ESTUDIOS DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN VI

Enfoques Interdisciplinarios sobre la Educación: Investigaciones y Reflexiones Actuales

Norberto Fernández Lamarra | Ma. Eugenia Grandoli | Ma. Gabriela Galli
(organizadores)

UNTREF UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

UNTREF UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

Rector Emérito
Aníbal Y. Jozami

Rector
Martín Kaufmann

Vicerrectora
Diana B. Wechsler

Secretario General
Horacio Russo

Secretario Académico
Carlos Mundt

Secretario de Investigación y Desarrollo
Pablo Miguel Jacovkis

Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
Gabriel Asprella

Director de Posgrados
Cristian Pérez Centeno

Coordinadora de Posgrados
María del Carmen Parrino

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

Edición de contenidos
Ma. Eugenia Grandoli y Ma. Gabriela Galli

Directora de diseño gráfico y editorial
Marina Rainis

Diseño y diagramación
Valeria Torres y Julieta Golluscio

Enfoques Interdisciplinarios sobre la Educación: Investigaciones y Reflexiones Actuales
ESTUDIOS DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN VI

Número 9 | Junio 2024
ISSN 2314-1697

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

ÍNDICE

PRESENTACIÓN
Martín Kaufmann

PRÓLOGO
Pablo Miguel Jacovkis

INTRODUCCIÓN
Norberto Fernández Lamarra

PARTE I
Educación obligatoria

Educación secundaria, innovación y futuro. Estudio sobre políticas educativas para la mejora de las trayectorias escolares de los estudiantes en América Latina
Norberto Fernández Lamarra y Pablo Daniel García

Transformaciones en la educación secundaria en Argentina: análisis de dispositivos de gestión como instrumentos de gobierno para la implementación de la obligatoriedad
Marisa Alvarez

Narrativas estudiantiles sobre la historia reciente en escuelas secundarias. Un análisis de caso
Gonzalo Álvaro de Amézola y Laura Cristina del Valle

La inclusión escolar en su encrucijada
Daniela Danelinck, Fabiana Demarco y Laura Kiel

PARTE II
Formación y trabajo docente

Las políticas educativas nacionales orientadas a la evaluación de formación docente inicial durante el período 2006-2019. Un análisis de su trayectoria
Ma. Eugenia Grandoli

Herramientas digitales e intencionalidad de uso por parte del profesorado. El caso de los institutos de formación docente del AMBA, Argentina
Fabián Luna, M. Gabriela Galli, M. Beatriz de Ansó, Analía Chaparro y Eda Artola

La enseñanza de la física. En su relación con otras disciplinas
Juan Carlos Muñoz, Juan Pablo Muñoz Mombru y Pablo Carbonell

Estudio ergonómico holístico y sistémico en un colegio de educación primaria y matrícula privada de Bs. As., Argentina
Julio Sola, Gabriel Barone, Antonio Trigo Oural, Susana Rodríguez, Rodrigo Gandini y Daiana Jorge

PARTE III
Educación superior

Construyendo puentes: experiencias innovadoras de vinculación universidad-entorno en la coproducción de conocimiento científico-tecnológico
Norberto Fernández Lamarra, Marisa Alvarez, Ma. Eugenia Grandoli, Verónica Xhardez, Johanna Gómez Arn y Agustín Guerra

Nuevas áreas y roles en el gobierno y la gestión de las universidades nacionales argentinas: entre la colegialidad y el gerencialismo
Mónica Marquina, Silvina Santín, Wenceslao Rodríguez, Nicolás Reznik, Vanina Lizzano, Nahuel Lizitza, Carolina Denes, Graciela Giménez y Ignacio Mazzeo

La profesión académica universitaria argentina en la sociedad del conocimiento. Principales resultados del proyecto internacional APIKS
Cristian Perez Centeno

Educación superior: masificación, clase social y desigualdades
Ana María Ezcurra

Procesos de transición a la maestría: el caso de Argentina y España
Silvia Batlle, Mercedes Torrado Fonseca, Zulma Gastaldo, Pilar Figuera Gazo, Juan Llanes Ordóñez, Robert G. Valls-Figuera y Emmanuel Pacheco

