superior”. Aprobado en la convocatoria 2023/2025 de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Código del proyecto: 80120240200017T.

Referencias bibliográficas

- Adrogué, C., y García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas de Educación*, 14(2), 28-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507>
- Alaniz, M.E y Tenaglia, P. (2017). *La ley de educación superior y Universidad. Debates y dilemas en el escenario académico de Córdoba*. Junta Provincial de Historia de Córdoba.
- Almirón, A., Bifano, F., Cabaña, L., y González, K. (2020). Clases virtuales en el ingreso universitario: la emergencia en la construcción de sentido. *Trayectorias Universitarias*, 6 (10), e022. <https://doi.org/10.24215/24690090e022>
- Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco*, 27(1), 35-61.
- Arias, M.; Mihal, I.; Lastra, K, y Gorostiaga, J. (2019). El problema de la equidad en las universidades del Conurbano bonaerense en la Argentina: un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47-69.
- Beilis, A.; Fernández, M. y Groppo, M (2023). *El ingreso a los estudios universitarios de grado: modalidades en las instituciones universitarias argentinas*. CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Publicación digital. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/El-ingreso-a-los-estudios-universitarios-grado.pdf>

- Berdini, J. P. (2023). Leer y escribir en la universidad: estrategias de enseñanza en el ingreso universitario de la carrera de psicología. *Revista Argentina De Educación Superior*, (26), 85-99.
- Bianchini, M. L., Giamberardino, N., y Pellegrino, V. (2021). Acciones de fortalecimiento de programas y seguimiento de trayectorias de estudiantes en el marco del Plan de Virtualización de la Educación Superior (VES). En K. Bianculli, A. Vercelli, N. Giamberardino y MJ Martín (Comp.), *Actas del II Workshop de Tutorías en la Educación Superior*, 45-54.
- Bifano, F., Almirón, A., Cabana, L., y González, K. (2021). Las transformaciones de la enseñanza en los inicios universitarios: una experiencia en el contexto de la virtualidad forzada. *Trayectorias Universitarias*, 7(12) 061. <https://doi.org/10.24215/24690090e061>
- Blesio, M. M., Hernández, R. F., Morelli, I. S., y Odetti, L. M. (2019). Proyecto Nexos. Una experiencia de articulación entre la escuela secundaria y la Universidad Nacional del Litoral. *Itinerarios Educativos*, (12), 161–170. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i12.883>
- Bordoli, E. (2020). Pandemia y educación. Tiempos de excepcionalidad, neoliberalismo y disputa de los docentes para garantizar el derecho a la educación. En Elías y otros (2020), *Estado y Derecho a la Educación en América Latina. Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia*. Clacso.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14.
- Cabello, R. y López, A. (2015). El modelo 1 a 1 en la articulación entre la escuela media y la universidad. En Amado, S., *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate*. Sheila Jazmín Amado. Teseo Press.
- Cambours de Donini, A., y Gorostiaga, J. M. (2019). Acceso y permanencia en universidades del Conurbano: Logros y límites de las políticas institucionales. En *Derecho a la educación: Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, 71-84. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Cerezo, L. (2016). Decidir emprender el camino en la universidad. Inicio y permanencia de trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. En IX *Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. <https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/76498/.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chechele, P, Luro V. y Pintos Andrade E. (2016). Afiliarse en la distancia. El ingreso a la educación superior en un entorno virtual de aprendizaje. Humanidades Digitales: Construcciones locales en contextos globales. Asociación Argentina de Humanidades Digitales.
- Cheli, M. V., Montenegro Silba, E. B. J., y Marano, M. G. (2021). Pedagogía Universitaria en contexto de pandemia. Relatos docentes sobre prácticas de enseñanza y de evaluación en el ingreso y el primer año. *Trayectorias Universitarias*, 7(13), 073. <https://doi.org/10.24215/24690090e073>
- Cis, M. I., y Santa María, S. J. (2023). Valoración del ingreso a la licenciatura en enfermería desde la perspectiva de los estudiantes de la facultad de ciencias de la vida y la salud. *Scientia Interfluvius*, 14(2), 8-33.
- Corica, A. M., Otero, A., y Merbilhaa, J. G. (2022). Pasaje de la secundaria a la universidad:

un estudio sobre los soportes de acompañamiento a jóvenes en la Argentina. *Trabalho e Educação*, 31; 2; 11-2022; 45-60 <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.41156>

Cozzi, J.M.; Ojalvo, F.; Sejas, N. y Ocaño, E. (2023) Los principales estudios sobre ingreso universitario durante el siglo XX. *Integración + Divulgación de trabajos científicos*, 1(3), 41-65.

de Britos, S. M. M., de Donini, A. C., y Lastra, K. (2021). De la presencialidad a la virtualidad en la universidad. Desafíos en el escenario de la pandemia en universidades del conurbano bonaerense. *Revista de Educación*, (22), 265-284.

De Gatica, A., Bort, L., Romero, M. M., y de Gatica, N. P. (2019). La Formación en el Ingreso a la Universidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 54–75. <https://doi.org/10.15366/revs2019.4.2.003>

De Marziani, P. (2023). El ingreso a la universidad en pandemia: reflexiones en torno a una experiencia de dictado de clases en línea en el Curso de Iniciación Universitaria de la UNDTF, En Vercellino y Pogré., *Transiciones, Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*, 209-216. <https://books.openedition.org/eunrn/20988?lang=es>

Del Valle, D. (2018) La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región, 2018. En Del valle, D. y Suasnábar, C. (coord.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*. Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA. <https://www.priu.com.ar/publicaciones>

Di Piero, M. E., Marchel, A. L. y Garroga Olmo, S. (2022). Articulación secundario – superior y desigualdad: una mirada desde las expectativas estudiantiles y las políticas institucionales en La Plata y Tandil durante la pandemia. *XI Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2022*, La Plata, Argentina. Sociología de las emergencias en un mundo incierto. En Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15501/ev.15501.pdf

Fernández, J. y Ruiz, M. (2023). Modelos de ingreso al Profesorado de Educación Física. El caso de la Universidad Nacional de Luján. *Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.16914/ev.16914.pdf

Filmus, D. (2024). Anarcoeducación: ¿cómo es la educación que quiere Milei? Nota publicada en Diario Página 12, el 11 de febrero de 2024. <https://www.pagina12.com.ar/712019-anarco-educacion-como-es-la-educacion-que-quiere-milei>

Fiorentino, J. E., y Moretti, M. (2016). La implementación del ingreso irrestricto en Educación Superior según las perspectivas de los medios gráficos de mayor difusión en Argentina. Caso Clarín y La Nación en relación a la modificación de la Ley de Educación Superior. *Kairos: Revista de temas sociales*, (38), 17-28.

Francia, M., Aguirre, S. A., Assum, M., Suares, M. C., y Deramo, A. T. (2020). Universidad en tiempos de pandemia: sentires de una Ingresante en su rol como estudiante universitaria. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(2), 53-70.

Friedemann, S. (2019). Historia de la gratuidad y el ingreso irrestricto en la universidad argentina. En: Friedemann, S. (2019) *El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)*. Universidad Nacional de José C. Paz.

Furmento, V. y Alf, S. (2021). Dictado virtual de Química del Ciclo Básico Común en tiempos de la pandemia por COVID-19. *Revista Electrónica De Didáctica En Educación Superior*, (19). <http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/128>

Galeano Marín, M. E. y Vélez Restrepo, O. L. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Sociales y Humanas.

García de Fanelli, A. (2019). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. *Cuadernos de SITEAL* Número 5. Documento digital.

<https://ridda2.utp.ac.pa/bitstream/handle/123456789/9361/1319036947Acceso-abandono-y-graduacion-en-Argentina-Garcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, P. (2022). El ingreso a la universidad argentina en el contexto de la pandemia / postpandemia. *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital"*. Escuela de Humanidades, Universidad de San Martín.

García, P. (2023a). Nuevos ingresantes a las universidades del Conurbano Bonaerense: características y tendencias para pensar los inicios en la universidad. *Revista Confluencia de Saberes*; 7; 6-30 <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4384>

García, P. (2023b). Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Praxis educativa*, 27(3), 4-28. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270302>

García, P. (2023c). "Historia, disputas y políticas en la organización del ingreso a las universidades nacionales en Argentina". *Anuario. Historia de la Educación*. vol. 24, núm. 2., pp. 159-176, <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e011>

Giménez, G. y Del Bello, J. C. (2016). La Ley 24.521 de Educación Superior. Su impacto modernizante y la necesaria nueva agenda de política pública universitaria. *Debate universitario*, 5(9), 9-32.

González Gómez, S. y Ruiz, G (2018). El acceso irrestricto de estudiantes a las universidades argentinas a través de los discursos de la prensa diaria (1982-1983). *Hist. Educ.* 22 (54) <https://doi.org/10.1590/2236-3459/76889>

González Velasco, C. (2014) Sobre el Ciclo Inicial: la experiencia en UNAJ. Documento interno de trabajo. Instituto de Estudios Iniciales. Universidad Nacional Arturo Jauretche.

González, G., Nogueira, F., del Valle, M., y Grossi, C. (2020). Trayectorias educativas en el marco de la implementación del ingreso irrestricto en una universidad argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*; 9(2), 109-129. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.006>

Gorostiaga, J., Lastra, K. y Muiños de Britos, S. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: Un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Páginas de Educación*, 10(1), 151-173. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1363>

Hoyos Botero, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*.

Señal Editora.

Guevera Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, (44), 165-179.

Hoyos Botero, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.

Inchauspe, L. (2023). Políticas de ingreso a la universidad, a 40 años del retorno a la democracia y al cogobierno. *Cuadernos De Educación*, (22), 94–106.

Krichesky, G., Vernengo, A., y Janjetic, M. B. (2020). La tarea docente en los inicios de la vida universitaria. P. Pogré, A. De Gatica y Krickesky, G.(coords.). *Los inicios de la vida universitaria II Aportes de la investigación*, 51-87.

Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Editorial UNQUI.

López, J. I. y Cabral, P. (2016). La declaración de inconstitucionalidad de la Ley de Ingreso Irrestringido a las Universidades Públicas, La Ley, Cita online: AR/DOC/1596/2016.

Mancovsky, V. (2021). Una Pedagogía de los Inicios a la vida universitaria: ¿es posible imaginar un/a profesor/a anfitrión/a? En H. Vargas, C. Zuccarelli, F. Waltenberg (organizadores), *Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica*.

Mancovsky, V. y Mas Rocha, S.M. (2019). Por una pedagogía de “los inicios”. Más allá del ingreso a la vida universitaria. Editorial Biblos. Saberes y prácticas.

Marano, M. (2018). Políticas de articulación entre el nivel secundario y universidad en el periodo 2007-actual: propuestas educativas y relaciones intraestatales. El caso bonaerense. X Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11608/ev.11608.pdf

Marano, M., Molinari, B. y Vazelle, M. (2017). La articulación entre la Educación secundaria y la Universidad: Algunas reflexiones a partir de la implementación de las políticas públicas en la última década. VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación: “La Reforma Universitaria entre dos siglos”. UNL.

Marino, M. (2018). El sistema de ingreso sin restricciones en la Universidad de Buenos Aires (UBA): Un análisis crítico de la Ley 27.204 y su judicialización en el centenario de la Reforma Universitaria. Ponencia presentada en: VIII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho.

Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015) ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”. *Propuesta Educativa*, 43 (1), 7- 16.

Martínez Tessore, A. L. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta educativa*, (56), 11-27.

Mendonça, M. (2022). Estrategias en el acompañamiento del estudiantado en el ingreso universitario en la Argentina de las últimas dos décadas. ¿Nuevos mecanismos o generalización y visibilización de acciones existentes? *Esboços: Histórias Em Contextos Globais*, 29(51), 469–489. <https://doi.org/10.5007/2175-7976.2022.e84405>

Mendoza, R. y Maggi, L.(2014). *Articulación entre Universidad y Nivel Secundario: Herramientas*

psico-sociales para el desarrollo de competencias académicas. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/eitt/article/download/3042/271>

Montenegro, J. (2017). La construcción del ingreso como política de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata, 1995-2015. *Archivos de Ciencias de la Educación.* <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62348>

Montenegro, J. (2020). *La Reforma Puiggrós a la Ley de Educación Superior y sus efectos en el acceso a la Universidad Nacional de La Plata: El caso de la Facultad de Ciencias Médicas* (Doctoral dissertation), Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

Nin, M. C. (2019). La articulación de la universidad y la escuela secundaria. Desafíos educativos ante la agenda 2030. *Huellas.* 223(2), 93-198.

Nóbile, C. (2021). Desafíos y propuestas en el ingreso a la Universidad en tiempos de aislamiento. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología,* (28), 274-281.

Palacios, O.; Soterías, Ma. y Zambrano J. (2023). Un recorrido por el ingreso universitario en las carreras de Turismo de la Universidad Nacional de Chilecito. *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario: la educación superior como derecho: sentidos, prácticas,* (págs. 634-642). <https://goo.su/qGIAi>

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades,* 60, 51-62. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333038006.pdf>

Pierella, M. P. (2018). A 100 años de la Reforma: desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad. *Trayectorias Universitarias,* 4.), 16–22. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5980>

Pierella, M. P., Borgobello, A., Prados, M. L., y Brun, L. R. M. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una universidad pública argentina. *Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,* 51, 173-189. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10680>

Pierella, M.P., Peralta, N., y Pozzo, M.I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista iberoamericana de educación superior,* 11(31), 68-84. Epub 25 de septiembre de 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706>

Pis Diez, N. M. (2019). La supresión del cobro de aranceles universitarios en Argentina (1949/1952/1954): Posiciones y oposiciones en torno a una pieza clave del “modelo peronista de universidad”; En M. Benente (compilador), *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años.* EDUNPAZ; 19-42

Pogré, P., De Gatica, A., García, A.L., Krichesky, G., Poliak, N, Romero, M.M. y Charovsky, M.M. (2018). Repensando los dispositivos y estrategias para acompañar el inicio de la educación superior. En P. Pogré, A. De Gatica, A. L. García y G. Krichesky (Coords.), *Los inicios de la Universidad.* Editorial Teseo.

<https://www.teseopress.com/iniciosvidauniversitaria>

Prado, M., Romero, F. y Caminos, A. B. (2021). Desafíos en la virtualidad del ingreso a carreras de humanidades. El caso de Ciencias de la Educación. *Apertura*, 4(4), 64-73.

Prados, M. L., Pozzo, M. I., y Pierella, M. P. (2023). Las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario y los procesos de virtualización forzosa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(18), 74-92. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/779/676>

Rinesi, E. (2016). *De filósofos y zapateros. Dos notas sobre la idea de universidad como derecho*. Coloquio Internacional “La universidad posible”. Santiago de Chile.

Rinesi, E. (2022). El derecho a la Educación Superior. *Anales De La Educación Común*, 3(1-2), 72–79.

Rosso, L., Artieta, T.L. y Soto, M.G. (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 255-273. <http://revistadelcisen.com/tramasmaepova/index.php/revista/article/view/25/16>

Rovelli, L. (2018). Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI. En C. Suasnábar, D. Del Valle, A. Didriksson y L. Korsunsky (Coords.). *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU (Ponencia).

Santos Sharpe, A. I. (2024). Debates en torno a la gratuidad universitaria: A 75 años de su establecimiento; *Pensamiento Universitario*; 22; 11, 55-64.

Seia, G. (2020). La lucha estudiantil por el ingreso a la Universidad de Buenos Aires durante la última dictadura en Argentina 1976-1983. *Contemporánea*, 12(1), 102–122. <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/cont/article/view/761>

Sotelo, L. A. (2023). Estrategias de acompañamiento a la vida universitaria . *RAES - Revista Argentina De Educación Superior*, (27), 78-91.

Sotelo, L., Arroyo, M. y de las Mercedes Piñero, J. (2023). Condiciones de accesibilidad a la Educación Superior. Los inicios a la vida universitaria en tiempos de post confinamiento. *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, 15(5), 86-103. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v15.n5.1043>

Suasnabar, C. y Rovelli, L. (2016) Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Revista Proposiciones* V. 27, N. 3 (81), 81-104. _

Sulca, E. M., y Soriano, G. V. H. (2024). Condiciones simbólicas y materiales de jóvenes indígenas en el ingreso a la universidad. *Sinéctica*, 62. e1605. Epub June 03, 2024. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2024\)0062-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0062-011)

Tamarit, F. y Miranda, E. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. *Revista Educación Superior y Sociedad*. (2021), 3(1), 6-2021; 57-84.

Tünnermann Bernhein, C. y López Segrera, F. (2018). La conferencia de educación superior de La Habana (1996) y la democratización de América Latina. En S. Meneghel.; M. Silva de Camargo y P. Speller. *De Habana a Córdoba. Das décadas de educação superior na América-Latina*. Editora Nova Letra.

Vanoli, V. y García Zatti, M. (2019). Una trayectoria de ingreso a distancia mediada por un entorno virtual. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*(24), 23-31, <https://doi.org/10.24215/18509959.24.e03>

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

Ingresar a la universidad en la post pandemia: experiencias de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario

University Entry in the Post-Pandemic Era: Experiences of Students from the National University of Rosario

Irene Macera¹
María Luz Prados²

Resumen

El presente artículo se enmarca en un proyecto de investigación acerca de los sentidos sobre la universidad en tiempos de post pandemia focalizando en la relación con el saber, las experiencias de sociabilidad y los modos de habitar los espacios institucionales desde la perspectiva de estudiantes de los primeros años de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Aquí puntualizamos en torno a los modos en que estudiantes de los primeros años de las Facultades de Arquitectura y Medicina se relacionan con el saber, habitan la universidad y la ciudad y se relacionan a partir del registro de entrevistas grupales a estudiantes, realizadas entre octubre y diciembre del 2023. Entre los principales hallazgos encontramos que las relaciones con el saber están atravesadas por demandas estudiantiles en torno al acompañamiento y la afectividad y algunas especificidades que hacen al campo de conocimiento y el Plan de Estudios. En cuanto a las formas de habitar la universidad y la ciudad encontramos que están atravesadas por situaciones de violencia urbana y la crisis económica, emergiendo la universidad como espacio “seguro”. Por último, en relación con la sociabilidad estudiantil hipotetizamos algunas transformaciones producto de la pandemia y los efectos de la reclusión en los espacios domésticos

Palabras claves: Relaciones con el saber; formas de habitar; sociabilidad estudiantil; universidad; ingreso

Abstract

This article is part of a research project about the meanings of the university in post-pandemic times, focusing on the relationship with knowledge, experiences of sociability and ways of inhabiting institutional spaces from the perspective of students from the first years of the National University of Rosario (UNR), Argentina. Here we point out the ways in which students from the first years of the Faculties of Architecture and Medicine relate to knowledge, inhabit the university and the city and relate to each other based on the record of group interviews with students, carried out between October and December 2023. Among the main findings we find that relationships with knowledge are crossed by student demands around accompaniment and affectivity and some specificities that make up the field of knowledge and the Curriculum. Regarding the ways of inhabiting the university and the city, we find that they are crossed by situations of urban violence and the economic crisis, emerging the university as a “safe” space. Finally, in relation to student sociability, we hypothesize some transformations resulting from the pandemic and the effects of confinement in domestic spaces.

Keywords: Relationships with Knowledge; Ways of Living; Student Sociability; University; Admission

Introducción

El tramo del ingreso a la universidad viene siendo estudiado en los últimos años desde distintas perspectivas en todo el mundo. Estas investigaciones dieron lugar a la emergencia de un campo de estudio acerca del Primer Año Universitario y de los “inicios universitarios”. Así, varios de ellos coinciden en identificar al ingreso como un momento crítico en las trayectorias estudiantiles (Pierella, 2015; Silva Laya, 2015), que tiene incidencia en los procesos de “afiliación” (Coulon, 2017) y en el abandono universitario (Ezcurra, 2013; Santos Sharpe, 2020).

A este momento crítico, que en sí mismo supone el ingreso a una institución nueva y con características particulares como son las de la universidad pública, se suman las transformaciones que trajo aparejada la pandemia originada por un coronavirus denominado SARS-CoV-2, causante del síndrome respiratorio agudo severo Covid-19, entre los años 2020-2022. El Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (OXFAM) (2021) afirma que la pandemia se cobró más de dos millones de vidas en todo el mundo, generó el empobrecimiento de cientos de millones de personas e incrementó la desigualdad de forma abrumadora al mismo tiempo en prácticamente todos los países del mundo. De este modo, la pandemia generó un agravamiento de las desigualdades ya existente a partir de la conjugación de un conjunto de procesos -crisis alimentaria, crisis sanitaria, aumento del desempleo y de la pobreza, crisis educativa, entre otras- que afectó principalmente a las mujeres y a la niñez. Asimismo, por las restricciones sanitarias, se produjo un cierre simultáneo en casi todo el mundo de las instituciones educativas y una progresiva vuelta a la presencialidad.

Sin dudas, aún está en exploración cuáles son los efectos que ha producido la pandemia en la sociedad y, particularmente, en la educación. El pasaje hacia la virtualidad, producto de la “virtualización forzosa” (Cannellotto, 2020), supuso, en términos de Dussel (2020), una “domiciliación” de las actividades académicas. La suspensión de las actividades presenciales y su recreación en espacios digitales, en ámbitos domésticos, implicó una interpelación a las formas tradicionales de interacción, obligando a repensar las dimensiones de los tiempos, los espacios, los saberes, las relaciones pedagógicas y de pares y los formatos tecnológicos. La vuelta a la presencialidad trajo, entre sus transformaciones más visibles la aceleración en la introducción de nuevas tecnologías en las aulas y los avances en la virtualización de la educación. Sin embargo, aún queda por reflexionar acerca de los cambios que se produjeron en términos de la sociabilidad, las relaciones con el saber y los modos de habitar los espacios en estos tiempos “post pandémicos”. Particularmente, nos interesa indagar cómo se reconfigura la experiencia universitaria en estos nuevos tiempos.

En este artículo presentamos algunos avances de un proyecto de investigación³ de mayor alcance que busca ahondar en los sentidos sobre la universidad en tiem-

pos de post pandemia, focalizando en la relación con el saber, las experiencias de sociabilidad y los modos de habitar los espacios institucionales desde la perspectiva de estudiantes de los primeros años de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Aquí puntualizamos en torno a los modos en que estudiantes de los primeros años de las carreras de Arquitectura -Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño (FAPyD)- y de Medicina -Facultad de Cs. Médicas- se relacionan con el saber. La estrategia metodológica utilizada fue cualitativa, centrada en grupos focales con participación de estudiantes del primer año de las carreras bajo estudio realizadas entre octubre y diciembre del 2023.

Marco conceptual

En primer lugar, cabe señalar que asistimos a momentos donde los procesos de socialización, tal como fueron caracterizados en la modernidad, fueron transformándose hacia lo que algunos autores llaman un universo post-social (Laddaga, 2010) caracterizado por la resistencia de los individuos a construir su propia vida al beneficio de alguna de las totalidades de antaño, dicese, la nación, la clase, el partido. Donde prevalece la voluntad exacerbada de ser sí mismo, prescindiendo de las expectativas sociales que estructuraron todo el andamiaje científico social hegemónico para pensar las sociedades. A los individuos en los universos contemporáneos se les propone que piensen sus trayectorias como secuencias abiertas en ausencia de programas de acción colectiva. Se propende a abandonar la idea de que las colectividades son capaces de regular eficazmente. Lo social se convierte entonces en nichos entrecerrados que entran en comunicación en rituales como movilizaciones, conciertos, deportes, etc.

De este modo, emergen formas de socialidad que se producen menos en torno a los focos clásicos de identificación que en unidades más pequeñas, de membresías menos definidas, más variables. Son formas de asociación que son no organizacionales y muchas veces no institucionales, translocales y dispersas, cambiantes y móviles. Es por esto que Dubet (2010) refiere al “declive institucional” (Dubet, 2010) donde se visualiza una pérdida de la capacidad mediadora de las instituciones como signo de debilitamiento de su forma de “trabajo sobre los otros” y de la desarticulación de los procesos de socialización y subjetivación. De este modo, cabe también preguntarse acerca de las limitaciones y desafíos que adquiere esta tarea en estas particulares condiciones. Sin dudas, estas transformaciones sociales interpelan a las instituciones en general, y a las educativas en particular, siendo la universidad uno de los espacios dónde aún queda por ahondar qué efectos tienen estos cambios sociales.

Por otro lado, en los últimos años se produjo la emergencia de un campo de estudio acerca del Primer Año Universitario y de los “inicios universitarios”. Varios estudios, enmarcados en estas líneas de indagación, han reconocido al ingreso como

un momento crítico en las trayectorias estudiantiles (Pierella, 2015; Silva Laya, 2015), que tiene incidencia en los procesos de “afiliación” (Coulon, 2017) y en el abandono universitario (Ezcurra, 2013; Santos Sharpe, 2020). Al respecto, Dubet (2005) señala que el estudiante es una “producción” en tanto aprendizaje progresivo de un “oficio”, del oficio de estudiante, que supone adaptarse a la organización de los estudios, a los exámenes, a las lecciones; este aprendizaje tendría un carácter escolar. Diversos estudios han señalado dificultades en el momento de la construcción del oficio de estudiante (Ezcurra, 2013; Silva Laya, 2015) y han destacado el rol activo que tienen las relaciones con los pares y con la docencia, así como la institución. Mastache, Monetti, y Aiello (2014) destacan las pequeñas decisiones cotidianas que realiza el estudiantado implican modos de relacionarse con la universidad y sus estudios que dan lugar a “éxitos” o “fracasos” en sus trayectorias. Asimismo, que estas decisiones, aparentemente personales, se encuentran construidas socialmente y que expresan condicionamientos sociales y particularidades en los significados sociales que portan los sujetos y sus trayectorias (Mastache, Monetti, y Aiello, 2014).

En esta línea, Serres (2012) analiza la relación entre algunas transformaciones sociales –alargamiento de la expectativa de vida, crecimiento del divorcio, distinta relación con el tiempo y el espacio, mayor multiculturalidad, multiplicación de las nuevas tecnologías– y la producción de juventudes con algunas características particulares. Así, refiere a que los/as jóvenes presentes en las aulas universitarias ponen ejemplos, en lugar de dar conceptos; priorizan el relato y lo individual, por sobre las generalizaciones y lo colectivo; su relación con la naturaleza es la del tiempo del ocio y del turismo, ya no se refiere al trabajo o a la alimentación; viven en la ciudad y con mayor densidad poblacional; son más sensibles a su entorno y tiene mayor conciencia ambiental. A su vez, destaca que vivimos en momentos donde el saber se encuentra más accesible, disponible, distribuido, y objetivado, lo cuál pone en tensión el lugar de la docencia. En esa relación entre docentes y estudiantes en las aulas universitarias del siglo XXI destaca como característica de época el *murmulo permanente* y destaca que esto también se da en el espacio público en general. Esto lo lleva a la pregunta de si aún persisten figuras reconocidas/autorizadas que merezcan la total atención. Por último, destaca que estos nuevos individuos, inmersos en la virtualidad y la simultaneidad necesitan nuevos lazos sociales.

Dentro de estas transformaciones epocales la pandemia y la “virtualización forzosa” (Cannellotto, 2020) tuvieron efectos particulares. Como mencionamos anteriormente, el pasaje hacia la virtualidad supuso una “domiciliación” (Dussel, 2020) de las actividades académicas y su recreación en espacios digitales, en ámbitos domésticos, lo que implicó interpelaciones a las formas tradicionales de interacción. Esto llevó a que en la vuelta a la presencialidad trajera aparejada una reflexión acerca de las transformaciones producidas en cuanto a las dimensiones de los tiempos, los espacios, los saberes, las relaciones pedagógicas y de pares y los formatos tecno-

lógicos. La vuelta a la presencialidad trajo, entre sus transformaciones más visibles la aceleración en la introducción de nuevas tecnologías en las aulas y los avances en la virtualización de la educación. Sin embargo, aún queda por reflexionar acerca de los cambios que se produjeron en términos de la sociabilidad, las relaciones con el saber y los modos de habitar los espacios en estos tiempos “post pandémicos”.

Charlot (2021), desde una perspectiva socio-antropológica dirá que el aprender está ligado a los procesos de humanización, socialización y singularización; es un hecho antropológico específico, que se construye en una historia inseparablemente social y singular. Es por esto, que la relación de saber está constituida por una triple vinculación: con uno/a mismo, con los/as otros/as y con el mundo. Los modos de habitar los espacios y de transitarlos por ellos, las formas en que el estudiantado se vincula entre sí, con la docencia y con la institución tiene efectos en las formas de relacionarse con eso. Al respecto, Guzmán (2017) agrega que los objetivos institucionales se encuentra mediados por la dimensión subjetiva por lo que atender las condiciones personales, familiares y académicas de los estudiantes permite comprender la construcción de esta relación con el saber dado que es en ese entramado donde experimentan y confieren un sentido a su formación. Carlino (2019) insiste en que el estudiantado llega a la universidad con experiencias previas en sus relaciones con el saber y con las instituciones, pero las mismas no son inamovibles, ya que el deseo de ponerse en marcha para estudiar y aprender depende del interés personal y, del interés situacional.

Consideraciones metodológicas

El estudio en el cual enmarcamos este artículo adopta como enfoque metodológico la “perspectiva relacional” (Achilli, 2005) que concibe al proceso de investigación como una búsqueda por relacionar distintas dimensiones de una problemática “analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Achilli, 2005, p. 17). Esta perspectiva destaca el carácter de movimiento y conflictividad que poseen las prácticas y relaciones sociales, lo que conduce a la búsqueda y construcción de procesos del pasado y presentes dinámicos, en los que se mueven huellas de otros tiempos, así como proyectos germinales del porvenir (Achilli, 2005). De este modo, adoptamos una estrategia metodológica cualitativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008), siendo las principales técnicas de recolección de datos los grupos focales (Benavides-Lara et al., 2022) y los mapeos colectivos. Ambas técnicas fueron seleccionadas en tanto sintonizan con el enfoque metodológico adoptado, en la medida en que se sustentan en una perspectiva que concibe al conocimiento como una construcción social generada a través de las interacciones y los discursos que se producen y reproducen (Benavides-Lara et al., 2022). Benavides-Lara et al. (2022) afirman que, a diferen-

cia de las entrevistas individuales, los grupos focales son construcciones sociales mediante narrativas dialógicas impregnadas de múltiples tipos de intertextualidad. Así los grupos focales se realizan en un contexto de interacción social entre varios entrevistados/as y el equipo de entrevistadores/as. En la conversación que entablan los/as participantes, a través de las preguntas y la moderación del equipo de entrevistadores/as, se construye conocimiento en interacción (Benavides-Lara et al., 2022).

A su vez, el mapeo colectivo fue utilizado como técnica al interior del grupo focal y contó con un momento destinado para su elaboración. Los mapeos colectivos son técnicas que provienen de la cartografía social (Díez Tetamanti, 2018). Esta permite la construcción de conocimiento de manera sistemática y organizada desde la relación que construyen los/as actores institucionales con el territorio, así se busca articular lo espacial con lo socio-histórico. Es una forma de expresión colectiva e histórica que se relata desde el territorio, desde un orden que surge desde quienes lo habitan, lo construyen y son construídos por él. Desde la perspectiva de Carballada (en Díez Tetamanti, 2018) hacer mapas en forma colectiva y orientado con objetivos claros es una forma de dibujar, de reinterpretar y de develar lo real desde lo simple para ir creando un campo de lo complejo. Así, interesó especialmente la dimensión gráfica y estética de las imágenes y mapas, entendiendo que las mismas potencian la construcción colaborativa y dinamizan el proceso, incorporando una dimensión estética y simbólica al trabajo de producción de conocimiento. Ares y Risler (2015) sostienen que el uso de estos recursos “amplía las metodologías de investigación participativa, y de la incorporación de recursos creativos y visuales surgen formas ampliadas de comprender, reflexionar y señalar diversos aspectos de la realidad cotidiana, histórica, subjetiva y colectiva” (p. 16). De este modo, se diseñaron mapas e íconos que fueron puestos a disposición de los/as participantes para graficar, mostrar y señalar sus opiniones, recorridos y movimientos por la ciudad y por la universidad y los espacios que habitan y que se vuelven significativos.

Los grupos focales y los mapeos colectivos abordaron tres grandes ejes: la relación con el saber, los modos de habitar la universidad y sus experiencias de sociabilidad. La dinámica para cada eje oscilaba entre un trabajo de conversación oral y un mapeo colectivo de sus actividades y lugares de recorrida en torno a la universidad y la ciudad. El primer grupo de preguntas se orientó a conocer al estudiantado -edad, localidades o países de proveniencia- y se les consultó sobre su experiencia de ingreso a la universidad: ¿Cómo imaginaban que iba a ser la universidad? ¿Con qué se encontraron?

¿Qué sienten qué les está aportando la universidad? Si eran de otras localidades les consultamos acerca de cómo les resulta la vida en la ciudad, ¿vuelven seguido a sus ciudades? ¿Qué cambios sienten al vivir en otro lugar?

Un segundo grupo de preguntas tenía que ver con las relaciones con el saber

y se les pidió que caracterizaran a sus docentes, y que opinaran acerca de en qué medidas las clases les han aportado a su formación, qué modalidades de clases tienen y cuáles predominan, cuáles eran sus materias favoritas y qué les gustaba de ellas, cómo se organizan para estudiar y cuántas horas le dedican, si utilizan otro tipo de materiales didácticos además de las clases presenciales y qué cosas consideran que aprendieron en la universidad.

El tercer grupo de preguntas tuvo que ver con los modos de habitar la universidad y la sociabilidad. Así se les consultó acerca de la cantidad de horas están en la facultad y qué actividades realizan, si participan de grupos de estudio, si pudieron armar grupos de trabajo o socialización, si suelen recorrer la ciudad y qué lugares habitan, qué espacios de la universidad conocen y cuáles frecuentan con mayor asiduidad, si participan de actividades extra áulicas -extensión o investigación-, políticas o de activismo y si hay problemáticas sociales o políticas que les interpielen.

En cuanto a la población del estudio cabe señalar que estuvo conformada por estudiantes de primer y segundo año de las carreras de Arquitectura, Medicina y Cs. de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. La muestra se seleccionó de modo intencional cualitativa y por disponibilidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008), teniendo en cuenta la representatividad de diferentes áreas del conocimiento que establece la Subsecretaría de Políticas Universitarias (SPU) -Ministerio de Capital Humano- de las carreras de la Universidades Nacionales: Área de Ciencias Aplicadas, Área de las Ciencias Básicas, Área de Ciencias Humanas, Área Salud y Área de las Ciencias Sociales. Finalmente, el procesamiento de los datos se realizó mediante el análisis de contenido (Piovani, 2007) cualitativo interpretativo con construcción de categorías que surgieron de los relatos de los/as respondentes, teniendo en cuenta los contextos institucionales y demás datos proporcionados.

En este artículo presentamos las primeras aproximaciones en torno al material construido en los grupos focales con estudiantes ingresantes de las carreras de Arquitectura y Medicina llevados a cabo en los meses de noviembre y diciembre del año 2023. En el grupo focal de la carrera de Medicina participaron 12 estudiantes ingresantes agrupados/as en una comisión de tutoría, siendo 10 de nacionalidad argentina, 1 de nacionalidad brasileña y 1 de nacionalidad colombiana. En el grupo focal de la carrera de Arquitectura participaron 5 estudiantes ingresantes de nacionalidad argentina.

Modos de relacionarse con la docencia y de vincularse con el conocimiento

Como planteamos anteriormente, en las relaciones con el saber cobra especial sentido las formas de vincularse con la docencia y las mediaciones que se realizan

respecto del conocimiento. En cuanto a las consideraciones respecto de la docencia, estudiantes de Arquitectura refieren a que es heterogénea: “hay un poco de todo, hay profesores que son muy buenos y otros que no” (Fabricio, Arquitectura, 2023). Los rasgos que se destacan como positivos tienen que ver con aquellos/as que acompañan “en lo que querés hacer”, con los/as que “podes relacionarte” porque “son cercanos”, no “distantes”. Algunos/as son caracterizados/as como “raros”, en tanto son “*exigentes*, pero a la vez *copados*” y otros/as que son “más técnicos y jóvenes” (Melina, Arquitectura, 2023). Entre las características negativas se determina que hay docentes que “no tienen ganas de enseñar” (Fabricio, Arquitectura, 2023). Mientras que se destaca como negativo aquellos/as que “no entienden situaciones particulares” de los/as estudiantes, como es el caso de Bruno que hace un deporte y está federado representando al país en distintas competencias y muchas veces tiene que viajar, en algunos casos, los/as docentes le permiten hacer las entregas virtuales y en otros tuvo que dejar la materia.

Por su parte, la carrera de Medicina tiene algunas particularidades asociadas al tipo de Plan de Estudio⁴ y que marcan de forma distinta las trayectorias estudiantiles. En lo que respecta a la forma de relacionarse con la docencia el nuevo Plan de Estudio implica que una de las figuras claves sea los/as tutores/as. Esta relevancia aparece constantemente en las entrevistas grupales ya que al ser consultados/as acerca de su relación con la docencia mencionan especialmente a sus tutores/as. Al respecto, los/as estudiantes plantean que el tipo de vinculación que se establece depende de los/as docentes. Mientras que “algunos tratan mal” (Eugenia, Medicina, 2023), otros/as “apoyan”, “ayudan”, “son empáticos” (Sandra, Medicina, 2023). Así, una estudiante plantea que hay profesores que son “divinos, super predispuestos a ayudar, a resolver consultas, son muy empáticos con todos” (Sandra, Medicina, 2023). Sin embargo dice que también hay profesores que “meten confusión (...)”, porque si estás en primer año, acomodándote a lo que es la facultad y un profesor llega y te dice, si no sabes esto dejá la carrera, esta no es tu carrera o cambiate de carrera, me empiezo a cuestionar” (Sandra, Medicina, 2023). También afirma que hay docentes que humillan y relata una situación donde un grupo de estudiantes, entre ellas incluida, se levantó de una clase para retirarse y si bien “le explicamos al profesor que teníamos tutoría, el profesor se re enojó y no quiso ponernos el presente porque su clase terminaba a las 12 hs., nos humillo en frente de todos” (Sandra, Medicina, 2023). Otro estudiantes plantean que en los finales es más visible cómo son los/as docentes y comenta que en la Facultad circulan muchos rumores acerca de que los/as profesores maltratan, si bien aclara que él no lo ha vivenciado.

En estos relatos hallamos que el estudiantado valora positivamente el acompañamiento docente y que destaca como características destacables aquellas relacionadas a la guía y la empatía. Aquí vemos cómo emerge este rasgo de “voluntad de reconocimiento” que viene sosteniendo Pierella (2012; 2014) en torno a la relación

con los/as docentes desde la perspectiva estudiantil. Como contracara aparece el rechazo hacia la indiferencia o la negación de comprender las particularidades o las justificaciones estudiantiles como rasgos asociados a la humillación y el maltrato. Aquí vemos retratado aquello a lo que se refería Serres (2012) respecto de la búsqueda estudiantil por reconocimiento en cuanto a la individualidad y de empatía.

Por otro lado, respecto de las mediaciones respecto del conocimiento, vemos particularidades en las facultades bajo estudio donde la disciplina, el tipo de saber privilegiado y la organización de las clases y los planes de estudios plantean especificidades. Asimismo, hallamos que las acomodaciones y reacomodaciones que supone el ingreso a la cultura académica propia de cada carrera promueve la necesidad de andamiar ese proceso desde la institución. Así, una estudiante de la carrera de Medicina afirma que son los/as docentes quienes “te acomodan” (Sofía, Medicina, 2023). Al respecto, esta misma estudiante plantea que son las asignaturas que puede comprender aquellas que más le gustan (Sofía, Medicina, 2023) lo cuál permite ver una forma de relacionarse con el conocimiento en relación a las posibilidades de comprensión: “me pasaba con Química que en el momento la odie. La verdad que Nutrición la empecé a querer un poco más porque la empecé a entender. Y después te van acomodando los profesores” (Sofía, Medicina, 2023). Aquí aparece como clave la mediación docente como posibilitador del aprendizaje en tanto guía y acompañaña.

Otro aspecto que se destaca como problemático en la forma de vincularse con el conocimiento en la carrera de Medicina es la lógica de resolución de problemas que supone el Plan de Estudios. En los relatos estudiantiles aparecen alusiones a las dificultades que tienen al tener que incorporar conocimientos disciplinares para, luego, resolver un problema. El estudiantado plantea que muchas veces el acceso a esos conocimientos disciplinares se realiza de modo individual, no en las clases. De este modo, aparece que el formato de resolución de problemas supone un alto grado de autonomía estudiantil.

En relación a la carrera de Arquitectura, vemos que impera una lógica disciplinar ligada al campo artístico, a la vez que técnico, aunque, paradójicamente esta dimensión pareciera ser descartada por el estudiantado. En cuanto a la primera lógica, vemos que en esta carrera aparecen formas de representación que la mayoría de las veces se asocia a los lenguajes artísticos. Ya en el primer año el estudiantado debe incorporar el lenguaje visual y entender conceptos a través de un plano. Aquí cobra relevancia las formaciones previas del estudiantado donde para muchos/as es una dificultad el no provenir de carreras técnicas. Sin embargo, resulta interesante destacar que el estudiantado considera que una de las asignaturas que presenta mayor dificultad es humanística, la epistemología, incluso para estudiantes que provienen de escuelas con esa orientación. El malestar respecto de la misma abarca varios aspectos, desde cuestiones relacionadas a la cátedra -“piensan que su materia es la

más importante de la carrera” (Bruno, Arquitectura, 2023), “está mal dada” (Fabricio, Arquitectura, 2023)-, pasando por incomprensiones acerca de su utilidad -“para mí es una materia de relleno” (Bruno, Arquitectura, 2023)-, hasta cuestiones que hablan de una dificultad para entender otro campo del saber como es la filosofía: “yo estaba emocionada porque a mí me gusta la filosofía” (Melina, Arquitectura, 2023), “siempre recalcan unas palabras...yo use la palabra sensaciones y ellos odiaban esa palabra” (Patricia, Arquitectura, 2023).

Aquí vemos cómo se expresa una falta de comprensión que anuda tanto el contenido como la forma y que es clave en el debate acerca de la cultura disciplinar. Por un lado, el ingreso a la cultura académica de arquitectura supone una forma de expresión en el “proyecto arquitectónico”, que se materializa en el dibujo. Se trata de una forma de conceptualizar, una forma de escritura que se despliega de manera paralela a la verbal y es requerida en la construcción de subjetividad estudiantil y la supera, dado que se trata de elegir aspectos del mundo que se van a experimentar (Eisner, 2004). Y por el otro, vemos un rechazo a otras culturas disciplinares que parecieran que no tienen que ver con formarse como arquitecto/a. Incluso, vemos que el rechazo a la asignatura epistemología se da por la consideración de que es un campo de conocimiento “técnico” (Bruno, Arquitectura, 2023) donde ciertas palabras “no se pueden usar” (Patricia, Arquitectura, 2023).

Cuando se trata de pensar el proceso de correcciones en las materias de dibujo y técnica, hay acuerdo entre los/as estudiantes que la docencia te enseña a que “siempre vas a encontrar un error y siempre vas a hacer algo que puedas mejorar, eso es vida” (Fabricio, Arquitectura, 2023). Sin embargo, al referirse a las correcciones de la materia epistemología, las mismas se vuelven frustrantes, no se comprenden, pareciera volverse tedioso estar todo el año con la misma propuesta, no comprenden “la mirada filosófica que pretenden que les pongan a las cosas” (Bruno, Arquitectura, 2023). Ahora bien, si ponemos en relación esta idea de que para las materias relacionadas al arte y la técnica hay un entendimiento en las correcciones entre los/as estudiantes con sus docentes, mientras que en las materias humanísticas-sociales que requieren de un lenguaje textual tanto en la lectura como en la escritura, observamos una peculiaridad que reside en que parecieran comprenderse mejor los aciertos y errores en las materias artísticas-técnicas que en las humanísticas-sociales, incluso en estudiantes que provienen de escuelas secundarias con orientación humanísticas. Aquí podemos hipotetizar, que en el transcurso del primer año de la carrera, donde se pone en marcha el proceso de incorporación en y de la cultura académica de la arquitectura, donde prima una forma de expresión, de comprensión y de ver el mundo asociado a conceptualizaciones proyectuales, espaciales, artísticas y técnicas, los/as estudiantes abrazan esta idea y producen cierto rechazo hacia otros modos de relacionarse con el conocimiento. Quizás se trate de un primer movimiento necesario para entrar en la lógica del campo de estudios elegido.

La universidad como territorio y la sociabilidad estudiantil

Como mencionamos anteriormente, en la construcción de la relación con el saber interviene la relación de los/as estudiantes con la universidad, con el espacio que habitan, y la relación con otros/as, con sus pares, docentes y nodocentes. En cuanto a las formas de habitar la universidad hallamos que al momento de tener que describir el espacio que transitan cotidianamente los/as estudiantes de la carrera de arquitectura utilizan la categoría *ambiente*. Así, en los relatos emerge con fuerza cierta sorpresa acerca del *ambiente* con el que se encontraron y lo ligan a la libertad “que te dan”, la “independencia”, un ambiente “mucho más adulto”, “más austero” donde te dejan solo/a y “te tenés que acostumbrar a sobrevivir”, donde tenes la “posibilidad única” de elegir libremente entre una multiplicidad de cátedras para una misma materia. También, detallan que dicho ambiente se caracteriza por una gran “la calidad humana” de compañeros/as y profesores/as. Es decir, que el ambiente refiere a las personas y lugar en su materialidad, a la atmósfera de relaciones como también a sus aprendizajes personales acerca de cómo habitar ese espacio:

Me encontré con un ambiente mucho más adulto, digamos, y nada, la verdad que me sentí cómoda. Lo que sí sucedió fue que el ambiente de la facu es mucho más austero, en muchos sentidos, como que te dejan mucho más solo, y bueno, te tenés que acostumbrar a sobrevivir, básicamente. (Patricia, Facultad de Arquitectura, 2023)

En los relatos estudiantiles aparece como un aspecto positivo este grado de independencia y libertad que supone el ingreso a la universidad: “No me imaginaba cómo iba a ser el ambiente... la verdad es que me re gustó me sirve mucho que sea así, independiente... o sea, que te den la libertad” (Bruno, Facultad de Arquitectura, 2023). También se destaca como positivo el poder elegir asignaturas, horarios, cátedras con profesores/as específicos, entre otras, cuestiones que son de profunda ruptura con la forma de organización de la escuela secundaria: “Lo que no me imaginaba que estuvo muy bueno... el tema de poder elegir la cátedra que más te gustara, el horario, esa posibilidad es la verdad que es única” (Facundo, Facultad de Arquitectura, 2023)

En la carrera de Medicina también aparece la categoría de “ambiente” y se destaca de modo positivo la libertad en los traslados al interior de la institución: “me gusta el ambiente de la Facultad.. venir a clases, salir a comer, o ir a un kiosco a comprar un pebete” (Salvador, Facultad de Medicina, 2023). De este modo, vemos que habitar los espacios de la universidad aparece ligado, en los relatos estudiantiles, a la posibilidad de adquirir mayor independencia y aparece como un aprendizaje relevante en su experiencia universitaria, donde el espacio material puede colaborar en este salto a un “ambiente” más adulto/a. Esto se visualiza en mayor medida en la carrera de Arquitectura que queda emplazada en la Ciudad Universitaria, llamada

popularmente como “La Siberia”⁵. En los relatos estudiantiles vemos que ingresar a “La Siberia” supone un ingreso a “la universidad”, su materialidad parece ser una dimensión importante en la vivencia de la experiencia universitaria: “Realmente me encantó empezar a venir a la Facu. No sé, este lugar me encanta. La Siberia, creo. Yo estoy enamorada de La Siberia. Me encanta este lugar” (Patricia, Facultad de Arquitectura). Particularmente, hay una ligazón entre la belleza estética y la posibilidad de apropiarse del espacio público: “La verdad que nunca había pisado un lugar público tan lindo, sentirme tan cómodo. Y nada, también me encanta. Me encanta venir acá, me encanta pasar tiempo” (Bruno, Facultad de Arquitectura, 2023); “Coincido, Es muy lindo, toda la Siberia, es demasiado lindo. O sea, te da gusto estar acá” (Franco, Facultad de Arquitectura, 2023).

Una categoría teórica que permite comprender estas percepciones anudadas en la palabra “ambiente”, es la de territorio, en tanto que la acción de territorializar, se la entiende como ese espacio vivido, de articulación con otros, de sentirse “en casa”, de apropiarse de un espacio, construir proyectos y representaciones (Guattari y Rolnik, 2005). Por otro lado, el territorio plantea los contornos de la construcción de la subjetividad estudiantil. Territorializar es hacerse estudiante en ese espacio particular, en las condiciones específicas de la forma en que circula el saber. Y en ese movimiento, los y las estudiantes van construyendo, moldeando, sus maneras de expresarse. Van adquiriendo los estilos de ese cuerpo de conocimientos, valores, certezas que engloba una carrera. Los lugares performan a sus usuarios y tienen siempre un valor simbólico. Es por ello que el conjunto escolar habla de la institución que alberga y, aunque lo haga de manera silenciosa, se hace oír (Escolano Benito, 2000). Su lenguaje es sutil, siempre perceptible y, si bien muchas veces está ausente desde los planes oficiales o en las acciones privadas, cada decisión, desde las aparentemente menos trascendentes a las más visibles, señalan una posición (Chiurazzi, 2007).

Bosch (2009) llama “habitar” a la acción de apropiarse de un espacio y convertirlo en lugar. En esta dirección, el espacio universitario podría pensarse como efecto de una intervención educativa, y no como punto de partida. Efecto que tiene movimiento, en cuanto se recrea una y otra vez, en las y los profesores y en cada grupo de estudiantes. Efecto que lleva consigo la singularidad de los sujetos/actores. Su lengua, su modo de convivir con el ambiente, su posición de clase, su género. Aunque exista un edificio universitario que preceda una experiencia pedagógica, el habitar ese edificio (o hacerlo “habitable”) lo vuelve un espacio diferente al inicial. Lo inaugura de otro modo (Serra, 2018).

Respecto de las formas de acceder y recorrer la universidad, a la conversación sobre las preguntas disparadoras se sumó el mapeo colectivo donde el estudiantado podía utilizar íconos y marcar sus recorridos en un mapa de la ciudad, también

podían dibujar lo que no se encontraba representado.

Imagen 1



Nota. Producción de estudiantes al interior del grupo focal de la carrera de Arquitectura, 2023)

Allí nos encontramos con experiencias donde los traslados son percibidos como más independientes, en relación a la escuela secundaria. En su mayoría, se debe a que los realizan en auto, ya que los llevan diferentes familiares, otros tienen carnet de conducir y se manejan solos. Sin embargo, es distinta la situación para aquellos/as estudiantes que viven en localidades aledañas, que dependen de una sola línea de colectivo, ya que se les dificulta el ingreso y la salida a la facultad. Los relatos coinciden en referir a las esperas en las paradas de los colectivos, el temor de estar allí solos y solas tanto tiempo. Caminar por la ciudad también lo perciben como un problema de inseguridad que tratan de evitar, los parques también son considerados zonas de peligro. Se reitera la idea de evitar ciertos lugares como la calle, los parques, las paradas de ómnibus: “Un día, por ejemplo, salí de matemática a las 4, 4 y media ya estaba en la parada, lo tomo por Pelegrini y Colón, y eran las 7 y todavía pasaron tres colectivos” (María, Facultad de Arquitectura, 2023). En los relatos aparecen referencias a miedos y como la situación de inseguridad que atraviesa la ciudad, y que ha sido noticia nacional, ha modificado las formas de moverse por ella: “Mientras más podemos evitar el parque mejor, porque ya han robado... O sea, a mí me encanta juntarme al parque, pero sinceramente, cuando lo podemos evitar, nos juntamos en una casa estamos más tranquilos” (Patricio, Facultad de Arquitectura, 2023). La calle y la noche aparecen como riesgos a evitar: “Yo cuando llega la nochecita ya me meto en el departamento y no salgo”; “Tengo mucho miedo de andar por la calle de noche, mi mamá me llama siempre para ver si llegué” (Juliana, Facultad de Medicina, 2023).

En los relatos estudiantiles se evidencia este sentimiento de inseguridad y las afectaciones que producen las formas de vivir la ciudad de los/as jóvenes. La situación de violencia que atraviesa la ciudad hace muchos años ha modificado la vida

universitaria. Las autoridades universitarias han acortado los horarios nocturnos de cursado por esta situación, así como por los problemas en el sistema de transporte. Si el horario nocturno fue en los años 90 y principios del siglo XXI de los más requeridos por estudiantes que trabajaban y estudiaban, esto fue cambiando al ritmo de las problemáticas que atraviesan la ciudad.

Por otro lado, cabe destacar que en los últimos años las ciencias sociales vienen prestando una mayor atención al trabajo de objetivación de las sensibilidades, y cómo estas expresiones subjetivas interrogan los funcionamientos sociales. Entonces, cabe señalar que el *miedo* apareció de modo recurrente como una emoción que forma parte de las experiencias estudiantiles, pero, particularmente, en relación al habitar la ciudad. En los últimos años, dicho término es objeto de estudio en las ciencias sociales y humanas. Cólera, indignación, miedo, alegría son estados afectivos, experiencias subjetivas, que se experimentan individualmente, pero conciernen a lo colectivo, por tanto, a la política (Payre, 2016). Aquí vemos cómo emerge el miedo a vivir en una ciudad atravesada por situaciones de violencia como una experiencia compartida del estudiantado universitarios, principalmente, de quienes no residen en la ciudad, y que lleva a generar estrategias en las formas de transitar y habitar la ciudad.

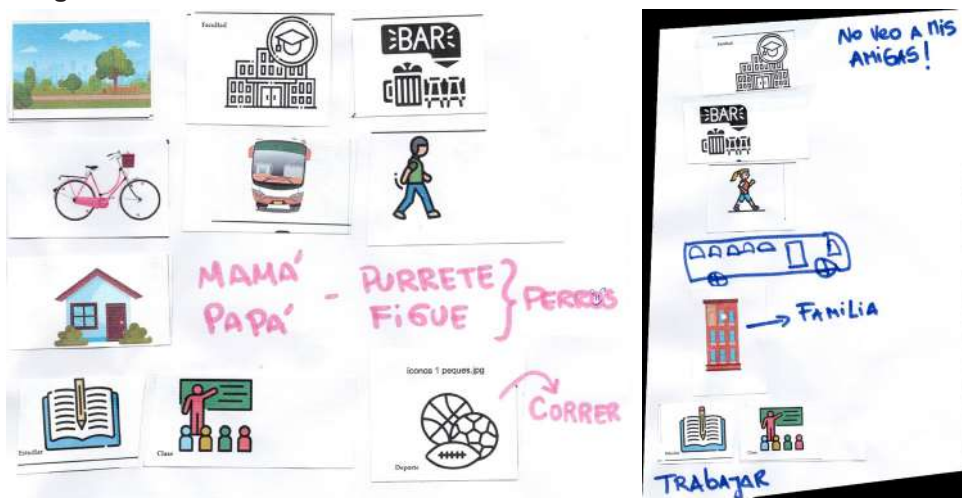
Asimismo, cabe señalar el carácter de “urbano” de la experiencia universitaria. En un estudio centrado en la Universidad de Buenos Aires, Carli (2012) señala que la experiencia va de la adolescencia a la adultez, y que esta incluye el conocimiento de la ciudad y sus alrededores. Esto traería de la mano “un conjunto de aprendizajes sociales en un ciclo de edad que privada a la esfera pública” (Carli, 2012, p. 102). Pasaje que implica un encuentro con la alteridad y que involucra procesos complejos en términos identitarios. Guzmán (2017) define como “estudiantes foráneos” a aquellos/as que no encuentran en su lugar de residencia la opción de carrera que desean y deben mudarse de localidad. De este modo, para los/as estudiantes que provienen de otras localidades, y de otros países incluso, este desplazamiento implica no solo vivir una transición entre la escuela y la universidad sino afrontar un cambio de residencia. Resulta habitual que las descripciones respecto del “pueblo” aparezcan imbricadas en un registro de evaluación moral en el que resaltan dos dimensiones contrapuestas: por un lado, las impugnaciones críticas que la estigmatizan por “conservadora”, “chata”, “mediocre” u opresiva; por otro, las representaciones idílicas que presentan la vida pueblerina en contraposición favorable con lo que se concibe como las patologías propias de la vida urbana (Noel, 2021). En un relato estudiantil encontramos bien representada esta idea:

eso es algo muy diferente a lo que es la ciudad, por ejemplo, últimamente no podés salir a tomar algo y sentarte afuera, ahora que está lindo, porque pasa lo que dice ella. Que no está mal que vengan y te pidan algo, pero es que, hay veces que son insoportables, son bastante insoportables. Yo en

el pueblo puedo estar hasta las 5 de la mañana, estoy en la plaza y vuelvo a caminando a mi casa y no me va a pasar nada. Jamás me pasó nada ni me va a pasar, pero acá es completamente distinto de verdad. Llega la tardecita y yo me meto dentro, pero no porque tenga miedo sino porque sé que algo puede llegar a pasar si estoy afuera. Si es con un grupo de amigos capaz salgo a la noche a tomar algún lugar, pero solo no. (Juan, Facultad de Medicina, 2023)

En este sentido, el pueblo es representado como una especie de lugar de resguardo, un refugio frente a la inseguridad y la violencia de la ciudad.

Imagen 2



Nota. Producción de estudiantes al interior del Focus Group, Carrera de Medicina, 2023

Respecto de las formas de habitar la universidad, vemos que un espacio de la universidad que es valorado especialmente por los/as estudiantes de Medicina es el Comedor Universitario. Como la mayoría de los/as estudiantes alude a que no suele realizar actividades nocturnas en la ciudad, el comedor aparece como espacio de encuentro de vital importancia para la sociabilidad estudiantil. Así, estudiantes de la carrera de Medicina relatan que todos los viernes se encuentran para cenar en el comedor. Asimismo, el comedor aparece como fundamental para el estudiantado, particularmente en contexto de crisis económica, un estudiante destaca que siempre le cuesta conseguir tickets de comida debido a la gran demanda. De este modo, el comedor aparece como un espacio importante en la sociabilidad estudiantil por dos

razones: por la crisis de violencia en la ciudad y por la crisis económica.

En cuanto a las actividades extra áulicas, estudiantes de Arquitectura relatan que se encuentran de modo virtual, en llamadas por medio de plataformas, para estudiar o dibujar. No relatan escenas de estudio compartido, a menos que sea debido a algún trabajo grupal que determina un docente, no por voluntad propia. Al ser consultados/as por actividades de esparcimiento, políticas o de activismos, en la carrera de Arquitectura aparecen el deporte y la iglesia. En ambos casos, es en estos grupos donde se presentan sus amistades más profundas y su identidad. Una perspectiva al respecto nos las da una de las estudiantes que plantea que así como hay personas que la buscan su identidad en la militancia partidaria, ella lo encuentra en la iglesia:

lo que encuentro en la iglesia, digamos así, que en realidad no es la iglesia es Jesús, digamos, es identidad. Entonces yo encontré mi identidad ahí y por eso tampoco siento que la busco en otro lugar como puede ser una organización política. Porque yo eso es lo que veo, que muchas veces en la organización política como que buscas identidad, buscas un grupo, buscas contención, y yo realmente la encontré en Jesús que se refleja a través de la organización que es mi iglesia. (Patricia, Facultad de Arquitectura)

Los/as estudiantes de medicina mencionan espacios de participación extra-universitarios como ONGs y clubes deportivos. También, refieren a la participación en jornadas de extensión universitaria organizadas por el Centro de Estudiantes que plantean un trabajo con la comunidad y que están relacionadas con la propia formación, como cursos de RCP, Brigadas Sanitarias en Chaco, entre otras. Se visualiza que la participación en estas actividades tiene que ver con que se vinculan con su formación como profesionales, emerge constantemente la idea de hacer actividades en tanto que “sirvan”, es decir, que se vinculen con el objetivo de recibirse o aprobar materias, a la vez que irse formando como futuros/as médicos/as. Al respecto de los sentidos que circulan en torno al Centro de Estudiantes y las agrupaciones estudiantiles, se puede identificar una relación instrumental, son “útiles”, es decir, valoradas positivamente, en tanto aporten beneficios directos al estudiantado: “la ayuda en cuanto a la economía sí tiene que estar, pero después de venir y decirte a quién votar, no me parece” (Carmela, Facultad de Medicina). Es decir, se percibe un rechazo a la “politización” de los discursos de las agrupaciones estudiantiles y del Centro de Estudiantes ya que se la asocia con cierta imposición de una idea ajena a la propia del estudiante.

Por otro lado, registramos dificultades en torno a la generación de lazos de sociabilidad por fuera del ámbito de la facultad:

Pensé que lo más difícil iba a ser el estudio y lo más fácil iba a ser socializar. Y no, resultó al revés. Es fácil el estudio, extraño tanto a mi familia...,

extraño a mi ciudad (...) y yo estoy acá, encerrado en mi habitación. (Damián, Facultad de Medicina)

A las dificultades para socializar se suma a la soledad que aparece como otro sentimiento que es destacado por estudiantes que provienen de otras localidades. Si bien estas dificultades para socializar son frecuentes en cada espacio nuevo que se habite, también podríamos hipotetizar que constituyen las huellas de la pandemia. Uno de los elementos que marcó la pandemia fue el de una mayor reclusión hacia los espacios domésticos, esto afectó especialmente a la juventud. En este sentido, Semán y Welschinger (2023) plantean que la pandemia habría profundizado procesos de individualización con efectos particulares en la subjetividad juvenil.

Consideraciones finales

A partir de estas primeras indagaciones, podemos decir que la forma de relacionarse con el saber de ingresantes de las carreras de Medicina y Arquitectura están atravesadas por particularidades del propio campo donde la disciplina, el tipo de saber privilegiado y la organización de las clases y los planes de estudios plantean especificidades. Asimismo, hallamos que las acomodaciones y reacomodaciones que supone el ingreso a la cultura académica propia de cada carrera promueve la necesidad de andamiar ese proceso desde la institución. En las formas de relacionarse entre docentes y estudiantes hallamos expectativas estudiantiles ligadas a la afectividad. Esta idea de acompañamiento, ponderada por el estudiantado, está vinculada a la “contención” y se relaciona con lo que diversas autoras llaman como “afectivización de las relaciones pedagógicas” (Abramowski, 2006) y “giro afectivo” (Kaplan, 2020) para explicar cómo la desautorización de prácticas de enseñanza más o menos autoritarias, rígidas y verticales hace tiempo vienen habilitando relaciones menos distantes y más afectuosas entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, encontramos que las formas de habitar la ciudad y la universidad está atravesada por el cuadro de violencia que sufre la ciudad. Así vemos que los relatos evidencian sentimientos de miedo y las afectaciones que producen las formas de vivir la ciudad de los y las jóvenes. Sin embargo, la universidad aparece como un espacio seguro, en este escenario esto es de vital importancia y un aspecto a continuar profundizando. Una vez más, hacer territorio es armar un cobijo, un espacio que escape al caos y permita hacer la tarea, por tanto, esta espacialidad de la ciudad universitaria que supone que quienes ingresan al predio participan de comunidades académicas, ofrece este cobijo necesario que no es percibido en los demás espacios públicos de la ciudad como manifiestan de las paradas de colectivos, los parques, las calles. Aquí vemos que hay en los relatos estudiantiles una anudación entre la idea de ambiente con la de territorio, en tanto que la acción de territorializar es ese espacio vivido, de articulación con otros/as, de sentirse “en casa”, de apropiarse

de un espacio, construir proyectos y representaciones. Como mencionamos anteriormente, Bosch (2009) llama “habitar” a la acción de apropiarse de un espacio y convertirlo en lugar. En esta dirección, el espacio universitario podría pensarse como efecto de una intervención educativa, y no como punto de partida. Efecto que tiene movimiento, en cuanto se recrea una y otra vez, en las y los profesores y en cada grupo de estudiantes. Efecto que lleva consigo la singularidad de los sujetos/actores. Su lengua, su modo de convivir con el ambiente, su posición de clase, su género. Aunque exista un edificio universitario que preceda una experiencia pedagógica, el habitar ese edificio (o hacerlo “habitable”) lo vuelve un espacio diferente al inicial. Lo inaugura de otro modo (Serra, 2018).

Por último, en cuanto a las transformaciones en la sociabilidad estudiantil vemos como son atravesadas particularmente por la situación de violencia en la ciudad y la crisis económica. De este modo, el comedor universitario aparece como un espacio vital para la sociabilidad estudiantil. Asimismo, podemos hipotetizar que las dificultades en la socialización, que los/as propios/as estudiantes enuncian, está en relación con los efectos de la pandemia, que supuso una mayor reclusión en los espacios domésticos, con la consiguiente dificultad de la “vuelta a la presencialidad”. A su vez, aún queda indagar cómo inciden los procesos de profundización de la individualización en la subjetividad juvenil en estos nuevos tiempos.

Notas

¹ Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, UNR), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Docente Ordinaria en la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, UNR) y en la Carrera Lic. en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela (Facultad de Cultura y Educación, UNRaf), Asesora pedagógica del Campus Virtual UNR Contacto: irenemacera@gmail.com.

² Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Argentina. Docente en la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, UNR). Contacto: maluzprados@hotmail.com.

³ El trabajo se enmarca en el proyecto “Los sentidos sobre la universidad en tiempos de postpandemia. Relaciones con el saber, experiencias de sociabilidad y modos de habitar los espacios institucionales desde la perspectiva de estudiantes de los primeros años” (UNR, 2023-2026). Directora: Pierella, María Paula. Integrantes: Prados, María Luz, Macera Irene y Marini María Paula.

⁴ El plan de estudios, implementado en 2001, persigue la formación de un/a médico/a generalista orientado hacia la atención primaria de la salud y se fundamenta en el modelo SPICES

(del inglés Student-centered, Problem-based, Integrated, Community-based, Elective, and Systematic designed). El acrónimo se forma en base a seis dimensiones: centrado en el estudiante, basado en problemas, integrado, basado en la comunidad, electivo y sistemático. Esto se contrapone con el modelo del plan previo (denominado Plan 98), en el que los ejes eran: centrado en el docente, basado en la adquisición de conocimientos, basados en la disciplina, en los hospitales, en los estándares y en el aprendizaje (Brun, 2022).