PARTE IV
Formación profesional y artística en la universidad

La articulación entre la formación profesional sustantiva y formación en investigación en la licenciatura en enfermería
Elisa Lucarelli y Gladys Calvo

La formación profesional en enfermería en las prácticas integradas del plan curricular de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Enseñanza e investigación e n el contexto de pandemia COVID
Elisa Lucarelli y Patricia Del Regno

Saberes haceres afectivos que con-mueven las prácticas áulicas. Psicomotricidad y perspectivas no dualistas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero
Patricia Aschieri y Laura Manghi

Aprendiendo a ser psicomotricistas: la adquisición de una posición profesional en las prácticas del ámbito comunitario
Sebastián Fuentes, Graciela Tabak, Melisa Arean y Gabriela Palavecino

Transelectronicxs. Algunas transducciones de las didácticas basadas en la investigación artística
José María D´Angelo, Darío Sacco, Claudia Valente, Rosario Cavaleiro, Nic Motta, Sara Santa Cruz

PRESENTACIÓN

La Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) se enorgullece en presentar un nuevo volumen de su colección Estudios de Política y Administración de la Educación, una iniciativa del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE). Este compendio reúne los frutos de investigaciones vinculadas al ámbito educativo, culminando una política de respaldo y fomento a un campo de conocimiento crucial en la construcción del futuro educativo.

Desde su establecimiento en 1995, la UNTREF ha priorizado el desarrollo de la investigación como pilar fundamental para edificar una universidad democrática, accesible a todos y con estándares académicos de excelencia. Ha comprometido su labor con la sociedad mediante propuestas que integran enseñanza de grado y posgrado, extensión e investigación. A pesar de las limitaciones económicas que enfrentan las universidades públicas, la UNTREF apuesta por la producción académica, el progreso tecnológico y su transferencia a la sociedad. Este compromiso se fundamenta en la convicción de que la investigación científica constituye el medio más idóneo para construir conocimiento capaz de contribuir a mejorar diversos aspectos de la realidad política, social, científica, tecnológica, cultural y educativa.

En el contexto actual, donde el valor del conocimiento se potencia, la educación emerge como la herramienta más poderosa para el crecimiento y desarrollo del país. La UNTREF trabaja arduamente en su desarrollo y transferencia a la sociedad, la comunidad educativa y las autoridades pertinentes. La diversidad de temas abordados refleja los variados intereses de la comunidad y la libertad con la que se desarrollan. La actividad científica no concluye con la producción de conocimientos; es esencial vincularla con la sociedad, tanto con sectores públicos como privados, para que tenga un impacto real en el desarrollo humano y económico.

La edición actual de la colección incluye dieciocho trabajos que son resultado de investigaciones llevadas a cabo en el período 2021/2022 en el campo educativo. El número de trabajos ha ido en aumento cada año, desde la publicación del primer ejemplar, lo que refleja la solidez de la universidad en esta disciplina y la consolidación de los equipos de investigación. Se espera que esta publicación y las investigaciones que contiene contribuyan al deseado mejoramiento del sistema educativo en todos sus niveles en nuestro país, así como en los sistemas educativos de otros países de América Latina y otras regiones donde nuestra Universidad está proyectándose académicamente.

Martín Kaufmann
Rector

VOLVER AL ÍNDICE

PRÓLOGO

Es con mucha satisfacción que presento este prólogo al libro *Enfoques Interdisciplinarios sobre la Educación: Investigaciones y Reflexiones Actuales*, compilado por Norberto Fernández Lamarra, María Eugenia Grandoli y María Gabriela Galli, incluido en la serie "Estudios de Política y Administración de la Educación", que desde hace diez años la Universidad Nacional de Tres de Febrero publica en el marco del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE). Los trabajos incluidos en este libro son producto de las investigaciones llevadas a cabo por sus autores con financiamiento de la programación científica bianual de la Universidad. En particular, como bien indica el profesor Fernández Lamarra en su Introducción, los trabajos publicados, además de la evaluación académica que motivó que fueran apoyados económicamente, fueron objeto de una evaluación integral adicional a cargo de especialistas internacionales.

La descripción de los trabajos también es considerada por el profesor Fernández Lamarra en su Introducción, razón por la cual me limitaré a comentar que en este libro se puede observar en detalle, respecto de varias áreas del ámbito de la educación, su estado actual en nuestro país, algunas comparaciones internacionales, sus mejoras, sus defectos, los problemas que persisten, el impacto de la pandemia COVID-19, y otros temas igualmente importantes. Tal como los libros anteriores de esta colección, éste ofrece valiosos insumos para el mejoramiento de la educación en Argentina. Y debe recordarse que, si se piensa en los graves problemas que afronta nuestro país, toda solución tiene que ser planteada en un marco estratégico de varios años, en el cual esté incluida por supuesto un significativo mejoramiento de la educación: los avances indicados en este libro (y mucho otros) deben continuar, las imperfecciones y los defectos deben ser resueltos, y todo esto no es algo que se pueda llevar a cabo de un día para otro. Requiere paciencia, constancia, voluntad política, consensos. Este libro continúa entonces la serie de aportes que, como universitarios, hacemos en pos de una educación de la mayor calidad e inclusión posibles, y estamos seguros de su utilidad y su valor.

Pablo Miguel Jacovkis
Secretario de Investigación y Desarrollo

VOLVER AL ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

La presente publicación constituye una nueva edición de la colección *Estudios de Política y Administración de la Educación*, que se organiza desde hace diez años en el ámbito del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En este nuevo número de la colección, el objetivo es presentar la compilación de informes de resultados de investigaciones afines al campo educativo, desarrolladas por distintos grupos de investigación en el marco de la programación científica bianual de UNTREF, con el objetivo de difundir el conocimiento producido, a la vez que ponerlos en común dentro de la comunidad académica.

La primera publicación, con título homónimo a la colección, fue presentada en 2013 e incluyó 12 artículos producidos en el marco de la programación científica del bienio 2010-2011. La segunda publicación fue presentada en 2015 bajo el título "Sociedad, procesos educativos, instituciones y actores" y se correspondió con los proyectos de investigación del bienio 2012-2013. La tercera publicación llevó por título "Políticas, Actores y Prácticas" e incluyó 19 artículos derivados de la programación científica del bienio 2014-2015. La cuarta publicación, correspondiente al período 2016-2017, se tituló "Inclusión, Conocimiento e Instituciones" e incluyó 19 informes de investigación. La quinta edición compiló los trabajos de investigación del bienio 2018-2019 bajo el título "Educación básica y universidad: problemas, políticas e innovación". También forman partes de esta colección la publicación de actas de congresos organizados por el NIFEDE y la compilación de las 100 primeras tesis de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación, de nuestro programa de posgrado.

La actual publicación, que lleva por título "Enfoques Interdisciplinarios sobre Educación: Investigaciones y Reflexiones Actuales", constituye la novena edición de la colección de *Estudios de Política y Administración de la Educación*, e incluye resultados de investigaciones de la UNTREF afines al campo educativo, correspondientes al bienio 2021-2022. Este libro compila dieciocho trabajos que abordan una amplia variedad de temas, los cuales atraviesan diferentes niveles del sistema educativo. Los resultados presentados aquí provienen en su mayoría de investigaciones con enfoques cualitativos, aunque también se incluyen trabajos derivados de diseños cuantitativos, o de una combinación de ambos. Asimismo, se han empleado diversas metodologías para recopilar y analizar la información.

La particularidad de la edición actual es que ha sido evaluada en forma integral por cuatro académicos internacionales, que actualmente desarrollan sus actividades en importantes instituciones de Uruguay, Brasil, Chile y Paraguay. Consideramos que esta nueva instancia que incorporamos a partir de esta publicación de resultados de investigaciones desarrolladas les otorga un prestigio adicional. Por eso les agradecemos a las/los evaluadores que han colaborado con la importante tarea de revisión del trabajo.

VOLVER AL ÍNDICE

Agradecemos así a la Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida, la Dra. Natalia Coppola, la Dra Patricia Viera Duarte y al Dr Francisco Ganga-Contreras quienes generosamente han contribuido a la mejora de esta publicación.