⁵ Es el nombre que comúnmente se designa a la Ciudad Universitaria, donde se encuentran las carreras de Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Psicología, Ciencia Política, RRII; Comunicación Social, Trabajo Social, Ingeniería y Música. Dicho centro se encuentra alejado del casco céntrico de la ciudad, donde funcionan otras Facultades dependientes de la UNR.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2006). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en educación. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Del estante editorial.
- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Benavides-Lara, M. A., Pompa Mansilla, M., de Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M. y Rendón Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista de Investigación Educativa* (34), 163-197. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2793>
- Brun, L. (2022). *Análisis de la problemática del abandono en el primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario desde la perspectiva de los profesores y estudiantes* [Tesis de Maestría]. Universidad Tecnológica Nacional Regional Rosario.
- Cannellotto, Adrián (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Diego Pulfer (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.213-228). Unipe. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>.
- Carlino, P. (2019). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250.
- <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt>
- Deleuze, G., Guattari, F. (2002). Del ritornelo en *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Diez Tetamanti, J. M. (2018). *Cartografía social: teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria*. Editorial Biblos.

- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344636>.
- Eisner, E. (2012). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial*. Ediciones Universidad General Sarmiento.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182) (2017) 71–87. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México, McGrawHill.
- Kaplan, C. (2020). Pedagogía universitaria y lazo emocional. *Pensamiento Universitario*, (19), 89-103. <http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2020/09/12/pedagogia-universitaria-y-lazo-emocional/>.
- Laddaga, R. (2010). *Estética de la emergencia*. Adriana Hidalgo editora.
- Mastache, A., Monetti, E. y Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior*. Horizontes en juego. Noveduc.
- Pierella, M. P. (2015). El ingreso a la universidad pública en la Argentina. Los profesores de primer año como actores claves en el diseño de políticas inclusivas. En S. Lago Martínez y N. H. Correa (Coord.). *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI* (pp. 167 - 176). Teseo. <https://www.teseopress.com/universidadyciencia/chapter/el-ingreso-a-la-universidad-publica-en-la-argentina-los-profesores-de-primer-ano-como-actores-claves-en-el-diseno-de-politicas-inclusivas-2/>
- Piovani, J. I. (2007). Otras formas de análisis. En A. Marradi, N. Archenti y J.I. Piovani (Eds.) *Metodología de la Ciencias Sociales* (287-298). Buenos Aires, Emecé.
- Santos Sharpe, A. (2020). *Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios. Un análisis comparado de experiencias estudiantiles en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires*. Teseo. <https://www.teseopress.com/discontinuidadestudiosuniversitarios/>.
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Silva Laya, M. S. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana.

Tendencias a la segregación vertical y horizontal de género en la universidad: un análisis descriptivo de la situación de docentes mujeres del campo de las Ingenierías en la Universidad Nacional del Sur

Trends in Vertical and Horizontal Gender Segregation in the University: A Descriptive Analysis of the Situation of Female Faculty in the Field of Engineering at the National University of the South

Melisa Luján Southwell¹

Resumen

Este trabajo aborda el tema de la desigualdad de género en la Universidad Nacional del Sur (UNS) desde una perspectiva descriptiva a partir del análisis de datos estadísticos institucionales tensionados con datos propios del sistema universitario argentino. Específicamente el propósito es identificar las tendencias a las segregaciones de género horizontal y vertical en el ámbito del trabajo docente universitario (TDU) y el campo disciplinar de las ingenierías a nivel institucional. En este artículo se presentan resultados del tratamiento de información estadística a nivel institucional y nacional para una caracterización estructural de la situación de los y las docentes en el campo de las Ingenierías en la UNS desde una mirada descriptiva. Sin la pretensión de llevar adelante un estudio comparativo en sentido estricto, se buscó poner en diálogo permanente estos datos con los del sistema universitario en general, recurriendo para ello a los Anuarios de Estadísticas Universitarias e informes especiales de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Este primer acercamiento permitió conocer el universo a partir de la identificación de sub-campos en el campo de las Ingenierías. Para el análisis de los datos se recurrió a la técnica de triangulación metódica, tensionando con resultados de otras investigaciones a partir de la revisión de la literatura sobre el tema. Específicamente se recuperó información relacionada a la presencia de mujeres en las diversas categorías docentes y en ciencias duras y aplicadas, incorporando tanto información relativa a la matrícula estudiantil como al universo docente. Para este último caso, se hizo especial hincapié en el análisis de la presencia femenina en Departamentos que dictan carreras de Ingeniería en la UNS. Este análisis permitió vislumbrar la propensión hacia fenómenos de segregación vertical y horizontal de género en esta casa de estudios, dado que se encontró que las académicas son mayoría en todos los escalafones excepto en cargos de autoridad superior. No obstante, a pesar de ser mayoría, su participación disminuye conforme aumenta la categoría docente, lo que indica la manifestación del fenómeno de techo de cristal y piso pegajoso para ambos escenarios. Del total de las docentes mujeres que se desempeñan en la UNS, aquellas que lo hacen en Departamentos

que dictan carreras de Ingeniería representan apenas un 18,58%, fenómeno que podría explicarse debido a la existencia de procesos tales como el Efecto Matilda y la subrepresentación de las mujeres en ciencias duras y aplicadas, teniendo como contraparte la sobrerrepresentación en ramas disciplinares asociadas a las ciencias de la salud, ciencias sociales y ciencias humanas.

Palabras clave: Segregación de género; universidad; trabajo docente universitario; ciencias duras y aplicadas

Abstract

This paper addresses the issue of gender inequality at the National University of the South (UNS) from a descriptive perspective, based on the analysis of institutional statistical data, combined with data from the Argentine university system. Specifically, the purpose is to identify trends toward horizontal and vertical gender segregation in the field of university teaching (UTT) and the disciplinary field of engineering at the institutional level. This article presents the results of the processing of statistical information at the institutional and national levels to provide a structural characterization of the situation of engineering faculty at the UNS from a descriptive perspective. Without intending to conduct a comparative study in the strict sense, the aim was to establish a permanent dialogue between these data and those of the university system in general, using the Yearbooks of University Statistics and special reports from the Secretariat of University Policies (SPU). This initial approach provided insight into the universe by identifying subfields within the engineering field. Methodical triangulation was used to analyze the data, comparing it with the results of other research based on a review of the literature on the topic. Specifically, information was retrieved related to the presence of women in various teaching categories and in both hard and applied sciences, incorporating both student enrollment and faculty information. For the latter, special emphasis was placed on analyzing the presence of women in Engineering Departments at the UNS. This analysis provided insight into the tendency toward vertical and horizontal gender segregation at this institution, given that it was found that female faculty members constitute the majority at all levels except those with higher authority. However, despite their majority, their participation decreases with increasing teaching rank, indicating the manifestation of the glass ceiling and sticky floor phenomenon in both scenarios. Of the total number of female faculty members at the UNS, those working in engineering departments represent only 18.58%, a phenomenon that could be explained by processes such as the Matilda Effect and the underrepresentation of women in hard and applied sciences, offset by their overrepresentation in disciplines associated with health sciences, social sciences, and humanities.

Keywords: Gender Segregation; University; University Teaching Work; Hard and Applied Sciences

Introducción

En las últimas décadas, en el campo de estudios de la educación superior se asiste a un creciente interés por el estudio de las universidades como espacios laborales y de las condiciones para el desarrollo del trabajo académico y las carreras académicas. Distintas investigaciones se han centrado en el análisis de las condiciones de trabajo de la docencia universitaria, los cambios en los modos de organización del trabajo en las universidades, la intensificación del trabajo académico y las nuevas formas de contratación laboral en la educación superior (Moguillansky y Mollo Brisco, 2015; Carli, 2016, 2020, 2023; Lera Mejía, 2021; Walker, 2014, 2016, 2020, 2023a). Son relativamente recientes los estudios que incorporan la dimensión de género como una cuestión clave para la comprensión de la complejidad y heterogeneidad del trabajo docente universitario (TDU) y de las carreras académicas. En el ámbito latinoamericano, investigaciones sobre trabajo académico de las mujeres en el sistema universitario, y específicamente en el área de las Ingenierías (Berríos, 2005; Lagunas, 2005; Gaviria, 2006; Rodigou, Blanes y Domínguez, 2013; Bouquet Corleto, 2014; Millenaar, 2014; Carli, 2016; Morón, 2018; Barrancos y Domínguez, 2019; Nosiglia y Fuksman, 2022), resaltan la necesidad de retomar la problemática del trabajo y de la carrera académica desde una perspectiva de género y posicionarla en el centro de la agenda política para avanzar en la implementación de políticas que persigan la equidad de género. Cobra especial relevancia este propósito en el área de ciencia y tecnología, ciencias aplicadas y básicas y especialmente en el campo disciplinar de las Ingenierías, al dar cuenta de la persistente desigualdad de género que los datos evidencian. Históricamente, estos campos cuentan con una participación significativamente minoritaria de mujeres en comparación con el género masculino. En el ámbito nacional, a pesar de que las mujeres sean mayoría en cuanto a la representación de la población estudiantil en las universidades (58%), su participación se concentra en las áreas de ciencias sociales, humanas y de la salud (83%); siendo el 17% restante estudiantes de carreras básicas y aplicadas. Esto contribuye a la reproducción del fenómeno de subrepresentación en estas últimas, y una sobrerrepresentación en las ciencias sociales, humanidades y de salud. A su vez, la subrepresentación de las mujeres en CTIM (Ciencias duras, Tecnologías, Ingenierías y Matemáticas) o STEM (por sus siglas en inglés), contribuye a que no haya modelos a seguir en estos campos académicos, produciendo una baja elección de carreras asociadas a ciencias básicas y aplicadas por parte de las estudiantes universitarias. La baja participación de matrícula femenina se reproduce en la inserción y consecuente participación de las mujeres en carreras científicas y/o académicas asociadas a estas disciplinas, replicando así lo que Szenkman y Lotito (2020) llaman “círculo vicioso”. Con el objetivo de aportar a esta línea de investigación, en este artículo se presentan los avances de una investigación en curso² que centra su análisis en la situación de las docentes mujeres en el área de las Ingenierías de la Universidad

Nacional del Sur (UNS). El propósito de la misma es identificar las formas particulares que asumen las tendencias de segregaciones horizontal y vertical de género en las carreras académicas de las docentes, su participación en el campo y sus efectos en el trabajo. Considerando que no se trata de una problemática exclusiva del ámbito de la UNS, se realizó una descripción de la situación de las mujeres en el sistema universitario argentino, a partir de la recuperación de datos estadísticos disponibles.

El escrito se estructura en cuatro apartados. En el primero de ellos, se presenta el andamiaje teórico y conceptual que sirve de referencia para la comprensión de los fenómenos estudiados. En una segunda parte se mencionan las decisiones metodológicas que orientaron el estudio. En el tercer apartado, se desarrollan los resultados del análisis de los datos estadísticos con la presentación de tablas y gráficos para facilitar la comprensión del problema. Por último, se destina un apartado a los comentarios finales, en los que se recuperan los principales aportes del trabajo así como la prospectiva del estudio en función de los resultados obtenidos.

Marco teórico-conceptual de referencia

Las docentes universitarias³ transitan y construyen su trayectoria académica y profesional en un contexto socio-históricamente situado, al igual que en el marco de una institución en particular. Tanto el campo universitario en general, como las particularidades institucionales, imponen determinadas dinámicas y lógicas propias que convierten a la docencia universitaria en una práctica socio-laboral compleja, específica, heterogénea y multidimensional, propiciando características diferenciales en las trayectorias de las/os actores según la posición que ocupen en él (Walker, 2016).

El TDU es un tipo de trabajo que se desenvuelve en coordenadas y condiciones diversas (materiales y simbólicas) e involucra múltiples actividades, como la de enseñanza, investigación, extensión y gestión (Walker, 2016; 2020). Estas actividades desarrolladas desde una posición particular en el campo universitario y dicha posición en sí misma, son producto del reconocimiento de los capitales cultural, simbólico y social acumulados (Bourdieu, 2008, en Walker, 2020). Desde esta perspectiva, se torna relevante el análisis del TDU desde los principios del estructural constructivismo de Bourdieu (1987), dado que en la aparente homogeneización y uniformidad de prácticas, condiciones y exigencias docentes, coexisten experiencias de trabajo desiguales (Walker, 2015). Tienen lugar experiencias disímiles en función de las múltiples dimensiones que se entranan en el TDU, como la pertenencia institucional, la dimensión disciplinaria, la categoría y dedicación docente, la antigüedad, el tipo de asignatura, el género, entre otras (Walker, 2015). Así, en las trayectorias académicas se involucran el contexto universitario o institucional y la vida familiar, personal y de pareja, “en tanto producen y coproducen variadas tensiones, sinergias y retroalimentaciones entre todos estos cuatro ámbitos” (Ortiz Ruiz, 2017, p.13).

Lo dicho hasta el momento permite pensar la universidad como un “espacio biográfico” (Carli, 2023; 2020) que habilita a reconocer el tránsito por ella desde una doble perspectiva: diacrónica y sincrónica, y se ponen en juego aspectos de la cultura institucional y la cultura experiencial que se despliegan en ellas. La idea de comprender a la universidad como “institución de vida” (Remedi, 2004, en Carli, 2020) permite dar cuenta de las biografías académicas como “vidas universitarias” donde si bien la institución ejerce un “papel clave en los contornos y circunstancias de las biografías personales, en las redes de sociabilidad, en los proyectos individuales y colectivos, en los horizontes de expectativas” (Carli, 2020, p.55), se articulan las esferas pública y privada de las y los actores que la viven.

Si bien “las universidades se presentan en el imaginario social como un espacio democrático, plural y equitativo entre sus distintos actores, se evidencian desigualdades de acceso entre los géneros a través de fenómenos como la segregación horizontal y la segregación vertical” (Verardo, 2016, p.8); no es lo mismo ser profesor o profesora. Por ello, la condición de género es una variable importante a considerar en la configuración de las trayectorias académicas y el trabajo docente en el ámbito universitario. Flahault (2006) sostiene que “las trayectorias femeninas se diferencian respecto de las de los varones porque se ven orientadas por mandatos de género que asignan roles específicos a los sexos en relación al trabajo” (en Millenaar, 2014). A pesar de registrarse el avance de las mujeres en ciertos espacios universitarios históricamente masculinos, esto se debe a que los varones se han “retirado” al elegir otros desarrollos laborales con mejor y mayor reconocimiento, salario o atribución de prestigio profesional, es decir, cuando estos trabajos desjerarquizan social y económicamente (Rodigou Nocetti, Blanes, Burijovich y Domínguez, 2011). Por lo cual aún se está lejos de hablar de una democratización real del campo universitario.

Las “relaciones sociales de género” (Kergoat, 2003; Hirata, 2000; Hirata y Kergoat, 2005, en Alberici, 2021) son relaciones de poder asimétricas y de subordinación, varían en función de la posición desde la que se actúa y se constituyen en variables que configuran condiciones diferenciadas y heterogéneas. Esto no constituye una excepción en la universidad pública ya que, en tanto institución social “no está exenta de las construcciones y relaciones de género que se ponen en juego en todos los ámbitos laborales” (Alberici, 2021, p.79) y de roles estereotipados (Nosiglia y Fuksman, 2022). Así, la percepción de género asume distintas formas según el momento de la carrera académica (ligado a la antigüedad en el campo universitario), los capitales asociados a dicha posición (fundamentalmente académicos, sociales y simbólicos) y los saberes experienciales y estrategias desarrolladas que actúan como “guías para la acción” (Walker 2016).

En las posiciones de poder en la universidad prevalece un modelo masculino como forma única de comprender las prácticas de poder (Lagunas, 2005). Por ello,

a pesar de que dichas posiciones se van abriendo a la participación de las mujeres, lo hacen en función de lógicas masculinas arraigadas en estereotipos, roles y, con ello, desigualdades de género históricamente consolidadas como modos de socialización. La escasa presencia de mujeres en posiciones de poder o puestos de gestión jerárquicos máximos recibe el nombre de segmentación vertical. Esto se evidencia en el sistema universitario en general en la medida en que las condiciones en el ejercicio docente y más aún en el desempeño de cargos jerárquicos y de mayor responsabilidad, resultan desventajosas para las mujeres (Martín, Gómez, y Muñoz Repiso, 2004). En general, estos fenómenos se deben a que las mujeres se topan con “barreras invisibles que dificultan su acceso a puestos de mayor poder, prestigio o salario, en cualquier ámbito laboral y en cualquier país” (Bozal, 2008, p.213). Estas barreras, conocidas como “techos de cristal”, se tratan de obstáculos que se vinculan estrechamente con prejuicios o estereotipos de diferente índole (psicológicos y estructurales) que impiden que las mujeres accedan a posiciones ejecutivas de mayor jerarquía. De la mano de estos procesos, la noción de “piso pegajoso” es utilizada para nombrar aquella “fuerza invisible que las mantiene pegadas al piso” (Ardanche, M., y Celiberti, L., 2011, p.9), que condiciona la posibilidad de que la situación de las mujeres avance hacia un mayor reconocimiento (jerarquías más altas, empleos formales y de alta calidad con perspectivas de progreso, entre otras) debido a, principalmente, “la inexistencia de apoyos para los cuidados (que no pueden costear) y la falta de oportunidades de capacitación en el trabajo” (Ibídem).

Por otra parte, hablar de segregación horizontal refiere al desequilibrio entre la cantidad de hombres y mujeres que se forman en determinada rama disciplinaria, entendiendo que aquellas en las que la proporción de mujeres es mayoritaria, serán consideradas disciplinas “feminizadas” (como por ejemplo salud, cuidado y educación), mientras que cuando el caso sea inverso se las llamará “masculinizadas” (como el caso de las ciencias básicas y aplicadas) (Berríos, 2005). Este último es el caso de las Ingenierías, que forman parte del área disciplinar de las ciencias “duras-aplicadas” con particulares modos de producción y comunicación del conocimiento, socialización y formas de interacción social (Becher, 1993).

Para Barrancos y Domínguez (2019), la alta presencia de mujeres en ciertos campos disciplinarios se vincula con las mayores dificultades con las que se encuentran posteriormente en el ámbito profesional, y la lentitud con que desarrollan estudios académicos para ocuparse de tareas de cuidado, maternales, o incluso, sostener una doble jornada laboral (trabajo-casa). A su vez, esto contribuye a generar un proceso de invisibilización de las mujeres, dado que al ser menor su representación, suele ser insuficiente o nulo el reconocimiento a sus aportes en el campo o bien se acreditan sus aportes a los hombres. Este fenómeno es conocido como el “Efecto Matilda”, concepto que puede pensarse como una de las claves para analizar y comprender la baja representación femenina en dichas áreas disciplinares.

La revisión de las investigaciones sobre el tema muestra que la participación de las mujeres en el nivel superior, y específicamente en el área de las Ingenierías, es estudiada mayoritariamente desde enfoques centrados en el alumnado. Los estudios que se centran en las docentes universitarias, suelen focalizar en las desigualdades vinculadas al ascenso a cargos jerárquicos en las universidades o exclusivamente a la actividad de investigación. Son escasos los estudios que indagan las trayectorias académicas en las universidades contemplando el ejercicio de las distintas funciones institucionales (docencia, investigación y extensión) y actividades de gestión. A pesar de los avances sociales en materia de género evidenciados en las últimas décadas, persiste la tendencia a la diferenciación de los campos disciplinares según género y a la presencia mayoritariamente masculina en cargos altos de poder asociados a la gestión de las organizaciones. Bouquet Corleto (2014) sostiene que aún se está lejos de lograr la equidad en la participación de las mujeres en la universidad y que “aún se verifican fuertes tendencias de segregación vertical y horizontal” (p.69).

Decisiones metodológicas

Para comprender las configuraciones de las carreras académicas de mujeres docentes-investigadoras en el campo de las Ingenierías, el estudio más amplio del que se desprende el presente artículo asume un paradigma interpretativo. Desde una perspectiva relacional, la intención es conocer las diferentes dimensiones que se entranan en la constitución de las trayectorias académicas de las docentes que ejercen su tarea en carreras de Ingeniería de la UNS, para identificar desigualdades de género en un campo de conocimiento históricamente masculino. En este sentido, se trata de un estudio de tipo cualitativo que toma como objeto un contexto institucional específico, por lo que se asume un estudio de caso instrumental. Las posibilidades que ofrece este tipo de estudio se vinculan con la comprensión de la complejidad y singularidad de los casos en contexto, para profundizar en sus especificidades por sobre el establecimiento de generalizaciones (Stake, 2005).

El estudio consta de dos momentos. Inicialmente, de un análisis de corte estructural a partir de la revisión de datos estadísticos de Anuarios nacionales e institucionales, con el propósito de identificar tendencias a los fenómenos asociados a las desigualdades de género. Y un segundo momento que, desde una perspectiva constructivista de corte subjetivo (Bourdieu, 1987), en el que se busca recuperar la perspectiva de mujeres que desempeñan su trabajo académico en Departamentos que dictan carreras de Ingeniería en la UNS.

En este artículo se presentan resultados del análisis realizado en el primer momento de la investigación que consistió en el tratamiento de información estadística a nivel institucional y nacional para una caracterización estructural de la situación de los y las docentes en el campo de las Ingenierías en la UNS desde una mirada

descriptiva. Sin la pretensión de llevar adelante un estudio comparativo en sentido estricto, se buscó poner en diálogo permanente estos datos con los del sistema universitario en general, recurriendo para ello a los Anuarios de Estadísticas Universitarias e informes especiales de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Este primer acercamiento permitió conocer el universo a partir de la identificación de sub-campos en el campo de las Ingenierías. Para el análisis de los datos se recurrió a la técnica de triangulación metódica, tensionando con resultados de otras investigaciones a partir de la revisión de la literatura sobre el tema.

Para el análisis se consideraron los cargos docentes activos, relevando las diferentes categorías docentes en sus distintas dedicaciones: Titular, Asociado, Adjunto (profesores), Jefe de Trabajos Prácticos (asistente de docencia) y Ayudante 1º/ Ayudante A (auxiliares), con dedicación exclusiva, semi-exclusiva y simple. No se tomó en consideración la categoría Ayudante 2º o B porque se buscó caracterizar la situación de las docentes universitarias profesionales en disciplinas asociadas al campo de las Ingenierías; la categoría de Ayudante 2º o B es ocupada por alumnas/ os de pregrado o grado, es decir, auxiliares que aún no son profesionales.

La observación respecto de la segregación horizontal de género en lo relativo a la docencia universitaria en la UNS, se realizó a partir del análisis de la participación de docentes femeninas por departamento académico, con el fin de evaluar su caracterización (si se trata de departamentos feminizados o masculinizados). Se hizo especial hincapié en el campo disciplinar de las Ingenierías relevando información referida a la participación docente por género al igual que la participación de mujeres en calidad de alumnas. Estos datos fueron triangulados con la información obtenida tanto del relevamiento bibliográfico así como del relevamiento de datos estadísticos a escala nacional.

Por su parte, el estudio del fenómeno de segregación vertical fue analizado a partir de los datos relevados en los informes especiales titulados “Mujeres en el Sistema Universitario Argentino”, correspondientes a los períodos 2021-2022 y 2022-2023 para conocer la situación específica de la participación de las mujeres en puestos jerárquicos en las universidades a nivel nacional e institucional. También se recuperó información brindada en el Anuario Estadístico para el año 2022 desarrollado por el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Información Universitaria (DIU). Dado que presenta datos desagregados por casa de estudio, permitió analizar esta situación particular en la UNS.

Con el fin de profundizar en la comprensión de ambos fenómenos específicamente en el contexto que interesa de manera actualizada, se recurrió a información de libre acceso presente en la página oficial de la UNS correspondiente al plantel docente del año 2025.

Descripción del caso de estudio: la Universidad Nacional del Sur

La UNS fue creada en 1956 con un marcado perfil científico tecnológico cuyo objetivo giraba en torno a la promoción del saber técnico científico para la provisión de recursos humanos en sectores estratégicos de la economía local y regional (Soca y Di Bello, 2021, en Walker, 2023b). La institucionalización de esta casa de estudios tuvo como antecedente la creación y puesta en funcionamiento del Instituto Tecnológico del Sur (ITS), cuya creación data del año 1946 y su puesta en marcha en el año 1948. La creación de este Instituto respondió a las necesidades de un proyecto industrializador promovido por el gobierno nacional a través del Primer Plan Quinquenal (Walker, 2023b), debido a la necesidad de formar a técnicos especializados para la promoción de la industria nacional por sobre un requerimiento regional específico (Marcilese, 2006). Dependiente de la UNLP y con una orientación técnica y científica fuertemente marcada, su objetivo principal se vinculó a “propender a la investigación científica y a la formación profesional y técnica contemplando sustancialmente las necesidades del pueblo argentino y de la Zona Sur en particular, sobre todo en su aspecto económico social” (Weinberg, 1982, p.139, en Walker, 2023b, p.118). Por este motivo, el ITS incluyó, inicialmente, las carreras de Contador Público, Ingeniería Industrial y Química Industrial; posteriormente, en 1951, se incorporaron la Escuela de Profesorado, que abarcaba una serie de nuevas especialidades como las de Electromecánica, Ciencias Físico-Matemáticas, Química, Mineralogía y Geología, y Letras. Fue esta última carrera la que introdujo en el ITS una perspectiva humanista que implicó una transformación en la tendencia eminentemente tecnológica que tenía hasta el momento (Marcilese, 2006; Soca y Di Bello, 2021, en Walker, 2023b, p.118).

En el contexto de la dictadura cívico-militar, en 1956 se creó la UNS mediante Decreto-Ley N°154, siendo Vicente Fatone su primer Rector interventor. Las actividades de esta organización continuarían la línea de orientaciones desarrollistas que respondían a procesos de reformas de la educación superior, transformando el tradicional modelo universitario napoleónico en un modelo denominado desarrollista que, tal como su nombre lo indica, privilegió el vínculo universidad-desarrollo. Así, apropiándose del modelo académico norteamericano, en el marco de la “segunda generación de reformas de la educación superior”, las universidades argentinas adoptaron “la estructura organizacional departamental, el acortamiento de carreras, el desarrollo del posgrado, la promoción de la investigación y el mejoramiento de la gestión” (Krotsch, 2001, en Walker, 2023b, p.119). Se trató de un modelo innovador centrado en la idea de “universidad regional” que consideraba la formación científica y diversificada de los recursos humanos, la estructura departamental (en lugar del sistema de facultades y cátedras de las universidades tradicionales) y el nexo entre la universidad y el medio en función de sus requerimientos (Walker, 2023b). Esta estructura departamental posibilita, según se sostiene en el Estatuto de la UNS, una mayor cohesión a la estructura universitaria, obteniendo una economía de esfuerzos

y de medios materiales.

Inicialmente, la UNS se compuso por los Departamentos de Contabilidad, Economía, Física, Geología y Geografía, Humanidades, Ingeniería, Matemática y Química; y en relación a la investigación científica se crearon diversos institutos de investigación. Entre los años 1956 y 1957, tuvieron su origen los institutos de Humanidades, Economía, Edafología e Hidrología, Matemática, Ingeniería y Oceanografía. Asimismo, con dependencia en la UNS y otras instituciones, se crearon la Planta Piloto de Ingeniería Química (PLAPIQUI, 1963), el Instituto Argentino de Oceanografía (IADO, 1969), el Instituto de Mecánica Aplicada (IMA, 1975) y el posgrado en Ingeniería Química (1979).

Actualmente, la UNS mantiene esta estructura departamental conformada por 17 departamentos académicos en los que se desempeñan docentes con un total de 3232 cargos activos. La oferta académica está compuesta por un total de 71 carreras que incluyen tecnicaturas, profesorados y licenciaturas, elegidas por una matrícula de 40333 estudiantes (Datos UNS, 2025).

Estrictamente ligado a su histórico perfil científico-tecnológico, en esta casa de estudios las carreras de Ingeniería representan una parte importante de la oferta académica. La formación en diez Ingenierías se distribuye en cinco departamentos académicos: Ingeniería Agronómica (departamento de Agronomía), Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial e Ingeniería mecánica (departamento de Ingeniería), Ingeniería de alimentos e Ingeniería Química (departamento de Ingeniería Química), Ingeniería electricista y electrónica (departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras) e Ingeniería en Computación e Ingeniería en Sistemas de Información (departamento de Ciencias e Ingeniería de Computadoras). Estos cinco departamentos abarcan un total de 949 cargos activos de los 3232 mencionados (es decir, un 29,36%). Respecto de la matrícula estudiantil, son 9795 los estudiantes activos, representando un 25,28% de la matrícula total. Esta información para el año 2025 aún no se encuentra desagregada por género, por lo que, a los fines de poder caracterizar de manera general al estudiantado de estos departamentos de interés, en función de la participación femenina y masculina, se recurrió a Anuarios Institucionales anteriores. La Tabla 1 muestra que, según datos correspondientes a los años 2019, 2020, 2021 y 2022, del total de las 17 Unidades Académicas, en 10 de ellas predomina el estudiantado femenino, principalmente en las asociadas a ciencias básicas (disciplinas como Biología, Química, Matemática y Geología, con excepción de Física), ciencias de la salud, ciencias humanas y sociales (a excepción de Economía). En los Departamentos donde se concentra la mayor proporción de estudiantado masculino son en aquellos que ofrecen carreras asociadas a las ciencias aplicadas.

Tabla 1

Cantidad (Q) y porcentaje (%) de estudiantes en Departamentos Académicos que dictan carreras de Ingeniería en la UNS desagregados por género para el período 2019-2022

	Año 2019			Año 2020			Año 2021			Año 2022		
UA	F (Q y %)	M (Q y %)	Total (Q y %)	F (Q y %)	M (Q y %)	Total (Q y %)	F (Q y %)	M (Q y %)	Total (Q y %)	F (Q y %)	M (Q y %)	Total (Q y %)
Agro- nomía	507 (44, 47%)	633 (55, 53%)	1140	584 (46%)	688 (54%)	1272	541 (46%)	637 (54%)	1.178	588 (46, 92%)	665 (53, 08%)	1253
Cien- cias e Inge- niería de la Com- puta- ción	165 (13, 97%)	1016 (86, 03%)	1181	190 (14%)	1191 (86%)	1381	233 (15%)	1.366 (85%)	1.599	295 (14, 94%)	1680 (85, 06%)	1975
Inge- niería	563 (29, 64%)	1336 (70, 35%)	1899	604 (29%)	1455 (71%)	2059	617 (31%)	1.371 (69%)	1.988	631 (31, 19%)	1392 (68, 81%)	2023
Inge- niería Eléc- trica y de Com- puta- dora	184 (21%)	693 (79%)	877	199 (20%)	806 (80%)	1005	180 (20%)	739 (80%)	919	195 (21, 38%)	717 (78, 62%)	912
Inge- niería Quími- ca	671 (51, 9%)	622 (48, 1%)	1.293	765 (49%)	782 (51%)	1547	736 (49%)	759 (51%)	1.495	736 (47, 82%)	803 (52, 18%)	1539

Fuente: Elaboración propia con datos de los Anuarios UNS (2019-2022)

Específicamente sobre la situación de las mujeres alumnas en los departamentos que dictan carreras de Ingeniería, el promedio cuatrienal (2019-2022) de presencia de alumnas regulares en la UNS confirma que efectivamente suceden procesos de segmentación horizontal, en tanto el promedio de su presencia es de 32,11% del total de estudiantes. Como se observa en la Tabla 2, en los departamentos de Ingeniería Química y Agronomía se encuentra la mayor concentración de público femenino (49,43% y 45,85%, respectivamente), y le siguen Ingeniería (30,2%), Ingeniería Eléc-

trica y de Computadora (20,6%) y Ciencias e Ingeniería de la Computación (14,48%). Esta situación podría reafirmar el círculo vicioso del que hablan Szenkman y Lotito (2020), dado que al no existir un modelo femenino a seguir en torno a estas disciplinas académicas, es baja la proporción de alumnas que las eligen, contribuyendo a reforzar los sesgos de género e impidiendo la construcción de nuevos modelos contrahegemónicos a seguir para las futuras estudiantes.

Tabla 2
Promedio de presencia de alumnas en departamentos académicos que dictan carreras de Ingeniería en la UNS para el período 2019-2022

Unidad académica	Promedio cuatrienal (2019-2022)
Agronomía	45,85%
Ciencias e Ingeniería de la Computación	14,48%
Ingeniería	30,2%
Ingeniería Eléctrica y de Computadora	20,6%
Ingeniería Química	49,43%
	Promedio: 32,11%

Fuente: elaboración propia con datos de los Anuarios UNS (2019-2022).