La compilación ha sido organizada de la siguiente manera. Una primera parte reúne estudios relativos a la *Educación Obligatoria*. Aquí se encuentran producciones que en mayor medida se focalizan en el nivel secundario, las cuales indagan aspectos vinculados con las trayectorias escolares de estudiantes -tanto de nuestro país como a nivel regional- el desarrollo de dispositivos para la implementación de la obligatoriedad del nivel, representaciones de estudiantes y docentes sobre la historia reciente en nuestro país, y problemáticas en torno a la inclusión educativa.

La segunda parte, denominada *Formación y Trabajo Docente*, reúne diversos trabajos que interpelan al profesorado en diferentes aspectos. Aquí pueden apreciarse estudios sobre las políticas nacionales de evaluación de la formación docente; sobre el uso de las herramientas digitales en institutos superiores; sobre la enseñanza de la física; y sobre las condiciones materiales del trabajo docente.

La tercera parte, denominada *Educación Superior*, reúne diferentes estudios en torno al nivel universitario de grado y posgrado, y recoge problemáticas vinculadas con la masificación del nivel y la desigualdad en el acceso así como las diferentes funciones, roles, áreas de gobierno y perfiles académicos de la universidad actual.

Por último, el apartado denominado *Formación Profesional y Artística en la Universidad*, reúne una variedad de trabajos en torno a la formación de psicomotricistas, enfermeros y artistas electrónicos, en el marco de las carreras desarrolladas en el nivel de grado de la UNTREF.

A continuación se detallan los trabajos que integran cada una de las partes mencionadas.

El primer apartado de esta compilación inicia con el trabajo de Norberto Fernández Lamarra y Pablo García, titulado “Educación secundaria, innovación y futuro. Estudio sobre políticas educativas para la mejora de las trayectorias escolares de los estudiantes en América Latina**”.** El estudio se centra en identificar y analizar políticas educativas innovadoras para mejorar las trayectorias escolares en el nivel secundario. Se identifican tres tipos de políticas que reflejan las prioridades estatales: cambios curriculares, reconfiguración institucional y medidas para compensar desigualdades. El relevamiento destaca la persistente desigualdad en la región, tanto económica como educativa. Aunque hay avances en el acceso a la educación secundaria, el estudio subraya la necesidad de continuar trabajando hacia una “Educación para todos” mediante la planificación de políticas educativas con visión de futuro.

El siguiente trabajo corresponde a Marisa Álvarez y se titula “Transformaciones en la educación secundaria en Argentina: Análisis de dispositivos de gestión como instrumentos de gobierno para la implementación de la obligatoriedad”. En el mismo se analizan las transformaciones en la educación secundaria de nuestro país, poniendo el foco en los dispositivos de gestión de las diferentes jurisdicciones como instrumentos para la implementación de la obligatoriedad. Se destacan dos dispositivos clave: la estructura

organizacional de las instituciones educativas y los mecanismos de evaluación y promoción de estudiantes. El estudio revela disparidades significativas entre jurisdicciones e instituciones, afectando las trayectorias estudiantiles y generando desigualdades en la oferta educativa, lo que podría intensificar la segmentación del sistema.

A continuación, el trabajo de Gonzalo Álvaro de Amézola y Laura Cristina del Valle, titulado "Narrativas estudiantiles sobre la historia reciente en escuelas secundarias. Un análisis de caso", indaga las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente en las escuelas secundarias, utilizando el análisis de las narrativas proporcionadas por estudiantes de quinto año. Se plantea un ejercicio ficticio en el que los interlocutores deben relatar a un público de jóvenes extranjeros de su edad los acontecimientos ocurridos en nuestro país desde 1955 hasta la actualidad. A través de estos relatos, los autores se proponen trazar algunas características relacionadas con la conciencia histórica, la conciencia política y el pensamiento histórico de los jóvenes encuestados.

Culmina el la primera parte de la compilación con el trabajo de Daniela Danelinck, Fabiana Demarco y Laura Kiel, titulado "La inclusión escolar en su encrucijada". Aquí, las autoras presentan una teoría sobre la inclusión escolar como un punto de convergencia de diversas racionalidades o lógicas discursivas, un terreno donde se entrelazan narrativas e historias de distintas temporalidades. Se comparten los hallazgos de una "investigación minuciosa" basada en testimonios y documentos escolares, con el propósito de revelar cuáles son esas racionalidades e historias que, al entrecruzarse, determinan de manera significativa las prácticas de inclusión en el ámbito escolar.