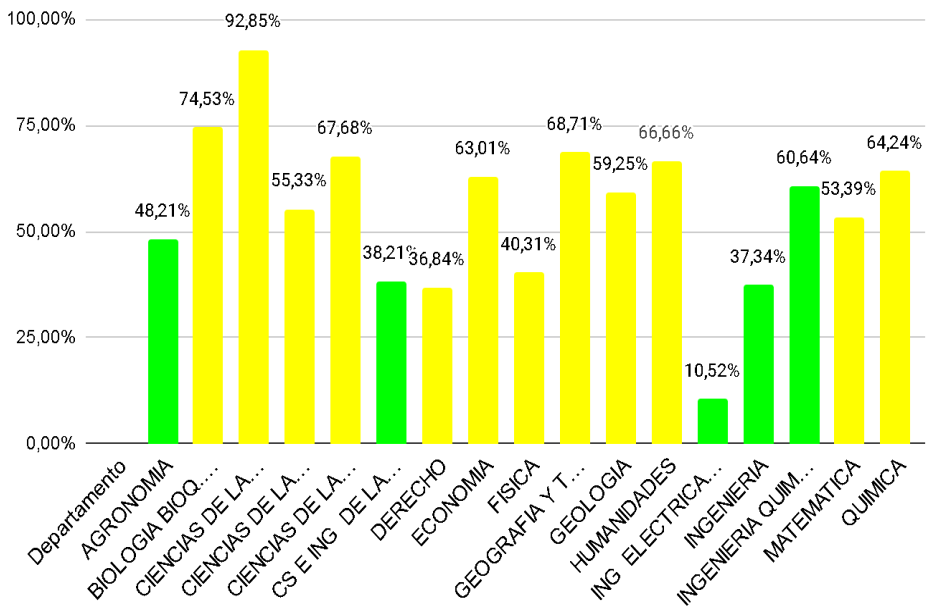
En el Anuario Estadístico de la UNS 2022 se evidencia que 5447 estudiantes cursaron carreras de Ingenierías, representando un 16,39% de la matrícula total (33.233 estudiantes). Aunque este no se especifica según género, un análisis pormenorizado de la participación por género en los Departamentos que dictan estas carreras, pudo dar cuenta de que el porcentaje de alumnado femenino fue del 31,74% (representando una leve baja en comparación con el año anterior: 32,4%), mientras que el masculino representó un 68,26% del total (67,6% en 2021). En todas las unidades académicas que dictan carreras de Ingenierías existió una predominancia del género masculino. En los casos de Agronomía e Ingeniería Química la proporción fue más equilibrada aunque igualmente mayoritaria la población masculina (46,92%-53,08% y 47,82%-52,18%, respectivamente).

En lo relativo al universo docente de la UNS, pudo reconstruirse la presencia de docentes mujeres a partir de datos disponibles para el año 2025. Su participación es marcadamente mayor en departamentos que dictan carreras asociadas a salud, ciencias sociales y humanas. Es interesante el dato específico del departamento

de Ciencias de la Educación en donde el porcentaje de presencia femenina es del 92,85%, reforzando la idea de la feminización de la docencia y los estudios asociados a este campo disciplinar. Los datos coloreados en verde en el Gráfico 1 representan los porcentajes de docentes universitarias en departamentos que dictan carreras de Ingeniería en la UNS. Es notoria la subrepresentación de las mujeres en estos campos, siendo evidente en el departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras, en donde la presencia femenina es apenas del 10,52%. Por su parte, en el Departamento de Ingeniería Química esta tendencia se revierte, encontrando un 60,64% de cargos activos ocupados por mujeres. El análisis de estos datos será recuperado y profundizado en los siguientes apartados.

Gráfico 1

Porcentaje de participación docente femenina por departamento académico en la UNS para el año 2025



Fuente: elaboración propia a partir de los datos disponibles en la página web de la UNS.

Una mirada descriptiva acerca de las manifestaciones de los fenómenos de segregación por género en la UNS

Sobre la segregación vertical

Si bien la presencia de las mujeres en las universidades se ha incrementado significativamente en las últimas décadas, existen limitaciones para el acceso y promoción a cargos jerárquicos altos en docencia, investigación científica y de autoridad. Aunque en los últimos años se ha comprobado que las mujeres han comenzado a ocupar diferentes posiciones de poder, estas suelen ser “las más bajas dentro de la escala jerárquica institucional y por ende las de menor responsabilidad y visibilidad” (Verardo, 2016, p.9).

En la tabla 3 se detalla la participación de mujeres en los distintos escalafones de autoridades superiores en las universidades nacionales argentinas, distinguiendo la cantidad de personas y el porcentaje que significa en términos de comparación con el género masculino. En la columna de variación porcentual, se expresa el aumento o la disminución de presencia femenina en términos de porcentaje entre los períodos seleccionados. Se observa que, excepto en el menor escalafón de autoridad superior presentado en las que son mayoría (vice decano/a) y vicerrector/a (en el que el porcentaje es equitativo), las mujeres son minoría. Sin embargo, es interesante señalar que la variación porcentual indica un aumento de presencia femenina en los cargos superiores y una disminución en los de menor jerarquía. A pesar de ser un número significativamente bajo, puede inferirse una leve tendencia a la modificación paulatina de la participación de los géneros en cargos de autoridad superior.

Si bien los porcentajes presentados no evidencian una diferencia notoria en términos generales, un análisis pormenorizado de los datos referidos a autoridades superiores confirma una segregación vertical, evidenciando la existencia del fenómeno de techo de cristal en la dirección de las universidades a nivel sistema. A medida que aumenta la situación jerárquica en el escalafón docente, la brecha de género comienza a invertirse, siendo notoria en la docencia preuniversitaria, casi nula en cargos de docencia y no docentes, y nuevamente marcada en los cargos de autoridades superiores.

Tabla 3

Variación porcentual de participación de mujeres en cargos de autoridades superiores en el total de las universidades nacionales argentinas para los años 2022 y 2023

Cargos de autoridad superior	2022		2023		Variación porcentual
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	
Rector/a - Presidente/a	9	15,79%	10	17,54%	↑11,08%
Vicerrector/a	22	42,3%	26	50%	↑18,2%
Secretario/a de Universidad	271	39,27%	262	39,33%	↑0,15%
Decano/a	145	38,87%	145	38,77%	↓0,26%
Vice Decano/a	116	54,46%	107	52,97%	↓2,74%

Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos de los Informes “Síntesis de Información Estadísticas Universitarias” de los años 2022 y 2023.

Para el año 2022, la participación femenina en los cargos docentes preuniversitarios (61,4%) fue mayor que la masculina, mientras que del total de cargos para el escalafón docente universitario, el 50,9% estuvo ocupado por el género femenino. En la tabla 4 queda evidenciado que, respecto al año 2022, sucedió una disminución de presencia femenina de un 0,33% para el caso de la docencia preuniversitaria, un aumento del 0,58% para la docencia universitaria y también un incremento de un 0,87% para el caso de las autoridades superiores en el 2023. Sobre este último escalafón, la participación de las mujeres fue de un 45,8% con un total de 2.017 cargos ocupados. Respecto al año 2023, del total de 4539 cargos de autoridades superiores, 2095 fueron ocupados por mujeres representando un 46,15%. Las cifras indican que, en la mayoría de los casos en que se ocuparon cargos de autoridad superior, predominó la ocupación del género masculino. Es la excepción la figura de Vicedecano/a en la que predominaron cargos ocupados por el género femenino.

Respecto de la participación de las mujeres en el sistema universitario argentino, a pesar de que la inserción del género femenino en los distintos escalafones del sistema es de aproximadamente un cincuenta por ciento del total, su participación

disminuye considerablemente conforme “aumenta” el poder del cargo de autoridad superior, confirmándose la presencia de una situación de segregación vertical de género en el sistema universitario nacional. Respecto a la carrera docente, las mujeres son mayoría en todos los escalafones.

Tabla 4

Comparación porcentual de la participación de mujeres (en cargos) según escalafón en el total de las instituciones universitarias en Argentina para los años 2022 y 2023

	2022	2023	Variación porcentual
Docentes preuniversitarias	61,4%	61,2%	↓0,32%
Docentes universitarias	50,9%	51,2%	↑0,58%
Autoridades superiores	45,8%	46,15%	↑0,87%

Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos de los Informes Especiales “Mujeres en el sistema universitario argentino. Estadísticas 2021-2022” y “Mujeres en el sistema universitario argentino. Estadísticas 2022-2023”.

La observación de los datos del Anuario 2022 de la SPU (que se encuentra desagregado por casa de estudio y género) muestra que, en el caso de la UNS, la situación de las autoridades superiores no dista de lo que representan los datos generales del sistema. En términos generales, de las 83 personas que se desempeñaron en el año 2022 en estos escalafones, el 45,78% fueron mujeres. Del total de 58 cargos con dedicación de tiempo completo, el 41,37% fue ocupado por mujeres (24) siendo mayoritaria la ocupación masculina con el 58,63% (34 cargos). Sólo en el caso de la dedicación a tiempo parcial, fueron las mujeres quienes ocuparon mayor cantidad de cargos que los hombres (9), en el escalafón de secretaria/o de facultad (departamento en el caso de la UNS), representando un 60,86% (14 cargos) (ver tablas 5 y 6).

Tabla 5

Comparación porcentual de la participación de autoridades superiores según género en la UNS para el año 2022

Autoridades superiores	
Total: 83	
F	M
38 (45,78%)	45 (54,21%)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos brindados por el Anuario de la SPU para el año 2022.

Tabla 6

Participación de mujeres desagregada por escalafón de autoridad superior y dedicación en la UNS para el año 2022

Cargo de autoridad superior	Dedicación		
	Exclusiva	Tiempo completo	Tiempo parcial
Rectora-presidenta	0	0	0
Vice-rectora	0	0	0
Secretaria de universidad	0	5	0
Decana	0	7	0
Vicedecana	0	0	0
Secretaria de facultad (Departamento en la UNS)	0	9	14
Otros	0	3	0
Total	0	24	14

Fuente: Elaboración propia a partir de datos brindados por el Anuario de la SPU para el año 2022.

Sobre el escalafón docente universitario en la UNS, de 2720 personas con cargos activos según el Anuario del año 2022, 1497 eran mujeres (55,03%). En cuanto a cargos activos en todos los casos fue mayoritaria la presencia femenina. En compa-

ración con el género masculino, de los 3207 cargos, las mujeres desempeñaron 382 (61,31%) con dedicación exclusiva; 227 (64,48%) con dedicación semiexclusiva; y 1216 (54,49) con dedicación simple (ver tabla 7).

Tabla 7
Cantidad (Q) y porcentaje (%) de cargos docentes activos en la UNS según género y dedicación

Total cargos UNS (3207) con dedicación:		
Exclusiva: 623	Semiexclusiva: 352	Simple: 2232
% mujer: 61,31% Q: 382	% mujer: 64,48% Q: 227	% mujer: 54,49% Q: 1216
% hombre: 38,69% Q: 241	% hombre: 35,52% Q: 125	% hombre: 45,51% Q: 1016

Fuente: Elaboración propia a partir de datos brindados por el Anuario de la SPU para el año 2022.

En la siguiente tabla (tabla 8) se detalla la cantidad (Q) y porcentaje (%) de cargos docentes activos desagregados por género y por dedicación, quedando demostrado que en todos los casos, predomina el género femenino en cualquiera de las dedicaciones docentes, con un promedio de 56,90%. En el caso específico de la situación de los cargos docentes ocupados por mujeres en la UNS, en relación con la dedicación, los datos de la SPU para el año 2022 (el último disponible con dichos datos desagregados por género) indican que, a pesar de representar mayor presencia respecto a los masculinos en las tres dedicaciones (exclusiva: 61,31%; semiexclusiva: 64,48%; simple: 54,48%), son mayoría en los cargos de menor jerarquía del escalafón docente. De hecho, los datos permiten verificar que su participación disminuye conforme aumenta la jerarquía de los cargos.

Tabla 8

Cantidad y porcentaje de cargos con presencia femenina discriminados por categoría y dedicación docente en la UNS para el año 2022

Total de cargos: 3207	Dedicación Exclusiva					
	Total: 623	Titular: 75	Asociado: 97	Adjunto: 263	JTP/Asistente de docencia: 160	Ayudante 1º/A: 28
1825	382	31	47	167	115	22
Mujeres: 56,90%	61,31%	41,33%	48,45%	63,49%	71,87%	78,57%
	Dedicación Semi-Exclusiva					
	Total: 352	Titular: 6	Asociado: 16	Adjunto: 136	JTP/Asistente de docencia: 106	Ayudante 1º/A: 88
	227	3	1	87	70	66
	64,48%	50%	6,25%	63,97%	66,03%	75%
	Dedicación Simple					
	Total: 2232	Titular: 23	Asociado: 35	Adjunto: 423	JTP/Asistente de docencia: 473	Ayudante 1º/A: 1278
	1216	3	9	209	231	764
	54,48%	13,04%	25,71%	49,40%	48,83%	59,78%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Anuario de la SPU para el año 2022.

Las mujeres ocuparon mayor proporción en cargos de menor jerarquía del escalafón docente, disminuyendo su participación conforme aumenta dicha jerarquía. Esto se verifica en los tres casos (dedicación exclusiva, semiexclusiva y simple), con la excepción del cargo de titular con dedicación semiexclusiva que el plantel femenino

representó el 50% del total (ver tabla 9). Si bien en el ámbito de trabajo universitario, dice Lagunas (2005), las posiciones de poder se van abriendo a la participación de las mujeres, no lo hacen sin la prevalencia de un modelo masculino como forma única de comprender las prácticas de poder.

Tabla 9

Porcentaje de cargos con presencia femenina discriminados por categoría y dedicación docente en la UNS para el año 2022

	Exclusiva	Semiexclusiva	Simple
Titular	41,33%	50%	13,04%
Asociado	48,45%	6,25%	25,71%
Adjunto	63,49%	63,97%	49,40%
Asistente de docencia	71,87%	66,03%	48,83%
Ayudante 1º/A	78,57%	75%	59,78%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Anuario de la SPU para el año 2022.

Acerca de la segregación horizontal de género

Sumado a las dinámicas desfavorables para las mujeres en el ámbito académico universitario en general, en el campo de las ciencias duras, aplicadas o STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática, por sus siglas en inglés), se vislumbra un proceso de invisibilización y subrepresentación de las mujeres, con desigualdades en el trayecto de formación siendo estudiantes y en su desarrollo profesional como docentes universitarias. Sobre la segregación horizontal de género a nivel nacional, Ballesty y Giménez (2022) sostienen que permanece una brecha en el campo de las STEM y la programación, al advertir una participación minoritaria de las estudiantes mujeres a nivel sistema en las denominadas “ciencias duras” o “ciencias aplicadas” aunque se haya incrementado su participación en áreas históricamente masculinas (1,15% en 1965 a 26% en 2019).

Si bien en los Anuarios de la SPU no se encuentran disponibles datos respecto a la participación de docentes por género por rama disciplinaria, una revisión sobre la matrícula estudiantil en cada una de ellas permite vislumbrar las tendencias a la feminización y/o masculinización, en la medida en que serán quienes posteriormente

podrían continuar una carrera académica en las universidades nacionales. Para el año 2019, las mujeres representaban sólo el 34% de la matrícula, mientras que los varones prácticamente duplicaban dicha cantidad; específicamente en el campo de las Ingenierías a nivel nacional, la representación femenina era sólo del 25% y se concentraba en pocas especialidades: ingeniería en alimentos (70%), ambiental (62%) y en recursos naturales (63%). En disciplinas como Ingeniería mecánica, eléctrica o electromecánica sólo representaban el 6%, adjudicando estas cifras al conocimiento sesgado sobre su salida laboral (Chicas En Tecnología [CET], 2022). Para los períodos 2021-2022 y 2022-2023, los datos brindados en los informes “Mujeres en el sistema universitario argentino”, indican que se incrementó un 0,8% la inscripción de mujeres a carreras de pregrado y grado vinculadas a la ciencia o a la tecnología (18,1% en 2022 y 18,9% en 2023), aunque esto no supone una variación significativa respecto de la tendencia de los años anteriores.

El Departamento de Información Universitaria (DIU)⁴, en el informe “Síntesis de Información Estadística Universitaria” para el período 2022-2023, considera cinco ramas disciplinares: ciencias aplicadas, ciencias básicas, ciencias de la salud, ciencias humanas y ciencias sociales. Se incluye un apartado titulado “sin rama”, que considera diversos títulos académicos que por sus características pueden clasificarse en distintas ramas de estudio. La literatura sobre el tema advierte que las primeras dos de ellas son consideradas masculinizadas en la medida en que históricamente es mayor la participación del género masculino (Berríos, 2005). Por su parte, aquellas asociadas al cuidado, las ciencias sociales y la educación, tienden a ser feminizadas por su presencia mayoritariamente femenina. Si bien esta caracterización es adoptada en función del análisis de la matrícula en cada una de las carreras que integran estas ramas, una revisión por los datos respecto a la participación de hombres y mujeres docentes en los departamentos académicos que imparten formación en cada rama disciplinaria, permite identificar este fenómeno de segregación horizontal en lo relativo al universo docente de la UNS. A partir de la clasificación propuesta por el Informe de Síntesis Universitaria, se realizó una caracterización de los departamentos académicos de la UNS en feminizados o masculinizados en función del porcentaje de participación de las docentes según los datos brindados por la UNS para el año 2025. De esta manera, aquellos cuyo porcentaje es mayor al cincuenta por ciento (50%) son considerados feminizados, en tanto aquellos cuyo porcentaje es menor, se caracterizan como masculinizados. En lo relativo al universo docente de la UNS, el análisis de estos datos corrobora que en los departamentos académicos en que se dictan carreras de Ingeniería (resaltados en negrita) el porcentaje de participación femenina es considerablemente menor, con excepción de Ingeniería Química. De esta manera, cuatro de los cinco departamentos que imparten ciencias aplicadas en la UNS, pueden caracterizarse como masculinizados. Por otra parte, la literatura sobre el tema advierte que las ciencias básicas suelen considerarse masculinizadas.

En el caso de la UNS este dato no se condice en la medida en que dos de los tres departamentos que dictan carreras de esta rama disciplinaria cuentan con mayor porcentaje de docentes femeninas (Química y Matemática). Once de los diecisiete departamentos (64,70%) de la UNS se clasifican como feminizados, coincidiendo con las tendencias a la feminización de determinados campos disciplinares relevados en la literatura sobre el tema a nivel nacional (ciencias humanas, sociales y educación). Sólo se presenta como excepción en este caso el departamento de Derecho. El departamento con mayor presencia de docentes universitarias es el de Ciencias de la Educación (92,85%), mientras que el que cuenta con menor participación docente femenina es el de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras (10,52%).

Tabla 10

Caracterización de los departamentos académicos de la UNS según participación docente femenina para el año 2025

Rama	Departamento UNS	Participación femenina en cada departamento	Caracterización
Ciencias aplicadas	AGRONOMÍA	48,21%	Masculinizado
	BIOLOGÍA BIOQUÍMICA Y FARMACIA*	74,53%	Feminizado
	CIENCIAS E INGENIERÍA DE LA COMPUTACIÓN	38,21%	Masculinizado
	GEOLOGÍA	59,25%	Feminizado
	INGENIERÍA ELÉCTRICA Y DE COMPUTADORAS	10,52%	Masculinizado
	INGENIERÍA	37,34%	Masculinizado
	INGENIERÍA QUÍMICA	60,64%	Feminizado
Ciencias básicas	FISICA	40,31%	Masculinizado
	MATEMÁTICA	53,39%	Feminizado
	QUÍMICA	64,24%	Feminizado

Ciencias de la salud	CIENCIAS DE LA SALUD	67,68%	Feminizado
Ciencias humanas	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	92,85%	Feminizado
	HUMANIDADES	66,66%	Feminizado
Ciencias sociales	CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN	55,33%	Feminizado
	DERECHO	36,84%	Masculinizado
	ECONOMÍA	63,01%	Feminizado
	GEOGRAFÍA Y TURISMO	68,71%	Feminizado

Nota: En el informe de la DIU, se discrimina Biología como ciencia básica y Bioquímica y Farmacia como ciencia aplicada. En el caso de la UNS, en un mismo departamento se incluyen las tres disciplinas, por lo que se incorpora en la rama de las ciencias aplicadas.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos disponibles en la página web de la UNS.

Comentarios finales

El análisis de los datos estadísticos permitió dar cuenta que persisten segregaciones de género en la universidad, en la distribución desigual no sólo en los distintos escalafones, posiciones jerárquicas y de gestión, sino también respecto a las diversidades disciplinares. En el caso específico de la UNS, la comparación de los datos institucionales con los correspondientes al sistema universitario argentino, dio cuenta de que el promedio respecto a la participación de las mujeres en puestos de gestión y de alumnas que eligen formarse en carreras de Ingenierías es similar a la media a nivel nacional con una leve tendencia a superarla. Esta mayor presencia de mujeres en ciencias duras como las Ingenierías puede asociarse al histórico perfil científico tecnológico de la UNS particularmente desde sus orígenes, donde las carreras de Ingenierías representan una parte importante de la oferta académica debido a la vinculación con un sector económico productivo de la ciudad. Por su parte, el análisis de los datos referidos al plantel docente para el año 2025, posibilitó corroborar la existencia de una segregación horizontal de género tras observar el porcentaje diferencial de representación de mujeres en los distintos departamentos académicos. Estas son notablemente mayoría en disciplinas asociadas al cuidado,

ciencias humanas y salud, y minoría en ciencias básicas y aplicadas (con ciertas excepciones, como por ejemplo, Ingeniería Química).

El análisis de datos cuantitativos de los Anuarios publicados por la SPU y la UNS confirman la existencia de los fenómenos de segregación vertical y horizontal de género en el conjunto de las universidades del país y en la UNS en particular, permitiendo conocer las características que asumen estas tendencias a escala nacional e institucional. A su vez, posibilitó el reconocimiento de particularidades y características del plantel docente también en ambas escalas.

La presencia de las mujeres en el ámbito universitario se encuentra condicionada por la compleja interacción trabajo/familia, dado que se espera que las mujeres puedan conciliar ambos circuitos (familiar y laboral), adaptándose a un modelo masculino de empleo que compatibilice las exigencias laborales con el trabajo doméstico y el trabajo de cuidado (Rodigou Nocetti, Blanes, Burijovich y Domínguez, 2011). De esta manera, en su apariencia de hecho natural, se termina reforzando el sostenimiento de una doble jornada laboral donde la familia y el ámbito privado son propiedad exclusiva de las mujeres. Se estima necesaria la recuperación de las voces de las propias protagonistas dado que permitiría conocer la situación de las mujeres en las ciencias duras o disciplinas masculinizadas y las especificidades que se establecen en la carrera académica entre los distintos modos de intersección del género-edad-antigüedad en la docencia universitaria en relación con el escalafón docente, la categoría y las diferentes funciones que desarrollan en el marco del TDU. A partir de ello, contribuir a achicar la brecha de género y construir experiencias y trayectorias universitarias más democráticas que tiendan a transformar la subrepresentación e invisibilización del género en estos campos.

Notas

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Sur) y becaria de investigación de la misma universidad. Maestranda de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Ha participado en proyectos de investigación acreditados dirigidos por la Dra. Verónica Walker, abordando temáticas vinculadas al campo de la educación superior: formación universitaria, trabajo docente universitario, condiciones de producción académica y desigualdades de género. Estas líneas de investigación se articulan con las producciones académicas propias de la autora centradas en el análisis de la segregación horizontal y vertical de género en el sistema universitario argentino, con foco en el campo de las Ingenierías.

² Se trata de la investigación titulada "Trayectorias académicas y desigualdades de género en la universidad: un estudio en el campo de las Ingenierías en la Universidad Nacional del Sur", desarrollada en el marco de la Maestría en Educación de la UNLP, realizada con financiamiento de la SGCyT UNS a través de una Beca de Iniciación a la Investigación para Graduados, dirigida por el Dr. Raúl Menghini y la Dra. Verónica Walker. A su vez, se inserta en un proyecto

PICT recientemente aprobado en el que participa la Dra. Verónica Walker como integrante del Grupo Responsable. Se trata del 01-PICT 2022-2022-04-00154. “Potencialidades y desafíos en las carreras académicas tempranas a partir del análisis de los sistemas de evaluación académicos y científicos en Argentina y Brasil”. Dir. Laura Rovelli. 02-2024 hasta 02-2026.

³ El análisis presentado en este artículo se desarrolla desde el binarismo de género, considerando los géneros femenino y masculino. Si bien la autora reconoce los límites de esta opción y no concuerda con dicho posicionamiento en tanto se reconoce la existencia de una multiplicidad y diversidad de géneros, la información disponible se encuentra desagregada por género desde una perspectiva binaria. Esto constituye un aspecto a seguir indagando en la medida en que la reproducción de este binarismo supone un sesgo en la transparencia de la información al invisibilizar la diversidad de identidades de los/as actores que transitan las universidades nacionales.

⁴ Dependiente de la Subsecretaría de Políticas Universitarias, Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano, Argentina.

Referencias bibliográficas

Alberici, A. (2021). *Género y docencia universitaria. Abordaje desde un programa de salud laboral*. Psicología para América Latina, (35), 79-87.

Ardanche, M., y Celiberti, L. (2011). *Entre el techo de cristal y el piso pegajoso*. Montevideo, Uruguay: Cotidiano Mujer.

Barrancos, D., y Domínguez, N. (2019). *Las mujeres y la educación superior en Argentina*. Martín, AL y AM Valobra (comps.) Dora Barrancos: Devenir feminista. Una trayectoria político intelectual, 557-573.

Becher, T. (1993). *Las disciplinas y la identidad de los académicos*. Pensamiento Universitario, Año 1, Nro. 1, Buenos Aires.

Berrios, P. (2005). *El sistema de prestigio en las universidades y el rol que ocupan las mujeres en el mundo académico*. Calidad en la Educación, (23), 349-361. 2005.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Minuit.

Bouquet Corleto, A. (2014). *Género y educación superior: una mirada desde América Latina*. Calidad de la educación superior y género en América Latina, 65.

Bozal, A. G. (2008). *Mujeres y ciencia: techos de cristal*. EccoS Revista Científica, 10(1), 213-232. Carli, S. (2016). *Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas: Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias*. Propuesta educativa, (45), 81-90.

Carli, S. M. E. (2020). *La universidad pública como espacio biográfico: Una incursión histórica en itinerarios académicos de las humanidades y las ciencias sociales*.

Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico: itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Prometeo Libros.

CET (2022). *Una carrera desigual: la brecha de género en el sistema universitario de Argentina*. CET y NCR Foundation: Buenos Aires.

Gaviria, L. G. A. (2006). *Género e Ingeniería: la identidad profesional en discusión. Reflexiones a partir del caso de la Ingeniería de Sistemas en la Universidad Nacional de Colombia*. RELET-Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, 11(18), 199-223.

Lagunas, C (2005). *Las relaciones de género y de poder asimétricas entre docentes universitarios*. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.

Lera Mejía, J. (2021). *Desigualdad académica, equidad y precarización de género. Casos de México, España y Cuba* — Ciudad Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas; Ciudad de México: Fontamara.

Martín, A. H., Gómez, M. C. S., y Muñoz-Repiso, A. G. V. (2004). *Igualdad de oportunidades en el ejercicio de la función docente universitaria: situación de hombres y mujeres en la universidad del siglo XXI*. Revista Educación y Pedagogía, 16(40), 91-114.

Millenaar, V. (2014). *Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género*. Trabajo y sociedad, (22), 325-339.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2021). *Diagnóstico sobre la situación de las mujeres en ciencia y tecnología. Documento de trabajo N°8*. Programa nacional para la igualdad de géneros en ciencia, tecnología e innovación.

Ministerio de Capital Humano (2023). *Mujeres en el Sistema Universitario Argentino. 2022-2023*. Secretaría de políticas universitarias. Departamento de información universitaria. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mujeres_en_el_sistema_universitario_argentino_-_estadisticas_2022-2023.pdf.

Ministerio de Educación (2022). *Anuarios estadísticos. 2022*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>.

Ministerio de Educación (2022). *Mujeres en el sistema universitario argentino. 2022-2023*. Secretaría de políticas universitarias. Departamento de información universitaria. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/mujeres_en_el_sistema_universitario_argentino_-_estadisticas_2021-2022.pdf.

Moguiliansky y Molloy Brisco (2015). *Mujeres Directivas en las Universidades Nacionales Argentinas. Ciencias Administrativas*. Recuperado en <https://revistas.unlp.edu.ar/CADM/article/view/880>.

Morón, N. G. (2018). *Discriminación de género en el sistema universitario argentino*. Revista Estudios Feministas.

Mujeres en ciencias duras: un desafío de muchos años. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/mujeres-en-ciencias-duras-un-desafio-de-muchos-anos>.

Nosiglia, M. C., y Fuksman, B. (2022). Las desigualdades de género en la profesión académica de las universidades nacionales argentinas: resultados de la encuesta APIKS (Academic Profession In The Knowledge-Based Society). Revista Del IICE, (52). <https://doi.org/10.34096/iice.n52.11013>.

Ortiz Ruiz, F. (2017). *Vida familiar y trayectorias académicas: una aproximación biográfica en*

una universidad chilena. Polis. Revista Latinoamericana.

Rodigou, M., Blanes, P., y Domínguez, A. (2013). *Territorios y fronteras de género en la Universidad Nacional de Córdoba*. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 23.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata SRL. Madrid, España, Colección Manuales.

Szenkman, P., y Lotito, E. (2020). *Mujeres en STEM: cómo romper con el círculo vicioso*. CIPPEC Programa de Protección Social. Argentina. Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/11/224-DPP-PS-Mujeres-en-STEM-Szenkman-y-Lotitto-noviembre-2020-1.pdf>

UNS (2019). *Anuario Estadístico*. Disponible en https://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/411_AP_6219.pdf.

UNS (2021). *Anuario Estadístico*. Disponible en https://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/411_AP_6076.pdf.

Verardo, F. (2016). *¿Dónde están las mujeres?: el techo de cristal y la carrera docente universitaria*. Walker, V. (2014). *Evaluación y trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores. Estudio de casos en Argentina y España*. Tesis Doctoral publicada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga, España (RIUMA). Disponible en: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6868>

Walker, V. S. (2016). *El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones*. Perfiles educativos, 38(153), 105-119.

Walker, V. S. (2020). *Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario*. Revista de la educación superior, 49(193), 107-127.

Walker, V. (2023a). Universidad, trabajo y docencia: coordenadas teóricas desde una sociología de la educación superior. Revista de Educación, (28.1), 177-197.

Walker, V. (2023b). Universidad, sociedad y producción de conocimientos: las políticas científicas institucionales en la Universidad Nacional del Sur. RAES-Revista Argentina de Educación Superior, (26), 115-134.

Momentos y aspectos significativos en las trayectorias universitarias de jóvenes graduados/as en dos Universidades del Bicentenario: desafíos, estrategias y recursos institucionales

Significant Moments and Aspects in the Academic Journeys of Young Graduates from Two Bicentennial Universities: Challenges, Strategies, and Institutional Resources

Ada Freytes Frey¹

Resumen

En las últimas dos décadas el sistema universitario público argentino ha experimentado una notable expansión, tanto desde el punto de vista de la matrícula como del número de instituciones que lo componen. No obstante, este proceso presenta numerosas deudas en materia de democratización e inclusión educativa, al no reducirse las desigualdades. Aun así, como producto del mismo, muchos/as estudiantes que son primera generación de sus familias en acceder a la universidad y, entre ellos, muchos/as que provienen de sectores sociales en desventaja, lograron graduarse y acceder a un título universitario. Cabe entonces preguntarse: ¿qué recorridos realizaron? ¿con qué desafíos se encontraron? ¿qué estrategias desarrollaron frente a ellos? Tales preguntas adquieren aún mayor relevancia en las Universidades del Bicentenario, aquellas creadas entre 2007 y 2015 y, más particularmente, las ubicadas en el Conurbano Bonaerense, las cuales nacieron con un mandato inclusivo y cuyo alumnado presenta altos porcentajes de estudiantes con desventajas socioeconómicas, que son primera generación de universitarios/as. Este artículo busca abordar algunos de estos interrogantes a partir de datos empíricos producidos en el marco de dos investigaciones relacionadas, que hacen foco en las trayectorias universitarias de graduados/as de dos de estas universidades, ubicadas en el Conurbano Sur, provenientes de distintas carreras y campos disciplinarios. En él damos cuenta de los momentos y aspectos que marcaron sus recorridos en la universidad, los desafíos que experimentaron, los dispositivos institucionales implementados para brindarles herramientas para enfrentarlos y el modo en que tales herramientas fueron apropiadas (o no) en sus estrategias.

Palabras clave: Trayectorias universitarias; democratización de la universidad; dispositivos institucionales para la inclusión; Universidades del Bicentenario

Abstract

In the last two decades, the Argentinian public university system has experienced significant expansion, both in terms of enrollment and number of institutions within it. However, this process presents numerous shortcomings in terms of democratization and educational inclusion, as inequalities have not been reduced. Even so, as a result, many students who are the first generation of their families to attend university, and many of them from disadvantaged social backgrounds, managed to graduate and obtain a university degree. It is then worth asking: what paths did they take? What challenges did they encounter? What strategies did they develop to address those challenges? Such questions take on even greater relevance in the Bicentennial Universities, those created between 2007 and 2015 and, more particularly, those located in Greater Buenos Aires, which were born with an inclusive mandate. High percentages of their students are first-generation at the university and present socioeconomic disadvantages. This paper seeks to address some of those questions by drawing on empirical data produced within the framework of two related research projects. These studies focus on the university trajectories of graduates from two of these universities, located in the south part of Greater Buenos Aires, from different majors and disciplines. We describe the moments and aspects that marked their university journeys, the challenges they experienced, the institutional mechanisms implemented to provide them with tools to address them, and how these tools were appropriated (or not) in their strategies.

Key words: University Trajectories; University Democratization; Inclusive Institutional Strategies; Bicentennial Universities

Introducción²

En las dos primeras décadas del presente siglo, el sistema universitario estatal argentino ha experimentado una notable expansión, con la creación de 20 nuevas universidades nacionales desde el año 2003³, 8 de las cuales se ubican en el Conurbano Bonaerense. Por otra parte, estas instituciones no solo representan una ampliación cuantitativa de la oferta de educación superior, sino que además nacieron con un mandato inclusivo: generar condiciones de acceso a y permanencia en la universidad para grupos tradicionalmente excluidos de la misma.

Esta expansión, por otra parte, constituye otro hito en un proceso sostenido de progresiva masificación de la educación superior en general y de la educación universitaria en particular en nuestro país, que también es propio de toda la región latinoamericana y que se ha acelerado en el siglo XXI⁴. En efecto, según datos oficiales producidos por la ex Secretaría de Políticas Universitarias (actual Subsecretaría), en Argentina, la Tasa Bruta de Escolarización en la Educación Superior entre los 18 y 24 años pasó de 36 % en 2001 a 67,3 % en 2022, transformándose así en un sistema de acceso universal, según la clasificación de Trow⁵ (1973). En lo que respecta específicamente a la Tasa Bruta de Escolarización Universitaria para el mismo rango de edad, pasó de 25% a 51,7 % en los años citados⁶.

Si bien, como lo ilustran las cifras anteriores, no caben mayores dudas sobre la ampliación del sistema universitario argentino, tanto desde el punto de vista de la matrícula como del número de instituciones que lo componen, entre los/as investigadores/as hay debates abiertos sobre el carácter democratizador de este proceso de crecimiento. Si la democratización, como plantean autoras como Chiroleu (2009 y 2013) y Ezcurra (2009, 2011 y 2020) tiene que ver con la superación (o al menos con la reducción) de las desigualdades sociales, ¿en qué medida la expansión universitaria ha implicado un mayor acceso a la universidad de sectores antes excluidos, en base a variables socio-económicas, de género, territoriales, de capacidades diferentes, etc.?

Las evidencias en tal sentido no son alentadoras. Por un lado, hay estudios que muestran que, si bien ha aumentado la presencia de estudiantes de sectores de bajos ingresos en la universidad, persisten aún importantes desigualdades entre estratos sociales. Así, García de Fanelli y Adrogué (2021), en un estudio comparativo sobre equidad en la educación superior en Argentina, Chile y Uruguay, indican que en el primer caso, en 2017, el 64,5 %, de los/as jóvenes entre 18 y 24 años del quintil de mayores ingresos estaba en la educación superior de grado y de pregrado, contra solo el 20 % del quintil inferior. Sin embargo, las mismas cifras para 2006 eran 66,3 % y 15,9 %, mostrando por lo tanto una pequeña disminución de la brecha. Se trata de datos para toda la educación superior. En el mismo texto las autoras señalan que “la proporción de estudiantes en el sector universitario crece a medida que aumenta

el nivel de ingreso del hogar. Por el contrario, la participación estudiantil en el ESNU [Educación Superior no Universitaria] se eleva para los quintiles de menores ingresos” (p. 99). En relación al género, se consolida cada vez más la mayor presencia de mujeres que de varones en la educación superior (40,7 % contra 24,7 %), aunque en el ámbito universitario debemos agregar en el análisis la persistente segregación de género entre campos disciplinares.

Por otro lado, también los recorridos universitarios evidencian desigualdades entre sectores socio-económicos. En el marco de un contexto general de bajas tasas de graduación, los/as estudiantes en situación social de desventaja tienen aún más dificultades para permanecer en la universidad y llegar a graduarse (Ezcurra, 2009; García de Fanelli, 2014 y 2017; García de Fanelli y Adrogué, 2021; Garriga Olmo, 2023). Y en este punto, no solo pesan las dificultades socioeconómicas (problemas para afrontar los costos de la educación, necesidad de combinar trabajo y estudio), sino que también aparecen otros elementos generadores de desigualdad, como la calidad de la formación previa y el capital cultural de los/as estudiantes (García de Fanelli, 2015).

En esta línea, diversos estudios dan cuenta de los desafíos particulares que enfrentan los estudiantes que son primera generación de sus familias en ingresar a la universidad (García de Fanelli, 2015; García de Fanelli y Adrogué, 2021, Garriga Olmo, 2023 y 2024). En particular, García de Fanelli indica que “los estudiantes universitarios de primera generación, es decir, aquellos cuyos padres no son graduados universitarios, tienen aproximadamente 2,65 veces más probabilidad de abandonar que aquellos cuya madre o padre son graduados universitarios” (2017: 15). Tanto esta autora como otras (Bracchi, 2016; Ezcurra, 2011) señalan la importancia del capital cultural para aprender el “oficio de estudiante universitario”, esto es, incorporar las reglas del juego de la institución universitaria, que presentan diferencias considerables con aquellas de las escuelas secundarias.

En resumen, el proceso de masificación de la educación universitaria, tanto en nuestro país como en la región latinoamericana, presenta numerosas deudas en materia de democratización e inclusión educativa. No obstante, como señala Garriga Olmos (2023), en el marco de dicho proceso, muchos/as estudiantes que son primera generación de sus familias en acceder a la universidad y, entre ellos, muchos/as que provienen de sectores sociales en desventajas, lograron graduarse y acceder a un título universitario. ¿Qué recorridos realizaron? ¿Con qué desafíos se encontraron? ¿Qué estrategias desarrollaron frente a ellos? Responder a estas preguntas es muy importante a la hora de pensar dispositivos universitarios para favorecer la permanencia y la graduación de los/as estudiantes en situación de mayor desventaja.

Tales preguntas adquieren aún mayor relevancia en el caso de las llamadas Universidades del Bicentenario, aquellas creadas entre 2007 y 2015 y, más particu-

lamente, las ubicadas en el Conurbano Bonaerense. En efecto, estas universidades “atienden a una población estudiantil de escasos recursos económicos y culturales” (Chiroleu, 2013, p. 294), con un porcentaje mayoritario de sus estudiantes que son primera generación de universitarios. Es por ello que estas instituciones han buscado intervenir sobre las características exclusivas y expulsivas de las casas de altos estudios tradicionales, realizando un trabajo de reflexión sobre las prácticas educativas y generando distintos dispositivos y estrategias orientados a favorecer la inclusión de tales estudiantes en la universidad, inclusión entendida no sólo como acceso, sino como posibilidad de aprendizajes de calidad y culminación de los estudios.

Este artículo busca abordar algunos de estos interrogantes a partir de datos empíricos producidos en el marco de dos investigaciones relacionadas, que hacen foco en las trayectorias universitarias y de inserción profesional de graduados/as de dos de estas universidades, ubicadas en el Conurbano Sur: una tesis doctoral en proceso de realización en la Universidad de Buenos Aires, que aborda casos de graduados/as en carreras de Ciencias Sociales, Ingeniería y Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), y un proyecto colectivo de investigación centrado en graduados/as de tres carreras del Instituto de Ciencias de la Salud de la segunda universidad mencionada. En este artículo en particular nos centraremos en hallazgos que surgen del análisis parcial –en tanto el trabajo de campo está en plena realización- de las trayectorias universitarias de los/as graduados/as, focalizando en momentos y aspectos que marcaron sus recorridos en la universidad, los desafíos que experimentaron, los dispositivos institucionales que buscaron brindarles herramientas para enfrentarlos y el modo en que estas herramientas fueron apropiadas (o no) en sus estrategias.

Marco teórico-conceptual: un abordaje desde el enfoque biográfico

Ambas investigaciones mencionadas abordan las problemáticas y experiencias de los/as jóvenes en las Universidades del Bicentenario desde una perspectiva biográfica. Diversas razones nos llevaron a esta elección. Por un lado, para caracterizar nuestro objeto de estudio (jóvenes graduados/as) partimos desde un concepto de juventud enunciado desde esta perspectiva. En efecto, siguiendo a Casal et al. (2006) consideramos a la juventud “como un tramo dentro de la biografía, que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena” (p. 28). Así considerada, la juventud supone un proceso que se desarrolla en el tiempo y que adquiere aristas diversas entre las distintas personas. Este proceso, que estos autores también denominan de transición a la vida adulta, está marcado particularmente por algunas trayectorias o itinerarios en ciertas instituciones, como son la trayectoria educativa, la trayectoria laboral, la trayectoria habitacional, que por supuesto están entrelazadas entre sí, con interacciones múltiples entre ellas.

Por otro lado, nuestra elección por el enfoque biográfico tiene que ver con la potencialidad de este abordaje para, como señala Roberti (2012), “dar respuesta al problema de la articulación de lo individual con lo colectivo, investigando las mediaciones entre la estructura social y la biografía individual” (p. 134). Ésta no es una apuesta general de todos/as aquellos/as que apelan a este tipo de perspectiva. En un trabajo muy conocido, Bertaux (1988) se ha referido a los distintos usos del enfoque biográfico, señalando que en sus orígenes tendía a centrarse en lo que este autor llama “nivel socio-simbólico” de análisis, esto es, el nivel de las representaciones y experiencias subjetivas. Aún hoy, en un trabajo que aboga por la conveniencia de analizar las trayectorias estudiantiles para investigar los avances (y las deudas) en relación al cumplimiento del derecho a la educación universitaria, Vain (2022) sostiene que “el enfoque biográfico-narrativo de la investigación, apunta a construir conocimiento sobre la vida de los sujetos, más allá de las instituciones que transitan” (p.54). En nuestro caso, en cambio, aspiramos a un uso de este enfoque que no solo permita comprender los/as recorridos diversos de los/as graduados/as, a partir de sus elecciones y significados subjetivos, sino también comprender ciertos aspectos claves de las instituciones universitarias investigadas y, sobre todo, las interrelaciones entre estos dos niveles analíticos: subjetivo e institucional.

Seguimos para ello la perspectiva de Casal (2004) que sostiene que el concepto de trayectoria o itinerario permite integrar en “una sola realidad aspectos de carácter institucional (oportunidades), biográfico (elecciones) y contextual (determinantes sociales)”. En efecto, para este autor y su grupo de investigación de la Universidad de Barcelona, las personas jóvenes construyen sus trayectorias biográficas (y, entre ellas, las educativas) a partir de sus propias decisiones y elecciones, pero bajo constricciones sociales específicas, que surgen de su contexto familiar y de pares y de los condicionamientos estructurales más amplios. Asimismo, estos condicionamientos no son fijos, sino que pueden modificarse en momentos socio-históricos diversos, a partir de constelaciones diferentes de políticas públicas (Casal et al., 2006). Esto quiere decir que, para el caso particular que nos ocupa - las trayectorias universitarias-, este enfoque supone tomar en consideración las elecciones, razones y experiencias de los/as graduados/as que fueron moldeando sus recorridos universitarios, pero también los condicionamientos estructurales que ampliaron o redujeron sus márgenes de libertad (la situación socio-económica de sus familias, su capital cultural, su entorno socio-territorial, que abre distintas posibilidades de acceso a servicios e infraestructura, etc.) y los recursos brindados por los dispositivos institucionales universitarios, en un contexto socio-histórico caracterizado, como hemos visto en la introducción, por la ampliación del sistema universitario y la creación de universidades específicamente orientadas a favorecer la inclusión en este nivel educativo.

El enfoque biográfico tiene, a nuestro juicio, dos aspectos más que lo tornan muy adecuado para abordar las inquietudes e interrogantes que presentamos al comienzo:

su posibilidad de captar la diversidad y su carácter procesual, que permite abordar la dinámica de la vida social. El primer punto es muy importante para nuestra investigación, ya que la contracara de la expansión del sistema universitario es, como hemos visto, la diversificación de los estudiantes universitarios, en términos de capital económico, cultural y social (Bracchi, 2016, Ezcurra, 2009 y 2011). García de Fanelli (2015: 10) señala que la masificación trajo consigo el aumento de estudiantes “no tradicionales”. Si bien la expresión “estudiantes tradicionales” no está del todo clara, como señala la propia autora, alude en la literatura a ciertas expectativas en torno al alumno o alumna universitario/a: jóvenes que solo se dedican a estudiar, dependen económicamente de sus padres y realizan el pasaje a la educación superior directamente desde la escuela secundaria. En cambio, cada vez están más presentes en las aulas universitarias estudiantes que también trabajan y que ingresan a la universidad en edades superiores. A esto podríamos agregar otras diversidades, como desiguales responsabilidades familiares, diversos orígenes socio-económicos y educativos, etc.. Esta diversidad da lugar a modos diferentes de experimentar la universidad. El punto es que los estudios de trayectorias apuntan a dar cuenta de esta creciente diferenciación y cómo la misma deriva en itinerarios formativos diversos.

Por último, el enfoque biográfico involucra necesariamente una mirada procesual, ya que implica mirar recorridos a lo largo del tiempo. En tal sentido, Casal et al. (2006) sostienen que abordar lo juvenil desde las trayectorias implica leer los sucesos de la vida de la persona joven en relación con su pasado y con su futuro, con lo ya vivido y con las expectativas hacia adelante. En el caso de los/as jóvenes graduados/as, esto implica mirar de dónde vienen, desde un punto de vista social y educativo, cómo se posicionan frente a lo que encuentran en la universidad, qué experiencias los van marcando, qué estrategias despliegan ante las dificultades, qué aprendizajes va construyendo y cómo esto va moldeando sus itinerarios formativos. A su vez, como acabamos de señalar, nos preguntamos al mismo tiempo cómo inciden en estos procesos las reglas y recursos institucionales, que también son cambiantes en el tiempo, en función de transformaciones en las políticas universitarias y en los escenarios socio-económicos.

Como ya indicamos, abordamos el enfoque biográfico a partir del concepto de trayectoria, ampliamente utilizado en el campo de la investigación educativa. En este uso, se ha distinguido entre las trayectorias educativas, teniendo en cuenta que todo ámbito de la vida social habilita situaciones de aprendizaje, y las trayectorias escolares, referidas a las experiencias vividas en el sistema educativo formal (Zandomeni y Canale, 2009; Bracchi, 2016). En nuestro caso, consideramos a las trayectorias universitarias como los recorridos construidos por los/as estudiantes y egresados/as en la institución universitaria, desde el ingreso (concebido como pasaje desde el nivel secundario) hasta el egreso, en el caso de los/as graduados/as.

Los estudios sobre trayectorias universitarias tienen un desarrollo considerable en los últimos años, justamente a partir de la preocupación por la inclusión en la universidad y por los problemas de permanencia y graduación. En relación al estado actual del conocimiento sobre las trayectorias universitarias, advertimos también numerosas investigaciones que han puesto el foco en el comienzo del recorrido académico, discutiendo las dificultades para adquirir “el oficio de estudiante” universitario, particularmente en jóvenes que son primera generación en la universidad (Bracchi, 2016; Cerezo, 2015 y 2017; Ezcurra, 2009 y 2011; Garriga Olmo, 2024; Pierella, 2011 y 2014).

Otro foco en los estudios sobre trayectorias es la relación educación-trabajo durante el desarrollo de la carrera universitaria, evidenciando la complejidad de la problemática (Nessier y otras, 2017; Zandomeni y otras, 2019). En efecto, para algunos/as estudiantes, la necesidad de trabajar y estudiar en simultáneo les genera tensiones y “transacciones” entre los requerimientos de los dos ámbitos. No obstante, también hay casos en que trabajo y estudio se articulan virtuosamente, enriqueciendo los procesos de inserción profesional. A esto se agregan los estudios sobre trayectorias educativas y laborales de graduados/as universitarios/as desarrollados, sobre todo en carreras de Ingeniería por Panaia y los equipos de los Laboratorios MIG que ella dirige -inicialmente en la UTN y luego en otras universidades (entre ellas la UNDAV)- (Panaia, 2015; 2018; Iavorski Losada y Pazos, 2013).

En este artículo, abordamos estas problemáticas, junto con otras que se desprenden del análisis de nuestros datos. Por otra parte, también hay una bibliografía importante que hace foco en las estrategias institucionales desarrolladas por distintas casas de altos estudios para incidir en los problemas de desigualdades en el acceso, la permanencia, los aprendizajes y la graduación (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; García, 2020; García de Fanelli, 2015; Gorostiaga, Lastra y Muñíos de Britos, 2017; Mendonça, 2020; Pogré y otras, 2018). Se trata en su mayoría de estudios de caso único o múltiples, porque dada la complejidad y diversidad del sistema universitario argentino es difícil hacer generalizaciones. Muchos de estos trabajos se focalizan en las estrategias que las universidades usan para transformar la selectividad en el ingreso y para acompañar las dificultades en el primer año universitario, ya que hay numerosa evidencia que es en esta instancia de las trayectorias donde se encuentran las mayores tasas de abandono (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; García, 2020; Gorostiaga, Lastra y Muñíos de Britos, 2017; Pogré y otras, 2018). En relación a las estrategias de acompañamiento, lo más discutido en la bibliografía son las tutorías. No obstante, los estudios sobre los dispositivos institucionales orientados a sostener la permanencia más allá de los primeros años e impulsar la graduación son muy incipientes: “todavía los mecanismos habilitados para efectuar el seguimiento de los estudiantes son muy embrionarios, a veces confusos y los resultados son más que modestos” (Chiroleu, 2016, p. 29).

En este trabajo, como ya expusimos, buscamos articular estos dos niveles analíticos, abordándolos desde el análisis de las trayectorias de los/as graduados/as y sus relatos y, por lo tanto, poniendo atención en el modo en que ellos/as se apropian de los recursos institucionales.

Estrategia metodológica

Para abordar metodológicamente nuestros objetivos, apelamos a un abordaje cualitativo. En lo que respecta a la reconstrucción de las trayectorias universitarias, esto supone, como hemos visto, no solo identificar los distintos hitos en los recorridos académicos de los/as estudiantes sino también aprehender la experiencia subjetiva de los actores en ese recorrido, a fin de comprender los sentidos y estrategias. Es por ello que utilizamos entrevistas biográfico-narrativas como técnica de recolección de información. Esta resulta una técnica especialmente adecuada para nuestra investigación, en tanto es un medio privilegiado para captar la experiencia, al permitir a los/as entrevistados/as expresarse sobre sus recuerdos, creencias, opiniones, modos de ubicarse ante situaciones, etc.. Por otra parte, la entrevista permite indagar acerca de acontecimientos y vivencias pasadas, lo cual resulta ineludible para analizar trayectorias (Taylor y Bogdan, 1990). Buscamos entonces reconstruir “relatos de vida”, esto es, narraciones acerca de “la vida contada tal y como el individuo la ha vivido” (Bertaux, 1988, p. 59), aunque en este caso centradas en la experiencia educativa, laboral y familiar durante el período universitario⁷.

Como señalamos en la introducción, este trabajo integra datos de dos investigaciones. La primera buscaba reconstruir trayectorias de graduados/as de tres carreras diversas (respectivamente, de Ciencias Sociales, Ingeniería y Ciencias de la Salud) en cada una de las dos universidades consideradas. Hasta el momento, hemos avanzado en el trabajo de campo correspondiente a dos carreras de Ciencias Sociales (Periodismo en UNDAV, Relaciones de Trabajo en UNAJ), una carrera de Ingeniería (Ingeniería Informática en UNAJ) y una carrera de Ciencias de la Salud (Enfermería en UNAJ). En la segunda investigación, centrada en graduados/as de tres carreras del Instituto de Ciencias de la Salud de la UNAJ (Medicina, Tecnicatura en Emergencias y Desastres y Enfermería) se han realizado las primeras entrevistas en las tres carreras. La etapa de recolección de información está aún en pleno desarrollo en ambos casos. Para la escritura de esta ponencia, nos hemos basado en el análisis de las 37 entrevistas realizadas hasta la actualidad.

Para cada carrera, hemos cuidado de construir muestras diversas, tomando como criterios de selección y diversificación el género y el año de graduación. Así, hemos abarcado graduados varones y mujeres, algunos/as egresados/as hasta 2019 y otros egresados desde 2020 a 2023. Con esto, aspirábamos a incluir jóvenes que desarrollaron sus recorridos universitarios en distintos momentos de la historia ins-

titucional de estas universidades relativamente nuevas (y, en lo que respecta a los recorridos laborales, aspecto acá no analizado, presentaban distintos momentos en sus procesos de inserción laboral y profesional).

Un aspecto a considerar tiene que ver con la categoría de jóvenes. Es claro, desde los estudios de juventud, que la juventud no es solo una cuestión de edad, sino una construcción social (Bourdieu, 1990; Casal et al., 2006; Margulis y Urresti, 1996). Hemos mencionado ya la definición de Casal, centrada en el proceso de transición a la vida adulta, entendida como emancipación familiar. No obstante, muchas veces se termina operacionalizando este concepto complejo a partir de un criterio de edad. En nuestro caso, hemos tomado como criterio a graduados/as que comenzaron su trayectoria universitaria antes de los 30 años. Esto implica que, al momento de la entrevista, algunos/as tenían más de 35 años. En algunos casos (no muchos), las personas no conciben estrictamente con la definición de Casal: tal es la situación de graduadas mujeres que comenzaron la universidad después de formar una familia propia y, por lo tanto, haber abandonado el hogar de origen. No obstante, para estas graduadas el paso por la universidad cambió sustantivamente sus biografías, transformando no solo sus trayectorias educativas, sino también laborales. Consideramos que no incluir estos perfiles nos llevaría a perdernos una parte importante del panorama. En cambio, hemos excluido de la población bajo estudio a personas que se incorporaron a estas universidades a edades mayores de 30 años. Esta ha sido, pues, en la práctica, nuestro recorte de “juventud”.

Por otra parte, en el segundo nivel de indagación planteado, el de los dispositivos institucionales de apoyo a las trayectorias académicas, utilizamos como técnicas de recolección el análisis documental y las entrevistas a informantes clave (funcionarios/as ligados/as a las distintas estrategias de intervención identificadas a fin de reconstruir las lógicas y funcionamiento de cada uno de ellos). En este artículo, sin embargo, la mirada sobre estas estrategias de intervención, si bien toma inevitablemente algunos elementos de este relevamiento, se asienta sobre todo en las narraciones de los/as graduados, al indagar sobre los modos en que éstos se han vinculado y se han apropiado (o no) de ellas.

En lo que respecta al análisis de datos, el método comparativo, facilitado por la codificación, es la estrategia fundamental. En este trabajo, hemos identificado, a partir de los relatos de los/as graduados, una serie de momentos y aspectos significativos, que supusieron para muchos/as de ellos/as desafíos y apertura de posibilidades que han marcado su experiencia de ser estudiantes de primera generación en estas dos universidades del Conurbano. Discutimos tales desafíos y posibilidades, poniéndolos en vinculación con los dispositivos que estas instituciones han implementado.

Discusión de resultados: momentos y aspectos significativos en las trayectorias universitarias de los/as graduados/as

El análisis de los relatos de los/as graduados/as nos permitió identificar momentos y aspectos significativos y desafiantes en sus recorridos universitarios, advirtiendo al mismo tiempo la gran diversidad entre ellos/as y en sus vivencias estudiantiles. Asimismo, pudimos identificar y caracterizar dispositivos institucionales que dieron apoyo en cada uno de estos “hitos” en las trayectorias, discutiendo fortalezas y limitaciones. Cabe aclarar que, como se indicó en la introducción, en este texto presentamos un primer análisis, que surge de una mirada panorámica sobre nuestros resultados. Cada uno de los aspectos indicados en este texto ameritan una discusión más profunda, que explore más sistemáticamente los ejes en torno a los cuales se organizan las diferencias encontradas.

La diversidad de experiencias en el ingreso

El primero de estos momentos es, como ha sido abundantemente discutido en la bibliografía, el ingreso, en tanto instancia de pasaje entre dos niveles del sistema educativo con lógicas y tradiciones diversas. En nuestra investigación, hemos podido identificar tres situaciones diversas en el momento de acceso a ambas Universidades del Bicentenario, que dan lugar a vivencias diferentes en los primeros pasos de sus recorridos universitarios: los/as que realizaron una transición directa desde la escuela secundaria, comenzando el ingreso apenas finalizaron ésta; los/as que se incorporaron a la Universidad luego de algunos años de haber dejado los estudios secundarios (entre estos hay personas adultas, pero también lo que suele llamarse jóvenes adultos, entre 25 y 30 años), y los/as que venían de una experiencia universitaria previa en instituciones más tradicionales (UBA, UNLP, UTN).

Esto conlleva distintas ubicaciones frente a la necesidad de “adquirir el oficio de estudiante universitario” (Bracchi, 2016), aspecto que se presenta más desafiante en el caso de las personas que habían dejado de estudiar algunos años y en algunos/as jóvenes que ingresaron directamente desde el secundario (no en todos/as, y en esto pesa mucho, como señala García de Fanelli (2015), la formación previa recibida en el secundario).

Yo terminé el secundario en diciembre y ya para marzo ya estaba inscribiéndome en la facultad. (...) Obviamente yo creo que como a todos los estudiantes que le debe pasar, a la mayoría de todos los que terminan de estudiar y van a una universidad, a un estudio terciario superior... Yo creo que en ese sentido se les complica más por el tema de... no digo que todos, no estoy englobando, pero, bueno, yo creo que hay personas al igual que yo que sufrieron complicaciones al momento del ingreso, al momento también de la comprensión de las actividades, el desarrollo de las activida-

des, relacionarse también con lo que es la facultad, su sistema... (...) Yo te digo, yo ingresé en el 2015, era un curso de ingreso en aquel entonces, que habrá durado dos meses, aproximadamente. (...) Bueno, una serie de actividades, también trabajos prácticos, trabajos de redacción, de escritura, que es también eso lo que faltó por ahí en la escuela, en la secundaria. (...) Lo que recuerdo son esas etapas, el curso de ingreso, y bueno, cuando finalizo yo la actividad, porque no es un curso que te bocha a diferencia de otras universidades, te permiten el ingreso y ahí yo ingresé a un taller de lecto-comprensión, que fue como el que me permitió poder acceder a más materias para poder cursar más de dos. Yo en ese momento me podía anotar a solamente dos, que eran Taller de Redacción Periodística y Producción y gestión de medios. Más no, porque no me había ido tan bien en el curso de ingreso por el tema de los trabajos prácticos y actividades y demás (Roberto, Licenciado en Periodismo, UNDAV, 29 años).

Yo estaba muy nervioso y por ahí era como relajarse, un poco más era solamente cursar y ya. Muchos nervios, sentarse en el pupitre y al mismo tiempo sentirse como... bueno, yo soy parte de esto ahora, soy parte de algo más. Estoy como avanzando. Después eso eran tres materias: historia de la universidad, lengua y matemáticas si no me equivoco. Eran como las tres materias de ingreso. Y no tuve muchas dificultades en esas materias realmente porque soy “ñoño”, insisto, y ponía mucho compromiso (...) A mí me fue bien. Y en el 2015 cuando arranqué en marzo elegí la cantidad de materias que yo quería pero, bueno, a otros pibes por ahí no le iba tan bien y los mandaban a un espacio de apoyo y les decían “bueno, solo podés elegir una o dos materias por cuatrimestre hasta que vos te refuerces y puedas empezar la carrera”. Entonces yo no tuve dificultades, me fue bien en las tres materias (Nicolás, Licenciado en Periodismo UNDAV, 28 años).

Me costó muchísimo retomar. Yo ya tenía una nena, en ese entonces mi nena tenía 5 años, estaba... juntada. Era todo un cambio, me costó muchísimo (...) Tuve que hacer el CPU... habíamos ingresado en febrero, y nos hacían el curso de nivelación, creo que era, y después arrancábamos con las materias iniciales y materias de Enfermería. (...) La verdad que bastante lindo, o sea... me encontré con personas de diferentes edades, muchos también compartían mi edad. Muchas historias eran más o menos lo mismo, te decían que habían empezado a estudiar por la cercanía de la Universidad y demás. Como que te acortaba el tiempo y te daba esta posibilidad de que vos puedas, en vez de ir a Capital o a un lugar más lejos, tuvieras algo cerca. (...) [Tuve dificultad] con Matemática. Me costó muchísimo. Yo decía... me di cuenta, no? Yo en la secundaria era muy buena en Matemáticas, pero después cuando tuve que hacer la parte de Matemáticas de Inicial, me costó

muchísimo. Tuve que ir con un particular que me explicara, o sea, volver a retomar los temas nuevamente para poder aprobar (Viviana, Licenciada en Enfermería, UNAJ, 39 años)

Bueno, te cuento la verdad de lo que me pasaba. Yo ya había hecho dos años en la UTN, lo que pasa es que estaba tan negada con toda esa situación, que cuando arranqué acá no pedí equivalencias, no pedí nada. Arranqué desde el CPU, de cero. Entonces medio como que me arrepentí, dije “¡Uh, hubiese pedido esto!”. (...) No tuve nada de dificultad, fue como una perditita de tiempo, pero, bueno, hasta que me adecué de nuevo y luego ya estaba. Así que con el ingreso, no y con las materias tampoco [tuve dificultades]. (Fabiana, 32 años, Ingeniera en Sistemas, UNAJ)

Las citas reflejan las diversas situaciones referidas anteriormente: de aquellos jóvenes que realizaron el pasaje directo desde la escuela secundaria, como es el caso en las dos primeras citas, algunos/as no tuvieron mayores inconvenientes, atravesando el ingreso sin complicaciones y comenzando luego la cursada de su carrera. Otros, en cambio, enfrentaron sus primeros desafíos en esta instancia, encontrando dificultades para superar el ingreso. Este tipo de dificultades también resultó habitual en las personas que iniciaron sus carreras habiendo dejado pasar un tiempo considerable desde la finalización del secundario. Estas personas, como ilustra la cita de Viviana, retomaron sus estudios a partir de la oportunidad que les brindó la presencia de estas nuevas ofertas universitarias, que por otra parte presentaban un fuerte anclaje territorial. Sin embargo, este recomenzar no solo significó, como para el resto de sus compañeros que eran primera generación en la universidad, aprender las reglas y códigos de una institución que era ajena, sino también recuperar ritmos y prácticas de estudio que habían quedado lejanos (a menudo en un marco laboral y familiar que complicaba aún más el estudio, como veremos más adelante). En cambio, los/as que eligieron a estas instituciones luego de haber pasado por alguna universidad “tradicional” suelen valorar en sus relatos la impronta “inclusiva”, que se expresa en “no sentirse un número” y en percibirse acompañados/as por docentes, –y en caso de necesitarlo– por tutores del ingreso e incluso por las mismas autoridades.

Yo por ejemplo había salido del colegio y había empezado a ir a la universidad de Lomas... (...) Y en Lomas yo no me sentía bien porque... si bien no es lo académico sino lo humano... no sos por ahí lo que sos en la UNDAV. (...) Lo que pasó fue que no me sentía bien y cuando no te sentís bien en un lugar es mentira de que te va a ir bien por más de que le pongas ganas. No, cuando el ambiente no es bueno... Dejé la de Lomas porque encima me había agarrado paperas y estuve 2 semanas en cama y dije no... no vuelvo más, dejé de estudiar. Y ahí un compañero mío con el que hice el secundario me habló de la UNDAV y me dijo: “¿Por qué no te venís para acá?” Porque

yo le contaba que no me sentía bien. (...) Cuando yo me voy a inscribir salió X, que lo saluda a este amigo mío. (...) Y bueno. lo saludó a él, me saludó a mí como si me conociese de toda la vida. Y le digo: “¿Este quien es?” “El decano”, me dice. “¿Y te saludó por tu nombre?” -le dije- “No, listo, me quedo acá”. Me inscribí. Y me hizo acordar mucho a mi colegio secundario, aunque hay colegios secundarios que sos solo un numero también. Entonces eso es lo que noté y por eso es que digo que fue no por casualidad, pero si por accidente, porque no pensaba en seguir estudiando. (Marcelo, Licenciado en Periodismo UNDAV, 28 años)

Los testimonios de los/as graduados/as que hemos consignado también se refieren a los dispositivos que estas universidades han desarrollado para acompañar el ingreso. Desde sus orígenes, ambas casas de altos estudios organizaron un curso de ingreso (Programa de Ingreso en la UNDAV, Curso de Preparación Universitaria –CPU- en UNAJ) con funciones diagnósticas, de reforzamiento de competencias básicas y de orientación en la cultura institucional de la universidad. Así, estas propuestas abordaban contenidos de expresión escrita y comprensión lectora, por un lado, y matemática, por el otro (en el caso de la UNDAV, esto último estaba restringido solo a ciertas carreras). Además, incluían un módulo destinado a facilitar la ubicación de los/as estudiantes en la vida universitaria, explicitando reglas y tradiciones y brindando información sobre las reparticiones institucionales a las que recurrir para realizar trámites o plantear necesidades.