La parte II de la compilación, *Formación y Trabajo Docente*, inicia con un artículo de María Eugenia Grandoli, titulado "Las políticas educativas nacionales orientadas a la evaluación de la formación docente inicial durante el período 2006-2019. Un análisis de su trayectoria". Aquí se examinan las políticas educativas de alcance nacional para la evaluación de la formación docente inicial desde la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) hasta finales de 2019, abarcando así dos períodos de gobierno de diferente signo político: el Frente Para la Victoria (2003-2015) y la Alianza Cambiemos (2015-2019). En esta revisión se identifican algunas continuidades en la evolución e implementación de los métodos de evaluación, así como cambios relacionados con nuevas áreas gubernamentales que surgen para evaluar la formación docente inicial, junto con las lógicas que respaldan los dispositivos implementados.

A continuación, el trabajo titulado "Herramientas digitales e intencionalidad de uso por parte del profesorado. El caso de los institutos de formación docente del AMBA", a cargo de Fabián Luna, María Gabriela Galli, María Beatriz de Ansó, Analía Chaparro y Eda Artola, se propone analizar la intencionalidad y los usos de los materiales didácticos digitales utilizados por docentes de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).El estudio revela las tensiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas presentes en el proceso de virtualización de las aulas en los ISFD durante la pandemia de COVID-19, lo cual puso al descubierto desigualdades profundas en el acceso a la educación, deficiencias en la formación de

competencias y habilidades del profesorado, así como limitaciones en la infraestructura y los recursos de las instituciones.

El siguiente trabajo corresponde a Juan Carlos Muñoz, Juan Pablo Muñoz Mombru y Pablo Carbonell, y se titula "La enseñanza de la física. En su relación con otras disciplinas". Se basa en un proyecto que tuvo como objetivo principal explorar las conexiones actuales de la Física con otras disciplinas científicas, y examinar diversas iniciativas educativas existentes y potenciales que podrían implementarse para mejorar la enseñanza de la Física. El trabajo amplía la relación de la Física a disciplinas no científicas como el arte, la literatura, el deporte y la religión, explorando posibles enfoques, alcances y limitaciones en el proceso de llevar a cabo la trasposición didáctica correspondiente.

Cierra la segunda parte de la compilación el trabajo de Julio Sola, Gabriel Barone, Antonio Trigo Oural, Susana Rodríguez, Rodrigo Gandini y Daiana Jorge, titulado "Estudio ergonómico holístico y sistémico en un colegio de educación primaria y matrícula privada de Bs. As., Argentina". El mismo expone los resultados de un estudio que tuvo como objetivo realizar un análisis ergonómico integral y sistemático de los puestos docentes en aulas de una escuela de educación primaria privada en la provincia de Buenos Aires, a fin de identificar posibles factores de riesgo y proponer pautas generales para intervenciones específicas. Los resultados indican la exposición a factores de riesgo musculo esqueléticos y psicosociales, con diversos niveles de preocupación, aunque sin necesidad de intervención inmediata. Algunos de estos factores son percibidos por las docentes, mientras que otros surgen de los análisis realizados. Se destaca la estrecha relación entre los factores organizativos y la carga horaria con los riesgos identificados.

La tercera parte, *Educación Superior*, inicia con un trabajo de Norberto Fernández Lamarra, Marisa Álvarez, María Eugenia Grandoli, Verónica Xhardez, Johanna Gómez Arny Agustín Guerra, titulado "Construyendo puentes: experiencias innovadoras de vinculación universidad-entorno en la coproducción de conocimiento científico-tecnológico". Aquí se presentan los resultados de una investigación que tuvo como objetivo indagar cómo se establece y fortalece la vinculación entre la universidad y su entorno, qué características adopta y cuáles son sus efectos. El estudio profundiza en un análisis de caso de vinculación entre una universidad pública, un centro científico tecnológico y una empresa privada, en el contexto de la pandemia por COVID-19.