Como es mencionado en las citas, estos cursos no tenían un carácter eliminatorio, sino que más bien apuntaban a identificar estudiantes que requerían el refuerzo de competencias básicas para poder avanzar con éxito en sus primeros pasos en la universidad. A estos estudiantes se los derivaba a talleres o cursos complementarios de lengua o matemática, se les brindaba un acompañamiento tutorial y se restringía la cantidad o el tipo de materias que podían cursar en el primer año a partir de las dificultades encontradas. En general, el curso de ingreso es valorado por todos/as los/as graduados/as entrevistados: algunos/as manifiestan que les ayudó a enfrentar los primeros desafíos del comienzo de la carrera; otros/as, con menos dificultades, reconocen la utilidad que tuvo para sus compañeros y el hecho de ser una herramienta para superar desigualdades.

El Taller de Vida Universitaria fue también algo que me sirvió un montón, como para poder entender las dinámicas dentro de la universidad, me vino bastante bien... Y después en cuanto al Taller de Lengua y al Taller de Matemática me parecieron que estuvieron bien, ¿no? Además pensando en la heterogeneidad de las distintas realidades. Por ahí yo en ese momento tenía... 27 años, y tenía compañeros más jóvenes, compañeros mucho más grandes, entonces en ese sentido me parece que estuvo muy bien (Mariela,

Licenciada en Enfermería, UNAJ, 36 años).

Siento que las dos materias que había no eran filtro, eran más como para, bueno, de hecho una se llamaba Introducción a la universidad o algo así, y la otra era más como un Taller de Lectoescritura o algo así, como que, bueno, acorde también a la carrera que yo había elegido, que era Periodismo. (...) Así que sí, me parece que eso estaba bueno que... bueno, te fue mal, no importa, entrás igual, te anotás a las dos materias que podés y después nada, te vas fijando en el camino si es lo que te gusta estudiar o no. (Javier, Licenciado en Periodismo UNDAV, 26 años).

Es preciso señalar, sin embargo, que ambas universidades han presentado dificultades para sostener el curso de ingreso ante las restricciones presupuestarias características de los períodos de gobiernos neoliberales (2016-19 y la administración actual), ensayando diversas adaptaciones. En efecto, el pago a los docentes del ingreso no está contemplado en las partidas ordinarias y es puesto en riesgo en los contextos de ajuste financiero. Es así que en 2018 la UNDAV reemplazó este curso por un dispositivo de diagnóstico de mucha menor duración. En el caso de la UNAJ, la pandemia obligó a avanzar en la digitalización de la propuesta, llevando finalmente, ante los recortes presupuestarios de 2024, a restringir notablemente las actividades presenciales (que quedaron más bien centradas en acciones de orientación en el marco del Taller de Vida Universitaria). Estas transformaciones, no obstante, han afectado solo a unos pocos de nuestros/as entrevistados (y solo de la UNDAV), dado que la gran mayoría comenzó su carrera antes de 2018.

Por su parte, la UNAJ, además del CPU, planteó desde sus inicios un primer año concebido como “puente” entre niveles, con cuatro materias comunes para todas las carreras y materias introductorias específicas por Institutos (el equivalente a Departamentos en esta universidad) o Carreras. Asimismo, en 2012 creó un Instituto de Estudios Iniciales para gestionar el ingreso y las materias comunes. “De modo que en esta institución hay una dependencia, con el mismo estatus que los otros Institutos disciplinares (Ciencias Sociales y Administración, Ingeniería y Agronomía, Ciencias de la Salud) destinada a gestionar, reflexionar y desarrollar propuestas para el ingreso y el primer año de la vida universitaria” (Freytes Frey, 2018).

Como queda de manifiesto en la caracterización de los dispositivos de ingreso, estos son complementados por tutorías y cursos o talleres complementarios para reforzar competencias básicas. En lo que respecta a las primeras, sus posibilidades de acompañamiento a los/as estudiantes resultan cada vez más restringidas en un marco de crecimiento de la matrícula en ambas universidades y de disminución de fondos (particularmente, por la discontinuidad de los programas de la Secretaría de Políticas Universitarias que permitían su financiación). Esto ha llevado al desarrollo de esquemas de Tutorías pares, llevadas adelante por estudiantes avanzados/as

bajo la supervisión de tutores docentes o de funcionarios de las áreas de Bienestar Universitario u Orientación Estudiantil.

A pesar de toda esta batería de líneas de intervención, que los/as graduados/as muestran conocer en sus relatos, aquellos/as que expresan haber experimentado dificultades en los comienzos refieren que lo que más les ayudó es la orientación de los/as docentes en el ingreso y el intercambio con otros/as estudiantes; son muchos menos los que mencionan el acompañamiento de los/as tutores, con posterioridad al curso, y los talleres complementarios.

La vinculación con los saberes universitarios: dificultades académicas y nuevos conocimientos profesionales

Un segundo aspecto que aparece invariablemente en los relatos tiene que ver con la vinculación con el conocimiento que se va construyendo en la carrera. El desarrollo de este punto, sumamente importante, excede las posibilidades de este artículo. Mencionaremos simplemente algunos emergentes a ser profundizados. Como hemos visto en el punto anterior, algunos/as estudiantes experimentan dificultades académicas en el ingreso. No obstante, otros/as lo hacen más adelante, a medida que van desarrollando la cursada (y también hay un tercer grupo que no manifiesta mayores dificultades en las materias). Particularmente en la UNAJ, esto tiene que ver también con la presencia del Ciclo Inicial que apunta precisamente, como hemos visto, a hacer gradual el pasaje hacia la universidad. Dichas dificultades son variadas, en relación con las distintas fortalezas, debilidades e intereses de los/as estudiantes, pero también con las características distintivas de cada carrera.

Y después tuve ya en segundo año que fue un golpe... más que nada de conocimiento. El primer año a mí se me hizo muy tranquilo, como eran materias que no eran propias de Ingeniería, se me hizo bastante tranquilo. Y después segundo año se me hizo un golpe en la cara, de que tenía que estudiar mucho más de lo que venía pensando que iba a estudiar. Entonces también a organizar mis tiempos para estudiar... al principio fue medio complicado, ya que yo venía con la cabeza así de que bueno, hago esto y lo hago así nomás y demás... También es bastante difícil la adaptación, dejar de estudiar en el secundario para empezar a estudiar en la universidad. (Nadia, Ingeniera en Sistemas, UNAJ, 25 años)

Un aspecto interesante, porque atraviesa las diferentes familias profesionales estudiadas, es que en los relatos suele aparecer la mención de “materias filtro”, aquellas consideradas particularmente difíciles de afrontar y cuya aprobación, por lo tanto, resulta un hito en la trayectoria formativa. Si bien, por supuesto, cuáles son estas asignaturas varía entre carreras, suele haber consenso entre los/as graduados/as de una misma carrera a la hora de nombrarlas.

Y después materias difíciles, pero difícil posta, no por tema mío. Física 2... Ese fue el primer filtro fuerte que tuvimos, creo que ni el 20% de la cursada pasó. Y después al final de la carrera con las materias optativas tuvimos Probabilidad y Estadística 2...creo que eran en procesos estocásticos y no me acuerdo ni cómo es el nombre completo de la materia. Esa la terminamos abandonando todos e hicimos otra optativa porque era muy compleja. (José, Ingeniero en Sistemas UNAJ, 29 años)

Tuve tres materias las cuales hice más de una vez. Más de dos, te diría. Una es Metodología de Investigación II... Después Análisis del Discurso... esta es la que creo que esa fue mi cursada número tres debo decir, y Derecho a la Comunicación. Son tres materias que no es que son complejas... tratan temas de complejidad. Y creo que tienen que ver con un montón de cosas que nos sirven y un montón de información... que por ahí el redactar una noticia o leer un diario es algo mucho más accesible y mucho menos complejo que por ahí los temas que ves en esas materias. Pero creo también que los docentes son muy buenos tratando de conectar esa información que por ahí es más compleja con el día a día del periodista, como que hacen un super esfuerzo para que eso cuadre y nos acompañan y están ahí, pero la verdad es que son materias que me costaron un montón. (Beatriz, Licenciada en Periodismo UNDAV, 34 años)

Algunos de los dispositivos mencionados en el apartado anterior están orientados también a acompañar estas dificultades: particularmente las tutorías, a las que se agregan talleres de apoyo para determinadas materias o para instancias específicas (dar examen, desarrollar el Trabajo Final). No obstante, si bien la mayoría de los/as graduados/as conocen estos dispositivos, lo más habitual es que ensayen estrategias propias ante las dificultades, buscando apoyo en profesores y compañeros/as o redoblando esfuerzos personales. En efecto, como ha observado Cerezo (2024) y profundizaremos en un próximo apartado, para muchos/as estudiantes que estudian y trabajan en simultáneo o tienen demandantes responsabilidades de cuidado en sus hogares (o ambas cosas a la vez) resulta difícil aprovechar estas instancias de acompañamiento. Otra estrategia habitual, que deriva en el alargamiento de las trayectorias universitarias, es el abandono de las asignaturas que les requieren más tiempo y trabajo.

No realmente, era sentarse y mucha lectura... pero si había un inconveniente el 95% de los profesores te ayudaban sin ningún inconveniente. (Carla, Licenciada en Periodismo UNDAV, 27 años)

Me apoyé mucho en los docentes. La verdad, que cada vez que... tenía una inquietud o algo para... querer desarrollar, sí, me apoyaba en los docentes. La verdad, que tuve muy buena experiencia. (Alejandro, Relaciones

del Trabajo UNAJ, 33 años)

Otro elemento que hace a los saberes profesionales tiene que ver con el balance entre conocimientos teóricos y saberes prácticos (o “saber hacer”). Si bien sobre todo en el caso de las carreras de Ciencias Sociales se advierten diferencias de criterio en la valoración del balance teoría-práctica (en tanto hay estudiantes que reclaman mayor profundidad en el abordaje de ciertos contenidos teóricos), lo más habitual es cierta crítica a la distancia que perciben entre la formación universitaria y los requerimientos de saberes prácticos en el desempeño profesional, en el marco de carreras profesionalizantes como las que estamos analizando en este artículo.

Siendo sincera no me sentía formada [al empezar a hacer una pasantía en el Área de Recursos Humanos de un hospital]... Lo que tiene la universidad es que lees mucho, pero luego en la práctica es totalmente diferente. Me pasó más cuando estaba en la parte administrativa, luego cuando fui avanzando en la carrera tuve materias que empecé a entender y relacionar tareas con la carrera. Lo que no sabía lo fui aprendiendo acá [en esa misma Área donde hoy trabaja], tenía buenos compañeros, la coordinadora nos iba capacitando día a día. (Elena, Licenciada en Relaciones del Trabajo UNAJ, 37 años).

De repente sentí que faltaban muchas materias más de práctica de redacción, sentí que faltó más esto de redes sociales, no encontré absolutamente nada de redes sociales en el trayecto en términos de profundidad periodística. (Nicolás, Licenciado en Periodismo UNDAV, 28 años)

No obstante, como lo reflejan las observaciones de Elena, existen en estas universidades estrategias institucionales tendientes a tender puentes entre educación y mundo del trabajo, favoreciendo el desarrollo de los saberes y habilidades prácticas de cada campo profesional, como también a la adquisición de habilidades socio-relacionales. La primera de ellas son las pasantías, muy valoradas por los/as estudiantes como posibilidad de acercamiento al campo laboral y, como veremos más adelante, como dispositivo que favorece la conciliación trabajo-estudio. En segundo lugar, en tanto otra característica de estas casas de estudio (que comparten con otras Universidades del Bicentenario) es el compromiso con el desarrollo social, económico y cultural local, ambas han impulsado proyectos de voluntariado y de vinculación con distintos actores y problemáticas territoriales, que brindan a los/as estudiantes posibilidades de movilizar saberes profesionales adquiridos y desarrollar otros nuevos en la intervención sobre problemáticas específicas⁸. Finalmente, en el marco de las materias específicas también se desarrollan proyectos y prácticas tendientes a fortalecer la formación de los “saber-hacer” profesionales.

...a lo largo de toda la carrera tenés materias como que son Televisión, que son Radio, podés participar de los programas de radio. Entonces poder tener a tu disposición todo el equipamiento correcto para poder hacer las

clases y poder participar de lo que realmente te gusta me parece excelente. (...) La verdad que un trabajo que me marcó muchísimo fue hacer radio. Participamos en los programas de radio, yo participaba creo que era todos los jueves, si no me equivoco a la tarde. Y la verdad que eso a mí me ayudó a desarrollarme también profesionalmente en la práctica y es algo que siempre llevo conmigo porque fueron proyectos que la verdad me dejaron muy orgullosa y fue un placer para mí poder participar. (Carla, Licenciada en Periodismo, 27 años)

La cita de Carla introduce otra cuestión: la vinculación con los saberes profesionales no solo trae aparejada desafíos y dificultades. En efecto, en el recorrido por las materias los/as graduados/as aprendieron a reconocer sus gustos, sus fortalezas, a adquirir competencias profesionales, a ampliar sus horizontes culturales (aspectos que aparecen con distintos énfasis en los relatos). Muchos/as de ellos/as mencionan como especialmente significativo el cursado de alguna materia en particular, la participación en un proyecto de investigación o de vinculación, en una práctica profesional o en una pasantía. Experiencias que los marcan subjetivamente y que muchas veces se transforman en instancias de construcción de capital social que habilitan caminos de inserción profesional a futuro.

Y a mí la universidad me levantó en todos los sentidos, me dio un montón de herramientas, me dio fuerza para encarar un montón de cosas... Podría decir que me empoderó de alguna forma... y me llevó a conocer lugares o a descubrir cosas que puedo hacer que ni me imaginaba. Entonces yo siento que por ahí, volviendo a responder tu pregunta, recuerdo todas las instancias con mucho cariño. Obviamente, hubieron momentos en los que alguna materia me costó más que otra: dar un primer final o estar con un paciente, no sé... Pero se me viene a la cabeza un momento de una materia específica... la primera docente que a mí me habló de lo que implicaba ser enfermera. (...) En el eje de formación disciplinar la primera materia es Enfermería en Cuidados Básicos y cuando yo curso esta materia... (...) Bueno, esta docente nos dijo algo que a mí como que me hizo el click y entendí realmente a qué iba, qué iba a hacer yo en el futuro. Y, bueno, ella nos dijo que Enfermería era una de las pocas profesiones que tenía la posibilidad de ver el primer aliento de una persona cuando llega a la vida, cuando sale del vientre materno, y acompañar el último suspiro en el momento de la muerte. Y ahí fue como que... uauu... Para mí fue revelador, no lo veía de esa manera. (...) Para mí eso fue... como todas esas ganas que yo tenía potenciarlas al mil y también eso fue lo que después me llevó a que, cuando hice el Programa de Formación Docente, aspirar a poder concurrir en esa materia porque, claro, para mí fue sumamente inspiradora (Mariela, Licenciada en Enfermería, UNAJ, 36 años)

Siempre cuento el del principio, cuando cursé la materia de Taller de Redacción Periodística (...) En el trabajo final había que hacer una entrevista glosada, creo que era el concepto. Yo quería hacer una entrevista a la que se consideraría como la “bruja del barrio”, y la docente me recomendó hacer una entrevista más seria, más académica o que por lo menos promueva experiencia en mí, a partir de lo que ella veía. Y de ahí pasé a hacer una entrevista a un payamédico. En ese momento empecé a creérmela un poco más, que ya era un periodista. Creo que esa es una de las cosas [que me marcaron] del principio. Después entrando más adelante, la pasantía que transité en la Defensoría del Público en Servicios de Comunicación Audiovisual, estando particularmente en el Área de Promoción y Capacitación, creo que eso también fue algo que me marcó; tanto por lo que fue estar en esa área como lo que significó ser parte del Estado, así también como creer que podía especializarme en lo que es Derecho a la Comunicación como un campo de ejercicio del periodismo y no solo lo que era la radio, la televisión o como simplemente un conductor de noticias. (Néstor, Licenciado en Periodismo, 29 años)

Las narrativas, que representan solo dos ejemplos de las muchas que podríamos presentar aquí, muestran cómo algunas de estas experiencias fundantes son facilitadas en el vínculo docente-estudiante. Otras tantas, por las relaciones entre compañeros. En el próximo apartado profundizamos en el significado que para los graduados/as han tenido estas vinculaciones cotidianas en la universidad.

Las dos caras de la sociabilidad en la universidad

Los vínculos con docentes y con compañeros/as son los mayores recursos para afrontar dificultades en los recorridos universitarios de los/as entrevistados/as, pero son también generadores de dificultades para algunos/as de ellos/as. De manera abrumadoramente mayoritaria los/as profesores/as aparecen en el discurso de los/as graduados/as como cercanos/as, facilitadores de aprendizajes, personas a quienes recurrir frente a dificultades académicas y fuente de capital social para la inserción profesional. Asimismo, una característica de estas instituciones, reflejada en alguna cita anterior, es la cercanía y accesibilidad de las autoridades, tanto departamentales como universitarias, que a menudo aparecen gestionando problemas, apoyando en momentos de desaliento, generando oportunidades laborales.

Sí, porque, aparte de los profes siempre supercercanos. Y si necesitaba algo o no entendía algo, o estaba perdida, yo sé que podía contar con la cercanía de ellos para poder responder cualquier consulta o duda que yo tenga. Así que desde ese lado, súper acompañada, digamos, por la universidad. (Camila Cáceres, Licenciada en Relaciones del Trabajo UNAJ, 29 años)

Muy ameno los profesores, muy ameno todo, se puede charlar. Hay lugares, universidades públicas y privadas que vas y no podés hablar, ni lo conocés al profesor. En cambio acá fue todo tan ameno, es decir, podías sentarte a charlar con el profesor, tomarte unos mates, ponerte a hacer unos ejercicios. Fue todo como te digo, muy cercano y en mi opinión muy positivo. (Carlos, Ingeniero en Informática, 30 años)

Y la universidad sabe que vos estás y que después yo le diga a X [profesor de una materia] “quiero estar en ‘Relatores’, tengo esta propuesta, ¿como hago?, ¿a quién se la doy?”, y tengo la posibilidad de conseguir un laburo de lo que yo quiero... Pero toda esa confianza la desarrollas ahí, todo empieza en la universidad. No es que un día me levante y tuve suerte. Tengo la suerte de haber caído en la Universidad pública, nada más” (Gabriela, Licenciada en Periodismo UNDAV, 27 años).

Sin embargo, de manera contrapuesta, en ciertos episodios de su itinerario universitario para algunos/as graduados los/as docentes fueron también motivo de conflicto y dificultad: mencionan injusticias, arbitrariedades, modos de trato despectivo que evidencian, sobre todo, falta de reconocimiento. Así, estas experiencias ponen en escena en el aula etiquetas descalificantes que hacen resonar, particularmente para graduados/as que son primera generación de su familia en la universidad (inclusive con padres que solo tienen la primaria completa o ni siquiera eso), la idea inculcada que la Universidad “no es para ellos/as”. Nuestros/as entrevistados/as, como ya dijimos, pudieron sobrellevar estas situaciones, por eso pudieron graduarse. Sus narraciones expresan dolor, rebeldía, la mayoría de las veces resignación e impotencia ante la percibida asimetría de poder, pero no dejaron que esas vivencias los desanimaran. No obstante, sus propios relatos muestran que no fue el caso para otros/as compañeros/as. Asimismo, en ocasiones, desarrollaron estrategias colectivas de protesta, que favorecieron las respuestas institucionales.

Hubo una vez un docente que me dijo justamente descerebrado, me definió como descerebrado. Y, bueno, y ese fue un por así decirlo un pico de tensión que tuve (...) Básicamente lo que hice yo es, bueno, está todo bien, ¿viste? No pasa nada, seguir con el proceso del curso y demostrarle que estaba equivocado y ya está. Y seguí y me acuerdo que ese último día de clase el docente me dijo; “Te pido disculpas. Quiero resaltar algo de vos, yo te bardié por todo el año, digamos, y vos ahí como si nada hubiera pasado. Eso es una persona muy perseverante”. Y como que lo transformé a lo positivo (Federico, Licenciado en Periodismo UNDAV, 29 años)

No conmigo, pero sí conmigo porque yo era parte del aula. Este docente era totalmente atípico en ese momento. Fumaba dentro del aula, apoyaba sus zapatillas en la pared blanca... Bueno, era algo molesto únicamente.

Pero sí hubo una experiencia donde a una compañera... Bueno, se dirigió a ella como que era un ama de casa, y que no iba a poder salir de eso y por qué directamente no se dedicaba a cuidar a sus hijos... Desde lo personal en el momento fue como un montón. La clase después terminó. Sí, me quedé, hablé con mis compañeros... qué onda con esto, no puede ser. (...) No me acuerdo con quién fui a preguntar, creo que era el Departamento de Alumnos. Me dijeron que fuera a hablar con la dirección de la carrera. (...) Y, bueno, hablamos con ella [la coordinadora de la carrera], nos orientó... se hizo igual una contención con la compañera. Finalmente, después, la compañera deja. Considero que fue... que fue un gran hito en el recorrido universitario porque ahí me encontré con varias cuestiones. Me encontré primero con apoyo desde la Universidad, con un llamado a la reflexión para con el docente. A posteriori, también con esto de que... bueno, podíamos hacer pedidos, podíamos ser escuchados. Y bueno, eso fue de mucho valor (...) De muchísimo valor, que fue como bueno, nos organizamos en pos de manifestar algo que una compañera no iba a manifestar. (Alejandro, Licenciado en Relaciones del Trabajo UNAJ, 33 años).

Como evidencia este testimonio, algunos conflictos con profesores tienen que ver con cuestiones de género, identificadas sobre todo por graduadas mujeres, pero también por algunos varones, como es el caso de Alejandro. Si bien no es una situación extendida, algunas graduadas relatan episodios de acoso o, por lo menos, de falta de respeto. También se mencionan ocasiones de desvalorización, particularmente en carreras masculinizadas. Estas situaciones, cada vez más visibilizadas en un contexto social en el que las luchas en pos de la igualdad de género llegaron a ocupar un lugar central en la agenda pública, fueron respondidas por estas universidades a través del desarrollo de políticas de género, con distintas líneas de acción, como la incorporación de contenidos de género transversales o específicos en distintas carreras y la puesta en marcha de protocolos y dispositivos contra la violencia de género. Aún así, hay graduadas que perciben inacción por parte de las instituciones.

Sí, una vez me pasó que yo sentí un nivel de subestimación respecto a mi persona por ser mujer, ahí si te podría decir que por ser mujer. No lo decía, no lo noté verbalmente, pero si lo noté quizás en alguna consulta. Viste que cuando consultás algo te responden medio así como un dejo de...lo que yo te decía de... “¿Qué hace esta acá?” Bueno, me pasó así. Después, de un examen solo aprobamos 3, y yo había aprobado. Y bueno, como que “está bien, se merece estar acá”. Era justo la materia que yo doy ahora y sí me pasó. Y después, bueno, nada, qué se yo. No me volvió a pasar, no lo sentí después, me pasó sólo con ese docente (Nadia, Ingeniera en Sistemas UNAJ, 25 años).

Pasamos ahora a otro tipo de vínculo fundamental en las narrativas de los/as graduados/as. Como ha señalado Carli (2012) para el caso de una universidad “tradicional” como es la de Buenos Aires, en estas casas de altos estudios también las relaciones con los/as compañeros/as atraviesan y dan significación a gran parte de la experiencia universitaria. El apoyo de los/as pares y la constitución de grupos de referencia y estudio que se mantienen en el tiempo son elementos centrales en las estrategias estudiantiles contra las dificultades y la tentación del abandono.

Pero lo que me pasó al final, y creo que me sirvió para terminar, es que me hice amigos. Amigas mujeres, en la facultad, que hasta el día de hoy siguen siendo mis amigas. Y eso, esa posibilidad que te da la facultad cuando ya estás en esos últimos años que se vuelven un poco tediosos... te ayudan a terminar la carrera. Te ayudan a juntarte a estudiar. Te ayudan a tener laburos parecidos. Te ayudan a unificar criterios. Entonces para mí, significativamente la facultad me dejó amigas... que al día de hoy siguen siendo amigas. Y que, además, son colegas profesionales. En las que una busca un criterio, en las que una busca un laburo. No sé... me falta definir algo de trabajo y capaz que lo consulto con X... O con Y, que si bien no somos tan amigas, somos colegas. Y quizás si tengo que conseguir a alguien, tengo una vacante o algo, siempre están ahí, (,,,) Que te ayudan a terminar también. (...) Te dicen: “no te vas a presentar a rendir o no vas a hacer esto, no vas a hacer lo otro”. Y son esa misma contención que vos decís... bueno. Hay materias que yo creo que las rendí por el empuje de amigas que tenía, y hay otras que siento que empujé, entonces me parece que está bueno (Candela, Licenciada en Relaciones del Trabajo UNAJ, 30 años).

Y lo mismo con mis otros compañeros de la facultad, que yo tenía un grupo muy lindo de la universidad. Todos eran bastante aplicados, no éramos el típico grupo revoltoso, sino que éramos todos nerds, de ser bastantes aplicados. Entonces siempre hacíamos los trabajos en grupo y demás. Y también a ellos les tengo mucho respeto porque me acompañaron dentro de toda la carrera y siempre sabían de todo un poco y está bastante bueno. Uno de ellos ahora es mi pareja. (Nadia, Ingeniera en Sistemas UNAJ, 25 años)

Hay algunas condiciones institucionales que favorecen esto: la búsqueda por parte de los/as docentes de abordajes pedagógicos que involucren más activamente a los/as estudiantes en los procesos de aprendizaje lleva a que el trabajo en equipos sea ampliamente utilizado en las distintas carreras y materias. Por otra parte, al reflexionar sobre las posibles limitaciones que los/as estudiantes provenientes de sectores más vulnerables pueden tener en términos de ámbitos para estudiar, estas universidades han buscado desarrollar espacios de estudio y de encuentro entre estudiantes, en la medida en que los constreñimientos edilicios lo han permitido. En

esto también han cumplido un papel protagónico las agrupaciones estudiantiles y los Centros de Estudiantes. Finalmente, a medida que los/as estudiantes que logran sortear las problemáticas generadoras de abandono se van consolidando en sus trayectorias universitarias, también se va estabilizando la composición de los grupos que cursan juntos, favoreciendo por lo tanto la dinámica asociativa que se expresa en las citas anteriores.

Sin embargo, nuevamente, como en el caso de los/as docentes, para algunos/as graduados/as estas vinculaciones fueron fuente de complicaciones. Un tipo de situación frecuente en algunos relatos son los conflictos que llevan a la descomposición de los grupos de trabajo o a que su sostenimiento se haga muy difícil, y se logre a costa del trabajo extra de algunos/as de sus miembros. En tal sentido, el trabajo en equipo se complica para estudiantes que tienen horarios exigentes por sus responsabilidades laborales y/o familiares. Asimismo, el creciente individualismo cultural también conspira contra estos esquemas colectivos. Por último, los conflictos de género, los episodios de discriminación y hasta de violencia genérica también aparecen en los relatos de algunas estudiantes.

La conciliación entre el estudio y la vida laboral y familiar

Los problemas y complementaciones en relación a la conciliación trabajo-estudio y estudio-vida familiar es un cuarto aspecto que se destaca en los relatos. La situación de los/as graduados/as en relación al trabajo durante la cursada es muy variada, siendo un factor de diversidad entre ellos/as, como ya han discutido otros autores, a partir de estudios empíricos en otras instituciones (Zandomeni et al, 2019). Una gran parte de los/as estudiantes de estas universidades combinan trabajo y estudio, pero también hay estudiantes que no trabajan fuera de su hogar, o que lo hacen en empleos de muy pocas horas, totalmente subordinados a la prioridad del estudio. En ambos casos, esto obedece a una apuesta familiar por la educación universitaria, ya que son los padres o el entorno familiar que asume, aunque sea parcialmente, el sostenimiento de estos/as estudiantes.

El acuerdo con mis viejos era: ellos me mantienen, me ayudan mientras yo estudio, hasta que termine ... y cuando te graduás empezá a laburar. Así que empecé a buscar trabajo 2 semanas después de graduarme (José, Ingeniero en Sistemas UNAJ, 29 años).

Tuve...uno, dos... tres trabajos creo, durante la carrera... ninguno duró mucho. El primero me duró creo que un mes, que era... ¿viste cuando en las fiestas llaman en locales para que las labures... para vender juguetes? Bueno, me puse en eso y...me duró un mes. Me habían dicho de ampliar el contrato, pero le dije que no, que no me interesaba, porque mi mamá me insistía en que solo estudie así que me dediqué a eso. (...) Después... me

puse a laburar en una clínica, ahí en Sarandí... y no sé, me habrá durado... creo que los 3 meses que tenemos de vacaciones, 4 meses. Y después me fui, también, por lo mismo, lo mismo (Gabriela, Licenciada en Periodismo UNDAV, 27 años).

Pero inclusive entre los/as graduados/as que han trabajado durante la carrera las situaciones son distintas. Contrastan dos situaciones antagónicas, que tienen significados muy diversos en los itinerarios formativos: por un lado, jóvenes que han debido conseguir empleo para poder sostener sus estudios universitarios, desempeñándose en puestos de trabajo que no tienen que ver con la carrera estudiada, a menudo con malas condiciones laborales (en términos salariales, de falta de registración y de protección social) y con jornadas extensas; por el otro, graduados/as que han logrado una inserción más o menos temprana en empleos relacionados con su campo profesional, ya sea a tiempo parcial, ya sea a tiempo completo. Entre estos dos polos pueden darse situaciones intermedias (por ejemplo, graduados/as con empleos no vinculados con su carrera, pero con buenas condiciones de trabajo). En el primer caso, la conciliación estudio-trabajo se hace muy compleja y las narraciones dan cuenta del agotamiento que genera la necesidad de agregar a las largas jornadas laborales los tiempos de cursada, agotamiento que a menudo lleva a bajar los ritmos de cursada y alargar las trayectorias universitarias o incluso al abandono temporal. En el caso contrario, suelen darse en cambio situaciones de complementación entre trabajo y estudio, en las cuales el primero favorece, como hemos visto, la adquisición de competencias profesionales. Por otra parte, los empleos así desarrollados constituyen una instancia inicial en los procesos de inserción profesional en el campo estudiado, por lo cual, aunque las trayectorias universitarias se alarguen, lo hacen al servicio de una dinámica de crecimiento profesional. Aún así, el riesgo para muchos/as estudiantes es no llegar a recibirse, absorbidos ya por los requerimientos del mundo del trabajo, como suele ocurrir en el caso de las ingenierías (Iavorski Losada y Pazos, 2013).

Siempre estuve trabajando y estudiando, entonces, digo, hacer un equilibrio ahí y con la vida misma... era un gran desafío. Y que digamos, comenzaría desde ahí, ¿no? [como un aspecto que lo marcó en la carrera]. La adaptación de estudio y trabajo. Me parece que es algo que me animo a decir que caracteriza... Bueno, para mí, los dos eran 50 y 50 de importancia, ¿no? Entonces era... salgo de laburar, voy corriendo, me pego un baño porque siempre con la comida [trabajaba como cocinero en una escuela]... salgo corriendo a la universidad y veía de comer entre materia y materia. Sí, fue un maratón fenomenal también. (Alejandro, Licenciado en Relaciones del Trabajo UNAJ, 33 años)

A mí me hubiera gustado trabajar en investigación o involucrarme mucho

más en ese tipo de cuestiones... Y, nada, por trabajar y cursar al mismo tiempo no tenía más horas físicas del día para dedicarme. Casi todo, por lo que yo sabía, sucedía dentro de mi horario laboral, que era de 8 a 17. Entonces me era muy complejo presentarme a ese tipo de cosas. (...) Hacia la graduación creo que fue el momento donde yo estuve más a punto de dejar la carrera. Yo en los últimos años de cursada fue donde más responsabilidad tuve a nivel trabajo, trabajaba mucho, trabajaba muchas horas y viajaba también. Y eso me complicaba bastante mi atención. Yo por eso quería dejar claro para mí que bueno, ya está, trabajo, para qué, eh? De vuelta, mis compañeros, mi familia... la verdad es que me acompañaron un montón en ese trayecto. Y mi mayor dificultad fue tratar de conciliar, al ser yo más grande, toda mi vida profesional con los horarios de la universidad. O cumplir con los trabajos y estar al día... A veces de vuelta me complicaba más yo de lo que era, pero me costó muchísimo. (Beatriz, Licenciada en Periodismo UNDAV, 34 años)

Al segundo año creo que ya arranqué a trabajar de esta profesión, de lo que estaba estudiando. (...) Estaba cursando el segundo año y un amigo, un compañero justamente del aula, dice: "Che, miren, ¿alguien quiere laburar? Resulta que en mi empresa están tomando gente para hacer soporte técnico"... Bueno le dijimos que sí. Quedé en la entrevista, todo. Y en realidad era como te decía antes, era soporte técnico pero mentira, veías desde base de datos, programación, soporte técnico de ahí. Si se rompía algo te mandaban a otra localidad. He viajado desde La Plata a Capital... fue como muy diverso, viste. He hecho de todo. Eso fue mi primera experiencia. (Carlos, Ingeniero en Sistemas, 30 años)

Las problemáticas de conciliación trabajo-estudio son tal vez las más desafiantes para universidades que buscan ser inclusivas, no sólo garantizando el acceso a todos/as, sino también la permanencia, los aprendizajes y la graduación. En efecto, los condicionantes de esta problemática dependen de la situación socio-económica de los/as jóvenes y de sus familias y de la configuración del mercado de trabajo, aspectos que exceden las posibilidades de intervención de las instituciones universitarias. Aun así, hay dos tipos de dispositivos –que no son exclusivos de estas universidades– que buscan tener incidencia sobre este aspecto: las becas universitarias y las pasantías.

En relación a las becas, ambas universidades no tienen prácticamente una oferta propia, más que ayudas acotadas para gastos puntuales (por ejemplo, beca de fotocopias). No obstante, suelen hacer un trabajo activo de difusión de las becas nacionales, muchas veces con la mediación de los Centros de Estudiantes, para favorecer el acceso a las mismas. Así, son varios los relatos donde los/as graduados/as se refieren al acceso a becas (PROGRESAR, del Bicentenario, Manuel Belgrano) como una manera de costear sus estudios o, al menos, algunos de los gastos que

involucra la cursada.

Creo que en segundo o tercer año me enteré de las becas, que yo no sabía, dentro de la universidad. Que existían becas que daba el gobierno. Ahí me anoté y sí, con esa beca pude sustentarme. (...) Vos te anotabas y tenías que tener cierto promedio, no recursar... tenía unos requisitos puntuales y accedías a esta beca. La recibí hasta que terminé Enfermería Universitaria. (...) Me enteré por el Centro de Estudiantes. Nos habían dicho que existían estas becas, averigüé, me fijé de qué se trataba y me anoté. (Viviana, Licenciada en Enfermería, 39 años).

Yo cobraba la beca Progresar. Porque todos los trabajos que tenía eran no registrados... Y mi mamá solamente tenía el trabajo de auxiliar [portera en una escuela], así que daba como para cobrarlo. Y lo cobré bastantes años... desde el segundo; tercer año. Y creo... no me acuerdo. Me parece que con la beca esa tenías como un descuento también en la tarjeta de SUBE. O algo así. (...) Claro, el boleto estudiantil... porque te la cargaban. No me acuerdo bien, pero tenía las dos cosas. Y me súper servía porque yo tomaba 2 colectivos para ir hasta la facultad. (...) Yo me parece que me enteré por mi tía, pero también desde la Facu. Desde... el Centro de Estudiantes también difundían. Y sí, me anoté, yo me anoté sola. O sea, hice esta cuenta de a ver si me da, me puedo anotar porque claramente no supero ningún ingreso. Y me anoté y me la dieron... lo gestioné yo porque era todo online. (...) [La beca me ayudó] porque eran muchas fotocopias. Y ya te digo, la SUBE, también la SUBE. Ayudó un montonazo (Marcela, Licenciada en Relaciones Laborales UNAJ, 29 años).

Como se advierte a partir de estas citas, las becas disponibles, por sus bajos montos y su carácter intermitente (demoras en cobrar, acumulación de meses pagados juntos, interrupciones ante los cambios de gobierno) no constituyen un ingreso que permita liberar a los/as estudiantes de sectores más vulnerables de la necesidad de trabajar (las dos entrevistadas citadas complementaban las becas con trabajo informal, y esta es una situación habitual). Por otra parte, según señala Chiroleu (2018), la oferta de becas en Argentina siempre ha sido reducida en relación al universo de estudiantes universitarios, aún a pesar de haber experimentado una notable expansión durante los gobiernos kirchneristas⁹. No obstante, sirven para complementar ingresos y, en los momentos de menor oferta de trabajo juvenil, para sostener los gastos mínimos de la cursada para los/as estudiantes que se encuentran desempleados/as. Como lo ilustra el relato de Marcela, otra ayuda importante para esto último fue la extensión del boleto estudiantil a los estudiantes terciarios y universitarios, sostenida en el último tiempo por la Provincia de Buenos Aires. Esto que puede parecer menor, para algunos/as estudiantes, en momentos de mayor crisis

económica, representa la alternativa entre poder sostener la continuidad universitaria o no, como ejemplifica esta narración.

Lo que me hizo el quiebre y lo que me dijo que no podía dejar, que me hizo seguir hasta lo último fue cuando... me había quedado sin laburo y fui a hablar con X, en ese entonces director de la carrera de Periodismo (...) Y le dije... vengo a decirte que dejo de estudiar porque me quedé sin laburo... plena época de Macri, empezaron a recortar los Progresar por todos lados. Y le digo: “no tengo ni la entrada del Progresar, no tengo ni para la SUBE... no tengo ni para los apuntes... Para la SUBE es lo de menos, porque le pido a mis viejos, pero no me da pedirle todo el tiempo para los apuntes, ellos ya cursaron la secundaria, no da, no quiero”. Aparte me había acostumbrado a tener mi plata, pagarme mis apuntes, cargar mi SUBE. Cobraba el Progresar y todo lo que cobraba, que eran 800 pesos -no era mucho, pero era una ayuda, porque el colectivo estaba 6 pesos- ponía todo en la SUBE... hasta que después llegó el boleto estudiantil, ¿no? Pero cargaba todo y compraba algunos apuntes. Y X me dijo: “No, no. Yo quiero que el próximo cuatrimestre vos vengas acá, cursá una sola materia si es posible, pero cursá” (...) Y me dijo: “Vos vení que los apuntes te los pago yo”, me dijo. Y ahí fue cuando dije “estoy en el mejor lugar que podía haber caído”... como dijo un presidente, ¿no?... algunos cayeron en la universidad pública. No, la verdad que no caímos. A mí la universidad pública o en este caso X me abrazó”. (Marcelo, Licenciado en Periodismo UNDAV, 28 años)

El segundo tipo de dispositivo son las pasantías. Hemos visto anteriormente que las pasantías son valoradas por los/as graduados/as que participaron en ellas porque favorecen el desarrollo de saberes y habilidades prácticas del campo profesional y la adquisición de capacidades socio-relacionales, además de constituir, en algunos casos, una primera instancia de inserción profesional. En este punto, podemos agregar que además favorecen la conciliación trabajo-estudio, ya que la normativa vigente restringe la jornada laboral de los pasantes a 4 horas diarias y 20 horas semanales como máximo. Estas condiciones suelen en general respetarse, aunque también hemos encontrado excepciones en algunos relatos de graduados/as. Sin embargo, como las becas, en ambas instituciones la oferta de pasantías es limitada y hay muchos/as estudiantes que no pueden acceder a ellas. Por otra parte, en ocasiones la pasantía deriva en una contratación a tiempo completo, surgiendo nuevas tensiones entre trabajo y estudio.

En su momento lo que hacía, yo trabajaba de 8 a 17, tenía que esperar que llegara la madre de las nenas [que cuidaba] para irme, estaba todo el día con ellas y en momentos donde ellas descansaban o hacían su tarea, o cuando viajaba en el colectivo, estudiaba. A la noche estudiaba y los fines de

semana me dedicaba a estudiar. (...) Una vez que ingresé... con la pasantía tiene menos carga horaria, estaba más tranquila. Como vivía cerquita me iba a mi casa, a veces dormía 20 minutos y después iba a la facultad. Al principio de la carrera estaba más tranquila, y después cuando en lo último de la carrera trabajaba 8 horas [al haber sido contratada en el lugar donde hizo la pasantía], cuando salía iba directo a estudiar. En ese momento tenía menos tiempo para estudiar porque acá no parás, es difícil tener un tiempito para algo tuyo. (Elena, Licenciada en Relaciones del Trabajo UNAJ, 37 años)

Particularmente en el caso de graduadas con hijos/as pequeños/as, que tienen a cargo tareas de cuidado, aparecen también problemas de conciliación estudio-vida familiar. A menudo, estas tensiones se agregan a las anteriores, porque estas mujeres también suelen trabajar fuera del hogar. La cursada resulta así agotadora en los relatos, sostenida con mucho esfuerzo personal. Las estrategias de afrontamiento de estas dificultades dependen fundamentalmente de las redes de apoyo familiares y del desarrollo de una división del trabajo doméstico más equitativa en los hogares, sin las cuales la continuidad universitaria se hace imposible.

Cuando terminé el título inicial y antes de empezar el ciclo de licenciatura pensé en abandonar. Como que estaba muy cansada... Mi nena tenía 9 años, la otra era bebé, estaba trabajando... era mucho. Entonces por ahí... arrancaba una materia y la dejaba, arrancaba otra materia... y así. Hasta que después dije: "Bueno, no. Lo tengo que hacer", porque era algo pendiente. Ya mi nena era un poco más grande... "lo voy a hacer". Pero sí, en ese lapso me costó. Por eso hubo mucho tiempo hasta que arranqué de nuevo a hacer la Licenciatura. Por ahí hacía de a una materia, de a dos materias como mucho. Porque además no quería dejar mucho tiempo a mis hijas solas... Yo trabajaba SADOFE [sábado, domingo y feriados], todo el fin de semana fuera de casa y en la semana estudiar, sentía que les sacaba tiempo a ellas. Y no quería. (...) Mucho stress... Muchísimo stress. Pero era como que... lloraba un rato, decía, no, lo tengo que hacer, lo tengo que hacer por mis hijas. Se me había puesto eso. O sea, si empiezo algo, no lo puedo abandonar, lo tengo que terminar. Y así... (Viviana, Licenciada en Enfermería, 39 años)

Aunque comprometidas, como hemos mencionado, con una agenda de equidad de género, las estrategias que las universidades investigadas han implementado para sostener las trayectorias de las estudiantes son limitadas, pero van surgiendo: la UNDAV tiene ya hace varios años una Ludoteca para hijos/as de no docentes, docentes y estudiantes; la UNAJ inauguró en 2023 un lactario. Nuevamente, se trata de un núcleo resistente de la desigualdad educativa en el nivel universitario, ante el cual las instituciones aparecen bastante impotentes.

A modo de conclusión

Al comienzo de este artículo nos propusimos identificar momentos y aspectos significativos en las trayectorias académicas de graduados/as de dos Universidades del Bicentenario, ubicadas en el Conurbano Sur. Estos/as graduados/as son, en su inmensa mayoría, primera generación de sus familias en acceder a la universidad. Gran parte de ellos/as (aunque en esto hay más diversidad) provienen de hogares de clase trabajadora, con padres en empleos informales, en la construcción o en servicios de baja calificación y madres que no trabajan fuera del hogar, lo hacen en empleos de cuidado (empleo doméstico, cuidado de personas) o también en el comercio y servicios de baja calificación. Los relatos analizados muestran que muchos/as de estos/as graduados/as han sostenido y culminado su carrera con mucho compromiso, esfuerzo y hasta sacrificio personal. Es en este marco que en este trabajo hemos buscado profundizar en los desafíos que han encontrado en sus trayectorias, las estrategias que desarrollaron frente a ellos y los recursos que los dispositivos institucionales de acompañamiento a las trayectorias les han brindado para ello, como así también las “deudas” que presentan tales dispositivos.

Una primera reflexión que podemos hacer en estas conclusiones es que las instancias desafiantes en los itinerarios universitarios tienen también una contracara de crecimiento y apertura de posibilidades. Así, hemos identificado dificultades para algunos/as estudiantes en el ingreso, como pasaje desde la escuela secundaria a la universidad; en el afrontamiento de determinadas tareas académicas y en la incorporación de saberes profesionales; en las vinculaciones con docentes y compañeros; en la conciliación trabajo-estudio y en la conciliación trabajo-vida familiar. Sin embargo, al mismo tiempo, la posibilidad de atravesar el ingreso y adquirir paulatinamente el “oficio de estudiante” es lo que abre camino al resto de la carrera. Los saberes básicos que acá se consolidan, el descubrir las formas de organización, de trabajo y de vinculación que permiten superar las dificultades pone las bases para enfrentar sucesivos desafíos académicos. Asimismo, así como algunas asignaturas constituyen escollos a superar, otras (o inclusive las mismas) permiten afirmar las propias posibilidades y fortalezas, desarrollar saberes, adquirir competencias profesionales, ampliar horizontes culturales, construir vinculaciones importantes para el futuro desarrollo profesional (aspecto muy importante para jóvenes que generalmente no cuentan con un capital social relacionado con su área de estudio). Por otra parte, hemos visto que los lazos contruidos cotidianamente con docentes y compañeros/as son los soportes fundamentales sobre lo que se asienta lo anterior. También ciertas posibilidades de articulación entre estudio y trabajo en el campo profesional elegido potencia aprendizajes adquiridos, genera nuevos y constituye muchas veces el comienzo de los procesos de inserción profesional. Finalmente, así como ciertas configuraciones y responsabilidades familiares son difíciles de conciliar con

los requerimientos universitarios, el apoyo económico y socio-afectivo de las redes familiares es absolutamente necesario para que algunos/as estudiantes puedan finalizar su recorrido académico. En consecuencia, podemos afirmar que los aspectos discutidos en este artículo son estratégicos en la configuración de las trayectorias universitarias y que los modos de afrontamiento y resolución de los mismos están ligados a las posibilidades de graduación y, la contracara, el riesgo de abandono.

En segundo lugar, en el texto hemos analizado las estrategias y dispositivos institucionales desarrollados en estas dos universidades para responder a los desafíos identificados desde la mirada de los/as graduados/as, lo cual no suele ser tan común en la bibliografía. Una observación a realizar es que en todos los casos encontramos presentes dispositivos que intervienen e intentan acompañar. Luego, advertimos que no todos tienen igual potencia, ni son apropiados de igual manera por los/as estudiantes, ni se relacionan de igual modo con sus necesidades. Aquellos que se destacan en el relato de los/as graduados/as, por haber sido incorporados en sus estrategias personales, son el ingreso, los vínculos con profesores y entre compañeros, las becas y las pasantías.

El dispositivo del ingreso –curso de diagnóstico, refuerzo de competencias básicas y orientación; tutorías y espacios complementarios para el desarrollo de competencias básicas no adquiridas– resultó muy importante para los/as graduados/as que tuvieron mayores dificultades en el pasaje de los estudios previos a la universidad: aquellos que venían ya con problemas en la formación del nivel secundario y los/as que habían estado un período sin estudiar. Tan importante como la detección de necesidades en lo que hace a la formación de competencias básicas y la organización de espacios para atenderlas, es la gestación de un clima institucional por el cual los/as ingresantes se sientan recibidos/as, reconocidos/as, escuchados/as en sus necesidades y orientados/as acerca de cómo gestionarlas, según se desprende de los testimonios de los/as graduados. Sin embargo, hemos visto que en los últimos años ha sido muy difícil sostener particularmente los cursos de ingreso por los problemas de financiamiento universitario, buscando modos alternativos de diagnóstico e introducción a la universidad. Tales problemas también afectan el alcance de las tutorías.

En lo que respecta al acompañamiento de dificultades académicas a medida que avanza el cursado de la carrera, hemos visto que si bien estas universidades han implementado variados dispositivos de apoyo (tutorías, clases de apoyo, tutorías pares, talleres ligados a desafíos específicos), la mayoría de ellos aparecen como más focalizados en casos específicos y han estado presentes solo en algunas narraciones de los/as graduados/as entrevistados/as (que sin embargo conocen de su existencia). Por el contrario, en la gran mayoría de los relatos aparece como significativo para superar tales dificultades lo que ocurre en el aula y los vínculos que allí se tejen entre docentes y estudiantes y entre estudiantes entre sí. Esto está

en línea con lo que ha señalado Tinto (2012) hace ya varios años: para muchos/as estudiantes, y particularmente para aquellos que provienen de sectores con mayores desventajas y no pueden dedicarse al estudio a tiempo completo, casi la totalidad de experiencia de cursado se da en las aulas. Por eso es allí donde se despliegan las posibilidades de permanencia y aprendizaje. Y, desde su punto de vista, lo que caracteriza las “aulas efectivas” son las expectativas de estudiantes y profesores, el apoyo a los/as primeros/as, la evaluación y el feedback y el compromiso de los/as estudiantes con las actividades y vínculos en el aula y con el aprendizaje. Esto coincide con lo encontrado en nuestra investigación. En efecto, la importancia de lo que ocurre en el aula queda aún más claramente de manifiesto en los relatos en los cuales estas cosas faltan, como los episodios de estigmatización o falta de reconocimiento a los que nos hemos referido en este trabajo. Es por todo esto que consideramos que uno de los elementos más potentes en los dispositivos inclusivos de estas universidades es haber logrado crear, a través de las vinculaciones entre autoridades, docentes y estudiantes, por un lado, y las relaciones entre pares, por el otro, un ambiente en el que los/as estudiantes se sienten acogidos, reconocidos y parte integrante de la institución, como ha quedado repetidamente de manifiesto en algunas de las citas desplegadas en este artículo.

También hemos discutido la importancia de las becas nacionales y las mediaciones institucionales que garantizan la difusión y el acceso a las mismas para los/as graduados/as con mayores dificultades socio-económicas. En algunos casos, fueron fundamentales para permitir solventar gastos básicos del cursado universitario y abrieron algunos márgenes de libertad más –aunque menores- en los esfuerzos por conciliar trabajo-estudio. Este es un punto muy relevante en un contexto en el cual estas políticas han sido abruptamente recortadas.

Finalmente, las pasantías aparecen como un dispositivo que presenta múltiples beneficios para los/as graduados/as que participaron en ellas, al favorecer el desarrollo de saberes y habilidades prácticas del campo profesional, ayudar a la conciliación trabajo-estudio y, en ocasiones, generar primeras oportunidades de inserción profesional. No obstante, no es sencilla su implementación y la oferta de pasantías es limitada en relación a los/as estudiantes que podrían aprovecharlas. Además, es preciso estar atento a los modos específicos en que las mismas se concretan, ya que también existe el riesgo de que se transformen en una modalidad encubierta de precarización laboral. En lo que respecta al desarrollo de saberes prácticos y habilidades profesionales, también hemos visto la relevancia que tiene la participación en proyectos de investigación y vinculación territorial.

La contracara de la relevancia de las becas y pasantías como estrategias de intervención sobre las dificultades de conciliación trabajo-estudio es la brecha que presentan entre la oferta existente y las necesidades de los/as estudiantes. Tam-

bién hemos visto que las acciones sobre los problemas de conciliación trabajo-vida familiar, que afecta principalmente a las estudiantes con hijos/as, son incipientes y limitadas. La apertura de espacios como la ludoteca y el lactario supusieron la asignación de recursos específicos, de modo que la ampliación de estas medidas resulta impensable en un contexto de restricciones presupuestarias. Así, las problemáticas de conciliación, que nacen de la interacción entre los requerimientos universitarios y otras esferas de la vida de los/as estudiantes, constituyen un gran desafío para la democratización universitaria. Las políticas en tal sentido requieren necesariamente la articulación de esfuerzos de las universidades con otras áreas de política pública y otros actores sociales.

Para terminar, queremos recuperar lo señalado en la bibliografía en relación a que la consecuencia de la expansión universitaria ha sido la diversificación del estudiantado. Esto también se observa en las Universidades del Bicentenario estudiadas y ha quedado en parte reflejado en los análisis de este artículo. En él, sin embargo, hemos focalizado más bien en tendencias generales o en grandes diferencias. Queda aún mucho por indagar en relación a los ejes de diferenciación, no solo por clase y género, sino también por carrera, y a las consecuencias de los mismos en la configuración de distintos tipos de trayectorias universitarias. Este es el trabajo al que estamos abocados/as actualmente y que esperamos se refleje en posteriores publicaciones.

Notas

¹ Profesora regular e investigadora en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). En la primera, es parte del Grupo de Investigación Jóvenes, Educación y Trabajo e investigadora en el Observatorio de Calificaciones Laborales (OCAL). En la UNDAV es miembro del Módulo de Políticas Educativas del Observatorio de Políticas Públicas. Licenciada en Sociología por la Universidad del Salvador. Doctoranda de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Vicepresidente por América Latina del Research Committee 34, Sociology of Youth de la International Sociological Association (ISA). Principales temas de interés: trayectorias laborales y educativas de jóvenes; políticas de educación y empleo juvenil, identidades juveniles, estudios de género, metodologías cualitativas y participativas.

² Este artículo se enmarca, por un lado, en el trabajo de tesis doctoral que la autora está desarrollando en la Universidad de Buenos Aires y, por el otro, en el proyecto UNAJ Investiga 2023 “Trayectorias universitarias y de inserción profesional en carreras del Instituto de Salud: un estudio comparativo en el contexto de la pospandemia”, desarrollado bajo la dirección de la autora en la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

³ En algunos casos, esto se hizo a partir de la nacionalización de instituciones universitarias ya existentes, pero que no revestían el carácter de universidad nacional, como por ejemplo en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional o de la Universidad Nacional de las Artes.

⁴ Ezcurra (2020) señala que entre 2000 y 2018 se observa un alto crecimiento de la tasa bruta

de matrícula en la región (+28.67%, contra solo un 16,18 % en los 30 años anteriores), de 23.09% a 51.76%. Por otra parte, este promedio oculta grandes desigualdades entre países, con tasas cercanas al 90 % en Argentina y Chile y muy escasa expansión en América Central -excepto Costa Rica- (Ezcurra, 2020, p. 114).

⁵ Martin Trow (1973) desarrolló una clasificación del desarrollo de la educación superior en tres etapas: elitista (con lugares en la educación superior para hasta el 15 % del grupo de edad), masiva (hasta alrededor del 50 % del grupo de edad) y universal (más del 50 %). Los datos consignados en el texto fueron obtenidos del Anuario 2005 de Estadísticas Universitarias y de la Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias 2022-2023, respectivamente.

⁶ No obstante, si consideramos la Tasa Neta de Escolarización de la Educación Universitaria, esto es, el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que efectivamente están en la Universidad (en lugar de qué porcentaje del grupo de edad representa la matrícula total universitaria), el porcentaje desciende al 25,6 % (Síntesis de Información Estadísticas Universitarias, Departamento de Información Universitaria, Subsecretaría de Políticas Universitarias). Esto refleja un fenómeno que se advierte claramente en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense, como es la presencia en las aulas de estudiantes de mayor edad, jóvenes adultos (25-30 años) o adultos mayores de 30 años.

⁷ Si bien en este artículo nos centramos en las trayectorias universitarias, en las dos investigaciones en el marco de las cuales se produjeron los datos que acá analizamos nos preguntamos también por las trayectorias de inserción laboral y por los itinerarios formativos al finalizar la carrera de grado.

⁸ La concepción de la universidad como un actor estratégico del desarrollo local, que debe entrar en diálogo y vinculación con otros actores territoriales no sólo se advierte en la realización de proyectos específicos de vinculación y voluntariado, sino que se evidencia en aspectos troncales de los planes de estudio. Ejemplo de esto, en el caso de la UNDAV, es la materia transversal Trabajo Social Comunitario, que se cursa en todas las carreras de la institución y que tiene 4 niveles de desarrollo (lo cual implica que representa 4 asignaturas en el plan de estudio de cada titulación). Otro ejemplo, ahora en la UNAJ, es el lugar importante que se le da en las carreras del Instituto de Salud a las prácticas en el nivel primario de atención, esto es, en los Centros de Salud de la región, en los/as cuales los/as estudiantes realizan tareas de prevención de la salud no solo en dichos Centros sino también en escuelas y espacios barriales.

⁹ Chiroleu (2018) sostiene que, para 2015, la suma de los/as beneficiarios/as de los programas de Becas universitarias y del PROGRESAR que asistían a la universidad alcanzaban alrededor del 13% de la matrícula de las universidades públicas.

Referencias bibliográficas

- Bertaux, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Historia oral e historias de vida. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, (18), 55-80.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias Universitarias*, 2 (3), 3-14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, J. (2019) "Acceso y permanencia en universidades del

Conurbano: logros y límites de las políticas Institucionales” en Ezcurra, A. M. (comp.) *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, Sáenz Peña: UNTREF, 71-85.

Casal, J. (2004) Diez proposiciones sobre juventud. En Reguillo, C. R., Feixa, C., Valdéz, M., Gomez-Granell, C. y Pérez Islas, J.A. (coords.) *Tiempo de Híbridos: entresiglos, jóvenes, México-Cataluña*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers. Revista de Sociología*, (79), 21-48.

Cerezo, L. (2015) *Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires

Cerezo, L. (2017), “Primeros pasos en la universidad pública de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: sus experiencias vinculadas al tiempo, espacio y saberes”, *Propuesta Educativa*, (48) 74-82. <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/32.pdf>

Cerezo, L. (2024) *La inclusión educativa en el nivel superior universitario argentino: un estudio de caso de la UNAJ*. Buenos Aires: Teseopress.com

Chiroleu, A. (2009). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En Chiroleu, A. y Marquina, M. (compiladoras) *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Los Polvorines: Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento. <http://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/17859.pdf>

Chiroleu, A. (2013) Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2), 279-304.

Chiroleu, A. (2016) “Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones”, en Arranciaga, I. (2016) *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas*. Río Gallegos: Ediciones UNPA.

Chiroleu, A. (2018) Democratización e inclusión en la Universidad Argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, número 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>

Ezcurra, A. M. (2009). *Educación Universitaria: una inclusión excluyente*. Buenos Aires: Fundación IDEAS.

Ezcurra, A.M. (2011) *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, A. M. (2020). Educación Superior en el siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *RELAPAE*, (12), 112-128. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/449/532>

Freytes Frey, A. (2018). El ingreso en dos universidades del Bicentenario: dispositivos institucionales para la inclusión y experiencias estudiantiles. En Roca, A. y Schneider, C. (comps.) *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento*. Avellaneda: UNDAV Ediciones / EDUNPAZ Editorial Universitaria.

García, P. (2024) El acceso a la universidad en Argentina: dispositivos y regulaciones de ingreso en las universidades del conurbano bonaerense. *Revista Internacional de Educação*

Superior. 10 (1), 1-30.

García de Fanelli, A. M. (2014). Inclusión social en la Educación Superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3220>

García de Fanelli, A. M. (2015) Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario* (7), 7 - 24. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70157>

García de Fanelli, A. M. (2017) La graduación: Un reto para los estudiantes universitarios de primera generación. *ESAL – Revista de Educación Superior en América Latina*, (1), 14-15

García de Fanelli, A. M. y Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 85-114.

Garriga Olmo, S. (2023) La contradicción entre las estadísticas y las prácticas: hacia nuevos abordajes de estudio para analizar la desigualdad en la educación superior. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10 (1), 72-81. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ic/v10n1/2301-0126-ic-10-01-65.pdf>

Garriga Olmo, S. (2024). Expectativas en torno a la universidad y elección de la carrera. Un análisis sobre casos atípicos de graduados/as y estudiantes en fase de finalización que son primera generación universitaria. *Praxis educativa* 28(2), 1-17. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17620/pr.17620.pdf

Gorostiaga, J.; Lastra, K. y Muiños de Brito, S. (2017) “Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense”. *Páginas de Educación*, 10 (1), 151-173. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682017000100151&script=sci_arttext&tlng=pt

lavorski Losada, I. y Pazos, C. (2013) Un análisis cualitativo de la trayectoria profesional de los graduados 2007 de la UTN-FRA. En Panaia, M. (coord.) *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila/UTN Facultad Regional Avellaneda, 193-221

Nessier, A., Pagura, M.F., Pacífico, A. y Zandomeni, N. (2017) “Estudiantes universitarios que trabajan: desafíos de la simultaneidad”, *Escritos Contables y de Administración*, vol. 8, n.º 2, pp. 57 a 78. <https://revistas.uns.edu.ar/eca/article/view/600>

Panaia, M. (2015) “Universidades en cambio: desigualdades sociales y educativas”, en Panaia, M. (coord.) *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Panaia, M. (2018) (comp.) *Recorridos educativos e inserción laboral de las primeras cohortes de graduados/as de las carreras de Ciencias Ambientales, Periodismo y Enfermería de la UNDAV. Un estudio a partir de los relatos biográficos*. Avellaneda: UNDAV Ediciones. Disponible en: <https://undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/33361.pdf>.

Pierella, M. P. (2011) El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3 (3) 26-48.

Pierella, M. P. (2014) El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60) 51-62.

Roberti, E. (2012) El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología*, 35 (1) 127-149.

Tinto, V. (2012) Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3 (1), 1-8.

Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. Berkeley: Institute of International Studies, University of California.

Vain, P. (2022) Aportes del enfoque biográfico-narrativo al estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias. *Revista de la Educación Superior*, 51, 53-70

Zandomeni, N. y Canale, S. (2009). La trayectoria académica como objeto de investigación. *Revista ciencias económicas UNL*, (8), 59-66. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/CE/article/view/1152/1794>

Zandomeni, N.; Nessier, A.; Pacífico, A., y Trevignani, V. (2019) Acercamiento al mundo del trabajo en estudiantes avanzados de la Facultad de Ciencias Económicas e Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral. Ponencia. *14º Congreso de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.

El proceso de internacionalización de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (2012-2023)

The Internationalization Process of the Educational Sciences Degree at the National University of Rosario (2012–2023)

María Eugenia Talavera¹
María Isabel Pozzo²

Resumen

La internacionalización de la educación superior (IES) configura en la actualidad un imperativo para enfrentar las demandas de la globalización. En este contexto, las estrategias de IES ya no se restringen a la movilidad académica como en sus inicios sino que ofrecen una multiplicidad de actividades que no implican necesariamente el desplazamiento físico. En este sentido, la internacionalización del currículo abre la puerta a la reflexión sobre otras formas de internacionalización que tengan una mayor llegada a la comunidad educativa. El presente trabajo se propone describir el proceso de internacionalización de estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, durante los años 2012 - 2023. Para llevar a cabo esta tarea se realizó, en el marco de un estudio de caso, un relevamiento documental de las experiencias de internacionalización realizadas por estudiantes de la carrera y período mencionados. Dicho relevamiento revela una fuerte tendencia de elección de países de habla hispana o de raíces latinas para realizar experiencias de internacionalización, fundamentalmente, centradas en la movilidad física pero también virtual. Asimismo, también se observa la fuerte participación estudiantil en el convenio específico de doble titulación que posee la carrera como política de internacionalización explícita. El valor de este primer relevamiento contribuye al estudio y posible sistematización y planificación de políticas de internacionalización desde una perspectiva crítica y situada.

Palabras clave: Internacionalización de la educación superior; ciencias de la educación; movilidad; formación docente

Abstract

The internationalization of higher education (HEI) is nowadays an imperative to face the demands of globalization. In this context, HEI strategies are no longer restricted to academic mobility as in the beginning, but offer a multiplicity of activities that do not necessarily involve transnational mobility. In this sense, the internationalization of the curriculum opens the door to reflection on other forms of internationalization that have a greater impact on the educational community. This paper aims to describe the process of internationalization of students of the Education Sciences degree program at the National University of Rosario, Argentina, during the years 2012 - 2023. In order to carry out this task, within the framework of a case study, a documentary survey of internationalization experiences undertaken by students of the mentioned career and period was carried out. This survey reveals a strong tendency to choose Spanish-speaking countries or countries with Latin roots for internationalization experiences, mainly focused on physical but also virtual mobility. Likewise, the strong student participation in the career's specific double degree agreement assumed as an explicit internationalization policy is also monitored. Through this exploratory survey it is expected to contribute to the systematization and planning of internationalization policies from a critical and situated perspective.

Keywords: Internationalization of Higher Education; Educational Sciences; Mobility; Teacher Training

Introducción

La internacionalización es una característica inherente a la universidad desde sus orígenes. Desde entonces, las instituciones universitarias recibían docentes y estudiantes de diferentes partes del mundo para la formación en un idioma común: el latín. A pesar del ingrediente internacional, existen disidencias acerca de hablar de internacionalización en los inicios de la universidad en términos históricos. Por un lado, se discute la conceptualización de internacionalización, en tanto aún no habían surgido los Estados-nación modernos (García Guadilla, 2006). Por otro lado, también se discute el reconocimiento de la internacionalización como estrategia planificada de las universidades en sus inicios (Brandenburg y de Wit, 2011; Beneitone, 2014).

Esta última visión de la internacionalización se vio desarrollada y enriquecida en el periodo de posguerra en el trabajo mancomunado de países centrales de Europa, luego Unión Europea, que reconocieron a la educación superior como estratégica para el desarrollo de sus naciones. Asimismo, el impulso que recibió la internacionalización de la educación superior (de ahora en más IES) estuvo estrechamente vinculada con el triunfo de las narrativas de la unificación europea y de la sociedad del conocimiento. Al respecto, de Wit (2013) explica que, por un lado, el éxito de la primera narrativa revela la potencia del trabajo mancomunado de los países europeos. Por otro lado, la segunda narrativa propone al conocimiento en general y a la educación superior como llave para el ascenso social. Esta última constituye una demanda para las universidades como principales centros de formación académica.

Este imperativo de internacionalización (Altbach, 2013) se vio propiciado por el contexto globalizado atravesado por grandes avances tecnológicos y la circulación continua de información. De este modo, tal como plantean Knight y de Wit (2018), la IES ha dejado de ser una dimensión menor para transformarse en un componente global y estratégico en las misiones y funciones de las universidades. Esto implicó, a su vez, la proliferación de actividades y concepciones de la IES, pero también significó la disputa de sentidos en torno a las motivaciones, a las dinámicas y a los agentes involucrados en este fenómeno.

Así, las universidades se enfrentaron con nuevas interpretaciones de la IES en términos de competencia entre instituciones en el marco de rankings académicos. En estas interpretaciones se reconoce a la educación superior como un servicio que las universidades prestan y tienen una fuerte presencia la importación de modelos de internacionalización y la creación de franquicias universitarias. Así, el mercado se convierte en un actor central en el marco de políticas neoliberales frente a la pérdida de centralidad del Estado en materia de IES (Carrasco González, 2020). En contrapunto a estas concepciones, se erigen otras vinculadas a la cooperación en las que se aboga por la formulación de políticas de internacionalización con mayor horizontalidad y el reconocimiento de la educación superior como un derecho humano

que debe ser garantizado por los Estados (Perrota, 2016; Oregioni, 2017, 2020). En el marco de estas concepciones se promueve la cooperación científica basada en la solidaridad y las iniciativas de internacionalización entre países pertenecientes al Sur global, entre otras actividades.

Con esta proliferación de sentidos también se diversificaron las actividades vinculadas con la IES. De esta manera, aunque la movilidad académica continuó siendo la estrategia privilegiada de internacionalización, también surgieron otras en sintonía con la búsqueda de una IES más integral (Hudzik, 2011). En este sentido, tanto la internacionalización en casa como la internacionalización del currículo abrieron el juego a actividades de internacionalización con un mayor alcance a la comunidad educativa universitaria, sin la necesidad de desplazarse al extranjero. La influencia de las tecnologías en un escenario globalizado y cambiante implicó, por un lado, que las universidades repensaran sus estrategias de IES y, por otro lado, que dichas estrategias tuvieran una mayor llegada a la comunidad educativa.

Con las restricciones impuestas por la pandemia por Covid 19, cobraron mayor relevancia actividades vinculadas con la internacionalización del currículo, tales como la movilidad virtual o la colaboración en línea, entre otras. El impulso de estas actividades visibilizó la necesidad de contar con competencias interculturales ligadas a la internacionalización como el conocimiento de idiomas o las destrezas tecnológicas para una efectiva participación en estas instancias de internacionalización (Talavera y Pozzo, 2024; Ruiz Corbella y García Aretio, 2010; Bustos-Aguirre y Heredia-Rodríguez 2023).

En síntesis, si bien el germen de la internacionalización ha estado siempre presente en las instituciones universitarias, no siempre formó parte de las misiones y funciones de la universidad como estrategia planificada. En la actualidad, la proliferación de interpretaciones acerca de este fenómeno revelan su carácter no neutral y situado en tiempos y espacios diversos. En este sentido, en el marco de la internacionalización de la educación superior recuperaremos en el siguiente apartado una de sus facetas más novedosas: la internacionalización del currículo y su vínculo con el conocimiento de idiomas desde la perspectiva de los estudios decoloniales.

Internacionalización del currículo y conocimiento de idiomas

Como fue planteado anteriormente, la internacionalización del currículo es una de las formas de la IES más comprehensivas y de mayor alcance institucional. Esto se debe a que, si bien el impacto de la movilidad académica es significativo para la persona que lo realiza, son las estrategias vinculadas a la internacionalización del currículo las que tienen un mayor impacto en el sistema de educación superior (Gacel-Ávila, 2012).

La internacionalización del currículo, considerada como parte de la internacionalización en casa, tiene como fin el desarrollo de habilidades interculturales de los actores educativos para favorecer la IES. A propósito de este fenómeno, Leask (2009) expresa: “Internationalization of the curriculum is the incorporation of international, intercultural and/or global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods, and support services of a program study” (p. 209)³. Es preciso destacar que la autora recupera tanto el currículum vivido como el currículum oculto y el nulo. De esta manera, se contemplan las diversas facetas del currículum en su internacionalización.

Por su parte, Luchilo (2017) señala que todo currículum universitario posee una dimensión internacional. Además, agrega que hay un sesgo normativo en las definiciones más reconocidas de la internacionalización del currículo. En este sentido, dichas definiciones plantean el conocimiento y experiencia pedagógica deseable que debería incluirse en los currículos para que estos sean considerados como internacionalizados. Para este autor, la existencia de disciplinas científicas, en tanto comunidades que crean, sostienen y difunden el conocimiento científico a través de una lengua y conocimiento profundo de un campo particular, demuestran la dimensión internacional del currículo universitario.

En sintonía con estos postulados, destacamos los aportes de los estudios coloniales para pensar la internacionalización del currículo. Desde esta posicionalidad, se concibe a la internacionalización de la educación superior como un fenómeno complejo, multidimensional y carente de neutralidad que está fuertemente atravesado por dinámicas de poder y de saber de herencia colonial (Oregioni et al, 2020; Abba, Finardi y Leal, 2022).

Asimismo, también se concibe críticamente a la internacionalización del currículo, reparando en la hegemonía epistémica y lingüística en la que se basan los modelos de internacionalización con un fuerte sesgo normativo que se difunde desde los países centrales (Heleta y Chasi, 2023). Además y haciendo un mayor foco en la enseñanza de idiomas como parte de la internacionalización del currículo, retomamos los postulados de Finardi (2021), quien destaca la importancia de construir las epistemologías del sur a partir de una ecología tanto de saberes como de lenguas. Esta autora también subraya que, para abordar la internacionalización desde una mirada crítica y liberadora situada en el sur, es fundamental interrogar los modos en que se genera, circula y legitima el conocimiento científico.

De esta manera, la internacionalización del currículo se presenta como una alternativa a las formas de internacionalización más tradicionales pero no se encuentra exenta de desafíos. A los ya mencionados se le agrega, en el caso de las universidades argentinas, su restricción a iniciativas individuales junto con la ausencia de políticas institucionales que fomenten estas acciones de internacionalización

(Beneitone, 2019; 2021).

Desde una perspectiva situada, anclada en los contextos específicos de cada institución y región, resulta imprescindible ampliar la mirada para incluir una multiplicidad de actividades que, sin implicar necesariamente desplazamientos físicos, contribuyen a la apertura internacional de las universidades. Este enfoque invita a considerar prácticas diversas —a menudo invisibilizadas— que responden a realidades locales, capacidades institucionales y objetivos formativos propios.

La internacionalización de la educación superior y la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario

La carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, forma parte de una oferta académica que comprende 114 carreras de grado en 12 facultades. Esta casa de altos estudios contiene además 6 escuelas de nivel medio, 13 institutos de investigación de doble dependencia con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y 1 centro de estudios interdisciplinarios.

Dicha carrera fue creada en el año 1985 en los albores del regreso a la democracia frente a la necesidad de fortalecer los espacios de participación ciudadana, cercenada por la última dictadura militar argentina. Desde entonces y hasta el 2023, año en que se puso en marcha un nuevo Plan de estudios (2022), se dictaron el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación bajo un mismo Plan de estudios (1985), en el que se propone la formación de profesionales capaces de estudiar y transformar las problemáticas educativas desde una perspectiva crítico-reflexiva.

Al respecto, Brovelli (2021) brinda su testimonio sobre el clima durante la creación de la carrera de Ciencias de la Educación:

Eran los inicios del año 1986, seguíamos bajo los influjos que nos había producido el retorno a la democracia, y con ellos todos los deseos y la fuerza para producir cambios e innovaciones que nos permitieran realizar proyectos que favorecieran la concreción de las transformaciones necesarias para crecer, crear e ilusionarnos nuevamente (p. 12).

De esta manera, este entusiasmo propio de un contexto de retorno a la democracia se refleja no solo en las palabras de los docentes de la carrera sino también en la promoción del accionar democrático de sus graduados. Esto se ve reflejado en el Plan de estudios de la carrera en donde se propone pensar a la educación como un objeto de estudio y trabajo multidimensional y complejo situado en un contexto particular.

En el Plan de estudios de 1985, se piensa a la formación del Profesorado y la Licenciatura como un tronco común que abarca los primeros cuatro de los cinco años de duración. De esta manera, se inicia con un ciclo básico estructurado en torno a

problemáticas que reflejan las carreras existentes al momento de la creación: Letras, Historia, Antropología, Filosofía y Psicología. La formación continúa con un ciclo superior o de formación compuesto de Núcleos y Áreas, estas últimas de dos años de duración. Además, este ciclo incluye un Interárea bianual orientado al trabajo de campo que se propone la integración de las Áreas mencionadas. Finalmente, la única distinción que se realiza entre ambas carreras es el cursado de la Residencia docente en el caso del Profesorado y la elaboración de una tesina para el título de la Licenciatura durante el quinto año.

Es preciso destacar que este Plan de estudios no cuenta con idiomas en su malla curricular. Esta característica resulta paradójica considerando que la institución donde se dicta la carrera cuenta con un Departamento de Idiomas Modernos, con una amplia oferta de idiomas y de acceso gratuito para todos los miembros de la comunidad educativa de la universidad y de algunos idiomas para la ciudadanía en general y una Escuela de Lenguas creada con posterioridad. Asimismo, también consideramos relevante el énfasis en las dimensiones argentinas y latinoamericanas en el Plan de estudios mencionado, énfasis que podría explicar -aunque parcialmente- la ausencia de idiomas.

En el año 2022 se aprobó el nuevo Plan de Estudios en el cual persiste un énfasis en el contexto local y regional pero que, a diferencia del previo, incluyen dos niveles de una segunda lengua a elección del estudiante. Estos niveles deben ser cursados en el Departamento de Idiomas Modernos o bien acreditados a través de certificaciones internacionales que deberán ser tramitados como equivalencias. También diversifica las instancias de formación en el campo educativo e incluye la escritura académica, entre otras modificaciones.

Además, cabe destacar que desde el año 2019 se ha incrementado la participación de estudiantes y docentes en instancias de internacionalización vinculadas a la movilidad presencial y virtual, que requieren del conocimiento de lenguas extranjeras para su participación (Talavera, 2022). Esto se dio también en el marco de una línea estratégica de trabajo para la universidad: la internacionalización. Tal como se describe en la Agenda 2030 de dicha institución, el desarrollo de políticas para la internacionalización constituye una de las metas por las que los miembros de la comunidad educativa deberán trabajar de cara al 2030.

Asimismo, es preciso señalar que en la actualidad la carrera se encuentra atravesando un proceso de transición curricular que culminará en el año 2028. En este momento, la mayoría de sus estudiantes se encuentran en formación según el Plan de Estudios del año 1985 que no cuenta con idiomas en su estructura curricular.

En el presente trabajo nos proponemos describir el proceso de internacionalización de estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario entre los años 2012 y 2023, según se justifica más adelante. Para llevar

adelante esta tarea describiremos la metodología utilizada, seguida de los principales hallazgos y las discusiones que estos suscitan.

Marco metodológico

Por un lado, esta investigación se enmarca en la metodología cualitativa, que se propone interpretar los fenómenos contemplando el contexto en el que se desarrollan y la mirada de los sujetos involucrados en tanto agentes activos que construyen su realidad y le otorgan sentido (Vasilachis de Gialdino, 2006). Asimismo, esta perspectiva metodológica brinda la flexibilidad necesaria para considerar las vicisitudes del contexto en el que los sujetos desarrollan sus actividades.

Además, este trabajo se inscribe en los estudios decoloniales que proponen considerar a los fenómenos desde una perspectiva situada, cuestionando las bases epistemológicas sobre las que se asientan (Grosfoguel y Castro-Gómez, 2007). Con respecto a la IES, nos proponemos pensarla desde una mirada crítica que considere las características del contexto en el que se inscribe este fenómeno y las lógicas coloniales que se reproducen en su concepción más hegemónica (Abba, Finardi y Leal, 2022; Leal y Oregioni, 2019). Esta perspectiva teórico-metodológica se enuncia desde el Sur Global (Mignolo, 2011). Este *locus* de enunciación (Grosfoguel, 2006) no solo constituye una región históricamente marginada y con una fuerte herencia colonial sino que también es el espacio donde surgen resistencias y formas alternativas de pensar, en el caso estudiado, la IES.

Por otro lado, y siguiendo lo mencionado anteriormente, la presente investigación se centra en un estudio intrínseco de caso (Stake, 1999), ya que implica llevar a cabo un análisis profundo y exhaustivo de un caso en particular: la carrera de Ciencias de la Educación de la UNR, elegido por su valor *per se*.

En cuanto al instrumento de recolección de información se utilizó el análisis documental de la base de datos de la Secretaría de Relaciones Internacionales de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Los registros de dicha secretaría se inician en el año 2012 y continúan hasta la actualidad, hecho que marca el momento de partida de nuestro análisis. A los fines del presente trabajo y por cuestiones de factibilidad en la recolección de información se delimita el período en el año 2023.

Para el estudio del presente caso solo se tuvieron en cuenta las experiencias de internacionalización saliente de estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, tanto en modalidad presencial como en modalidad virtual. Dichas actividades no solo contemplaron la movilidad académica física sino también la participación estudiantil en eventos académicos internacionales y la realización de titulaciones dobles, tanto de forma presencial como virtual.

Con respecto al análisis de la información recolectada, esta fue sistematizada

teniendo en cuenta la cantidad de personas que participaron de experiencias de internacionalización, el país en el que se encuentra la universidad en la que se internacionalizaron, la universidad anfitriona, el programa o convocatoria en el marco de la cual se desarrolló la experiencia de internacionalización, la modalidad de cursado y, por último, el idioma vehicular de la experiencia.

Resultados

En el marco de una creciente internacionalización que atraviesan las universidades a nivel global, la UNR, en general, y la carrera de Ciencias de la Educación, en particular, son partícipes de este crecimiento exponencial. En este contexto, la carrera estudiada asienta su internacionalización principalmente en la movilidad académica estudiantil. Es decir, esta constituye la estrategia privilegiada de internacionalización de la educación superior, según la base de datos consultada.

Para comprender de forma más cabal los datos recolectados es preciso señalar que la carrera de Ciencias de la Educación de la UNR, de acuerdo al Anuario Estadístico publicado del año 2022, revela que el estudiantado del Profesorado en Ciencias de la Educación cuenta con 168 personas, de las cuales 152 son mujeres y 12 varones, con 60 estudiantes ingresantes y 25 egresados/as. Por su parte, la Licenciatura en Ciencias de la Educación cuenta con 381 estudiantes: 322 mujeres y 53 varones, de los cuales 76 son ingresantes y apenas 3 egresados. Cabe señalar que es frecuente que los estudiantes se inscriban a ambas carreras, lo que implica que dichos números pueden implicar solapamientos.

En la Tabla 1 se pueden observar los resultados teniendo en cuenta el año, la cantidad de estudiantes, el país de destino, la universidad anfitriona, la convocatoria, la modalidad y el idioma.

Tabla 1

La internacionalización de estudiantes de Ciencias de la Educación (UNR)

Año	Cantidad de estudiantes	País de destino	Univer-sidad anfitriona	Convocatoria o programa	Moda-lidad	Idioma
2012	1	Para guay	Universidad del Este	Escala Estudiantil AUGM	Presen-cial	Español

2018	1	España	Universidad de Santiago de Compostela	Movilidad estudiantil internacional de Licenciatura	Presencial	Español
	1	México	Universidad Nacional Autónoma de México	Movilidad estudiantil internacional de Licenciatura	Presencial	Español
2019-2020	2	Italia	Universidad de Calabria	Convenio de doble titulación	Presencial	Italiano
2020	2	Chile	Universidad de Santiago de Chile	I encuentro virtual de Jóvenes Investigadores "Proyectando el futuro de la investigación"	Virtual	Español
	3	Italia	Universidad de Bolonia	Intercambio virtual	Virtual	Italiano
2021	1	Chile	Universidad de Santiago de Chile	Jornada de Jóvenes Investigadores AUGM	Virtual	Español
	1	México	Universidad Autónoma del Carmen	Programa PILA virtual	Virtual	Español
2021-2022	4	Italia	Universidad de Calabria	Convenio de doble titulación	Virtual	Italiano
2022-2023	1	España	Universidad de Málaga	Movilidad estudiantil internacional de Licenciatura	Presencial	Español

2023	1	México	Universidad Autónoma de Tamaulipas	Programa PILA	Presencial	Español
	1		Universidad Nacional Autónoma de México	Movilidad estudiantil internacional de Licenciatura	Presencial	Español
2023-2024	4	Italia	Universidad de Calabria	Convenio de doble titulación	2 presenciales	Italiano
					1 virtual	
					1 parcial	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos brindados por la Secretaría de Relaciones Internacionales de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

En el período analizado que comprende los años entre el 2012 y el 2023 se han internacionalizado 23 estudiantes, de las cuales 3 volvieron a realizar experiencias de internacionalización, contempladas en el análisis realizado. Es decir, aquellas personas que se internacionalizaron una vez vuelven a participar de este tipo de experiencias, aunque en universidades de países diferentes.

También es pertinente resaltar la importante presencia femenina, que es característica de la carrera de Ciencias de la Educación, fuertemente asociada a la feminización de la docencia en los distintos niveles del sistema educativo. De esta manera, del total de estudiantes internacionalizados, 20 son mujeres y 3 son varones.

Con respecto a los países en los que se encuentran las universidades a las que los y las estudiantes de Ciencias de la Educación se han internacionalizado,

se destacan Italia (13/23), seguido de México (4/23), Chile (3/23), España (2/23) y Paraguay (1/23).

En cuanto a las universidades anfitrionas, se destaca la Universidad de Calabria (de ahora en más UNICAL), en Italia, donde 10 estudiantes han cursado, en virtud de un convenio existente entre su carrera homóloga. En este mismo país, 3 estudiantes realizaron una experiencia de intercambio virtual con la Universidad de Bolonia.

En segundo lugar se destacan las universidades mexicanas: Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Tamaulipas y la Universidad Autónoma del Carmen, donde 4 estudiantes han realizado experiencias de internacionalización. En tercer lugar, 3 estudiantes han participado de eventos internacionales en la Universidad de Santiago de Chile. En cuarto lugar, 2 estudiantes cursaron en las universidades españolas de Santiago de Compostela y de Málaga, respectivamente. Y, finalmente, una estudiante realizó una experiencia de internacionalización en la Universidad del Este en Paraguay.

En relación con los programas o convocatorias, 10 estudiantes realizaron el Convenio de Doble Titulación para obtener el título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación por la UNR y completar la Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche por la Universidad de Calabria. Por su parte, 4 estudiantes realizaron una movilidad internacional de licenciatura a distintas universidades, 3 realizaron una movilidad virtual, 3 participaron de una Jornada de Jóvenes Investigadoras, organizadas por la Asociación de Universidades de Grupo Montevideo (AUGM) y 2 estudiantes realizaron una movilidad en el marco del Programa de Intercambio Latinoamericano (PILA).

En cuanto a la modalidad de participación, desde el año 2012 hasta inicios del 2020 fue únicamente presencial. Sin embargo, con el advenimiento de la pandemia y la virtualización forzosa que implicó para las universidades se observa un incremento en la participación de experiencias de internacionalización en estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación. Esto se debe a la posibilidad de prescindir de las erogaciones de viajes y viáticos (Morgan & Pozzo, 2023). En la actualidad, ya superada la pandemia, esta modalidad se combina con la presencial. Tal es el caso de una estudiante que se encuentra realizando el Convenio de doble titulación con la Universidad de Calabria y cursó de forma presencial durante tres meses debido a una beca de Ayuda Viajes al Exterior para estudiantes de la UNR que cubrió el costo del traslado hacia la universidad anfitriona. La estudiante completa el cursado en el 2024 de forma presencial desde Argentina.

Con respecto a los idiomas utilizados en estas experiencias de internacionalización, tal como se señala en el Gráfico 1, se observan dos: el italiano y el español. Mientras 13 estudiantes se internacionalizaron a universidades italianas y debieron hacer uso del italiano en su cotidianeidad, 10 estudiantes eligieron universidades de habla hispana.

Gráfico 1

Idiomas utilizados en experiencias de internacionalización de Ciencias de la Educación (UNR)

Idiomas utilizados en experiencias de internacionalización de Ciencias de la Educación (UNR)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos brindados por la Secretaría de Relaciones Internacionales de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

Discusión

La internacionalización de la educación superior ocupa un lugar de relevancia en la planificación estratégica de las universidades en un contexto caracterizado por una creciente demanda de personal calificado para insertarse en un mercado laboral altamente competitivo. En dicho contexto, las propuestas de internacionalización se corresponden con una fuerte tendencia que coloca a la movilidad de estudiantes en el centro de la IES, reduciendo el impacto en el resto de la comunidad educativa.

La carrera de Ciencias de la Educación no es una excepción a esta tendencia en tanto la estrategia privilegiada de internacionalización estudiantil es la movilidad. Si bien los países de destino elegidos por estudiantes de Ciencias de la Educación son, en su amplia mayoría de habla hispana o de un idioma proveniente del latín, como es el caso de Italia, país con el que Argentina guarda una estrecha relación basada en la inmigración durante el siglo pasado y el anterior, también encontramos destinos en América del Sur y Latinoamérica. Estos últimos son producto de iniciativas de integración regional como el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA) o las propuestas de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), que apuntan a fortalecer la cooperación multilateral a nivel regional y continental. Estas iniciativas basadas en la cooperación Sur-Sur buscan reducir el embate de las formas hegemónicas de internacionalización basadas en la

cooperación Norte-Sur que constituyen prácticas hegemónicas de internacionalización (Oregioni, 2017).

En sintonía con lo mencionado anteriormente, es importante señalar que no hay experiencias internacionales en la carrera analizada con Brasil, que constituye un socio estratégico a nivel regional. En términos lingüísticos, los estudiantes que se han internacionalizado en la carrera de Ciencias de la Educación han optado por destinos en los que se habla español o italiano. Esta falta de diversidad lingüística puede ser leída a la luz de la ausencia de idiomas en el Plan de Estudios de la carrera estudiada.

Al respecto, cabe destacar que las universidades no solo poseen responsabilidades en términos de agentes de internacionalización sino también en el campo de la formación lingüística (Beacco, 2022). En este sentido, el conocimiento de idiomas posee una función potenciadora para el desarrollo de la IES, en términos de movilidad, de cooperación científica internacional y de democratización de acceso al saber científico (Beigel, 2013).

A fin de democratizar el acceso a la IES se requiere la formulación de estrategias que apunten a una internacionalización integral, así como una institucionalización de las buenas prácticas de IES. A propósito de esto, es importante señalar que en el marco del convenio que la UNR posee con la Universidad de Calabria también se han realizado actividades que involucran a más agentes de la comunidad educativa y no solo a aquellas personas que pueden internacionalizarse. Tal es el caso de los seminarios organizados colaborativamente con docentes de ambas instituciones universitarias, el cursado de cursos libres o *corsi singoli* que se dictan de forma virtual para estudiantes de UNICAL y las publicaciones en conjunto.

Finalmente, resulta pertinente continuar pensando la internacionalización de la educación superior en la carrera de Ciencias de la Educación por el efecto multiplicador que posee su formación en tanto sus egresados se desempeñarán en los distintos niveles del sistema educativo. La profundización en el conocimiento de un caso permite la realización de un seguimiento y la planificación de estrategias de internacionalización desde una perspectiva crítica y situada. Además, es preciso interrogarnos por formas más inclusivas de internacionalización para lograr una mayor democratización del acceso a experiencias con las complejidades que acarrea un contexto de desfinanciamiento de la educación superior pública.

Consideraciones finales

La internacionalización de la educación superior posee una presencia creciente en las agendas universitarias en el marco de un mercado laboral que demanda profesionales formados con currículos con componentes interculturales. Sin embargo, estas demandas han dado como resultado modelos de internacionalización pensados

desde los países centrales o el Norte Global, con un fuerte sesgo normativo, que imponen las reglas de participación para alcanzar estándares de internacionalización.

En la actualidad, se abre el juego a otras formas de internacionalización más allá de la movilidad académica lo que supone un mayor impacto a nivel del sistema de educación superior. Sin embargo, también cabe interrogarse acerca de los intereses, motivaciones y dinámicas en las que se basan estas otras formas de internacionalización.

A pesar de la emergencia de estas actividades con mayor vigor tras las restricciones impuestas por la pandemia, es posible observar que en el caso estudiado la movilidad sigue siendo la actividad de internacionalización privilegiada. Sin embargo, es preciso señalar que no se trató solo de la movilidad física presencial sino también de la movilidad virtual. Como se pudo constatar en otros estudios (Talavera y Pozzo, 2024), la modalidad virtual fue lo que posibilitó en algunas de las experiencias revisadas la realización del convenio de doble titulación con la Universidad de Calabria. Asimismo, también puede leerse la influencia de actividades realizadas por el cuerpo docente de la carrera de Ciencias de la Educación con esta misma universidad (Benvenuto, 2021; Pozzo, 2023) en la difusión para la creciente participación de estudiantes para obtener la doble titulación. En este sentido, consideramos que la internacionalización del currículo posee un impacto más generalizado y sistemático en la comunidad educativa de la carrera analizada.

También en sintonía con esta forma de internacionalización, es preciso destacar lo que autores como Gacel-Ávila (2012) ya han explicitado: la falta de conocimiento de idiomas constituye un obstáculo para la internacionalización. Hemos observado en trabajos anteriores (Talavera, 2021) que, si bien constituye un interés para el estudiantado de Ciencias de la Educación el estudio de idiomas, una amplia mayoría no lo incluye en su recorrido curricular. De esta manera, como observamos en el presente trabajo, se eligen destinos de habla hispana o de raíces latinas como el italiano.

A modo de cierre, consideramos que este trabajo pretende abrir nuevos interrogantes sobre la internacionalización desde una perspectiva situada y, para ello, creemos que es preciso conocer la realidad de este fenómeno en las carreras universitarias argentinas. Además, consideramos que pensar la IES desde estas dimensiones implica sumarse a las conversaciones que se establecen desde las universidades para pensar estrategias más inclusivas. Reconocer su complejidad y describir su estado actual es el primer paso para transformarla críticamente. Esto no solo contribuye a pensar políticas de internacionalización por y para los sujetos que habitan la carrera estudiada sino también a pensarlas de forma más sistemática para que se pueda lograr una verdadera democratización de la internacionalización.

Notas

¹ Becaria doctoral (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de Rosario-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNR), Dottoressa in Scienze Pedagogiche (Università della Calabria), Profesora en Letras (UNR), Jefa de Trabajos Prácticos de Investigación Educativa y Coordinadora Académica de Relaciones Internacionales de la carrera de Ciencias de la Educación (UNR).

² Investigadora Principal (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de Rosario-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Doctora en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación (UNR), Máster en Formación de profesores de Español como Lengua Extranjera (UB), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNR), Maestra Nacional de Música - Especialidad: Piano. Titular de Investigación Educativa en la carrera de Ciencias de la Educación (UNR). Directora de la Maestría y Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario.

³ La internacionalización del currículum es la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículo así como a los resultados de aprendizaje, evaluaciones, métodos pedagógicos, y servicios de apoyo para un programa de estudio. (Traducción propia).

Referencias bibliográficas

- Abba, M. J. et al. (2022). Internacionalização da educação superior inclusiva de/para América Latina : a hora dos que estão “abaixo”. *Reflexão E Ação*, 30(3), 122-137. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/17708>
- Altbach, P. (2013). *The international imperative in higher education*. Center for International Higher Education, Boston College, USA.
- Beigel, F. (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad* 5, 110-123. <https://nuso.org/articulo/centros-y-periferias-en-la-circulacion-internacional-del-conocimiento/>
- Benvenuto, M. F. (2021). Memoria e identidad de un puente entre dos mundos: Convenio de doble titulación entre Rosario y Calabria. En M. I. Pozzo (Ed.), *La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Espacios más allá de las cátedras* (pp. 92-114). Laborde. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/20410>
- Beneitone, P. (2014). De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual?. En Tangelson, G. (Comp.), *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización* (pp. 29-38). http://www.unla.edu.ar/images/stories/edunla/desde_sur.pdf#page=29
- Beneitone, P. (2019). Internacionalización del currículo : estudio de casos en universidades argentinas. [Tesis de Doctorado]. FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16436>
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo en universidades argentinas.

Integración Y Conocimiento, 11(1), 163–181. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/36536>

Brandenburg, U., & De Wit, H. (2011). The End of Internationalization. *International Higher Education*, (62). <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>

Brovelli, M. (2021). La carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR: un proyecto, una historia y su concreción. En M. I. Pozzo (Ed.), *La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Espacios más allá de las cátedras* (pp. 12-17). Laborde. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/20410>

Bustos Aguirre, M. y Herrera-Rodríguez, A. (2023). La movilidad virtual: ¿diversidad e inclusión o efecto Mateo 2.0?. *Journal of International Students*, 13(1), 133-154. <https://ojed.org/index.php/jis/article/view/6595/2837>

Carrasco González, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la educación superior*, 49(196), 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1403>

De Wit, H. (Ed.) (2013). An Introduction to Higher Education Internationalisation. Vita e Pensiero. Center for Higher Education Internationalization, Università Cattolica del Sacro Cuore. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.8413&rep=rep1&type=pdf>

Finardi, K. (2021). Internacionalización desde una perspectiva del sur, crítica y emancipadora. *Revista Redalint*, 1(2), 95-117. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/3667>

Gacel-Ávila, J. (2012). Comprehensive Internationalisation in Latin America. *High Education Policy* 25, 493–510. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.9>

García Guadilla, C. (2006). Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina, pp. 135-168.. En Vessuri, H. (Comp.). *Universidad e investigación científica*. CLACSO.

Grosfoguel, R., (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, (4), 17-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600402>

Grosfoguel, R. y Castro-Gómez, S. (2007). El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores

Heleta, S. 7 Chasi, S. (2023). Curriculum Decolonization and Internationalization: A Critical Perspective from South Africa. *Journal of International Students* 14(2), 75-90. <https://doi.org/10.32674/jis.v14i2.6383>

Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization. From concept to action*. NAESA: Association of International Educators. https://commission.fiu.edu/helpful-documents/global-education/2011_comprehen_internationalization-hudzik.pdf

Knight, J., y de Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, (95), 2–4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>

Leal, F. G. y Oregioni, M. S. (2019). Aportes para analizar la Internacionalización de la Educación Superior desde Latinoamérica: un Enfoque Crítico, Reflexivo y Decolonial. *Revista Internacional de Educação Superior* (5), 1-19. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653635

Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home

and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205–221. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315308329786>

Luchilo, L. (2017). Enfoques alternativos sobre la internacionalización del currículum. *Debate Universitario*, 6(11), 37-51. <https://doi.org/10.59471/debate2017101>

Mignolo, Walter D. (2011). The global south and world dis/order. *Journal of Anthropological Research*, 67(2), 165–188. doi:10.3998/jar.0521004.0067.202

Morgan, M. L. & Pozzo, M. I. (2023). Academic Resilience during the time of COVID 19: Higher Education Experiences from Argentina and the U.S.A. In N. Portillo, M. Morgan y M. Gallegos (eds.). *Psychology and Covid-19 in the Americas*, (pp. 197-202). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-38627-5_22

Oregioni, M. S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región Latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 105-125. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650578/16791>

Oregioni, M. S. et al. (2020). Políticas regionales de cooperación sur-sur en ciencia, tecnología y universidad ¿Tensionando el proceso de internacionalización hegemónico?. En M. P. López (Comp.). *Perspectivas sobre la cooperación internacional en ciencia, tecnología y universidad. Políticas, prácticas y dinámicas a principios del siglo XXI*. UNICEN. CIEPIL. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/142187>

Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*. Ediciones UNGS.

Pozzo, M. I. . (2023). La enseñanza del español como lengua extranjera durante la formación universitaria en educación: decisiones didácticas para unir la región del Río de la Plata y el sur de Italia. *Decires*, 24(31), 132–158. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2023.24.31.396>

Pozzo, M. I., & Talavera, M. E. (2023). El rol de los idiomas en la internacionalización de la educación superior. Un estudio de caso en Ciencias de la Educación en Argentina. *Revista Educación*, 47(1), 228–241. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49843>

Ruiz Corbella, M. y García Aretio, L. (2010). Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía?. *Revista española de pedagogía*, 246, 243-260. <https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2470&context=rep>

Stake, R. (1999). Investigación con estudios de casos. Morata. Talavera, M. E. (2021). Ampliando horizontes. El lugar de los idiomas en la carrera de Ciencias de la Educación. En M. I. Pozzo (Ed.), *La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Espacios más allá de las cátedras* (pp. 67-75). Laborde. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/20410>

Talavera, M. E. (2022). El rol de las lenguas extranjeras en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, una mirada desde la internacionalización de la educación superior. [Tesis de Licenciatura inédita]. Universidad Nacional de Rosario.

Talavera, M. E. y Pozzo, M. E. (2024). *La movilidad virtual durante la pandemia ¿práctica inclusiva? El caso de un convenio de doble titulación entre universidades de Italia y Argentina*. En Aiello, M. et al. (Comps.). IX Encuentro nacional y VI latinoamericano La Universidad como

objeto de investigación Reconfiguraciones en la agenda académica, disputas en torno a la dimensión lo público y debates sobre el futuro de la universidad. Universidad Nacional de La Plata. <https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/la-universidad-como-objeto-de-investigacion/ix-encuentro/actas/ponencia-240705145745669724>

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-50). Gedisa.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de agosto de 2025.