A continuación se encuentra el trabajo de Mónica Marquina, Silvina Santín, Wenceslao Rodríguez, Nicolás Reznik, Vanina Lizzano, Nahuel Lizitza, Carolina Denes, Graciela Giménez e Ignacio Mazzeo, titulado "Nuevas áreas y roles en el gobierno y la gestión de las universidades nacionales argentinas: entre la colegialidad y el gerencialismo". El mismo constituye el resultado de una investigación cuyo propósito principal fue examinar cómo han surgido nuevas funciones y roles en el funcionamiento actual de las universidades nacionales en seis áreas de gestión específicas: 1) Evaluación y acreditación; 2) Educación a distancia; 3) Sistemas de información; 4) Planificación y financiamiento; 5) Asuntos Internacionales; 6) Vinculación Tecnológica. En este trabajo se analiza cómo estas áreas se organizan, quiénes desempeñan roles clave, y cómo afecta la identidad y las relaciones entre los actores, con un enfoque en las implicancias políticas.

Continúa con el artículo de Cristian Pérez Centeno, titulado "La profesión académica universitaria argentina en la sociedad del conocimiento. Principales resultados del proyecto internacional APIKS". Aquí se describen los resultados más significativos de un estudio realizado en Argentina como parte de la investigación internacional APIKS sobre la profesión académica en la sociedad del conocimiento. Este proyecto, llevado a cabo en unos 30 países, continúa investigaciones anteriores de la década del 90 y la pasada, basándose en una encuesta consensuada internacionalmente. Aunque cada estudio se centra en aspectos específicos, comparten elementos para facilitar comparaciones a lo largo del tiempo y entre países. El artículo resume los hallazgos cuantitativos presentados en el informe "La profesión académica en la Argentina en la sociedad del conocimiento" (2018-2019), destacando los cambios centrales en la profesión académica universitaria del país.

Luego, el trabajo "Educación Superior: masificación, clase social y desigualdades", a cargo de Ana María Ezcurra, realiza una revisión de la literatura académica en torno a la problemática de expansión, democratización y reproducción de desigualdades en la educación superior a nivel global y en el contexto latinoamericano. Se centra en la función crucial de la clase social como determinante de desigualdad, respaldada por amplias investigaciones internacionales. Además, examina la desaceleración en el aumento de la matrícula, especialmente en América Latina, con posibles impactos adversos para las clases desfavorecidas. También cuestiona si la participación de clases en desventaja ha mejorado o empeorado, señalando avances limitados en América Latina y la posible ampliación de brechas socioeconómicas, aunque reconoce evidencias previas en contrario.

Por último, el artículo "Procesos de transición a la maestría: el caso de Argentina y España", a cargo de Silvia Batlle, Mercedes Torrado Fonseca, Zulma Gastaldo, Pilar Figuera Gazo, Juan Llanes Ordóñez, Robert G. Valls-Figuera y Emmanuel Pacheco, culmina la tercera parte de la compilación. Aquí los autores presentan un estudio comparado entre la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad de Barcelona, focalizando en las motivaciones e indicadores de adaptación inicial de los estudiantes de maestría argentinos y españoles. Los hallazgos del estudio confirman disparidades en el perfil estudiantil, con una edad promedio mayor en Argentina que en España. Mientras que los estudiantes argentinos tienden a trabajar a tiempo completo, los españoles, en su mayoría, no trabajan, y aquellos que lo hacen, optan por empleos de medio tiempo. En cuanto a la motivación para elegir la maestría, hay diferencias notables en términos de motivos intrínsecos y de cambio profesional, siendo más pronunciadas en Argentina que en España.

La cuarta y última parte de la compilación, *Formación Profesional y Artística en la Universidad*, inicia con un trabajo de Elisa Lucarelli y Gladys Calvo, titulado "La articulación entre la formación profesional sustantiva y la formación en investigación en la Licenciatura en Enfermería". Aquí, las autoras indagan sobre los "quehaceres investigativos" ofrecidos en la carrera de Enfermería de la UNTREF, y cómo se articula con la formación en la práctica profesional. Las autoras presentan los rasgos más distintivos de dicha articulación,

lo cual consideran un insumo para el desarrollo de políticas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad académica universitaria.

El siguiente artículo, a cargo de Elisa Lucarelli y Patricia Del Regno, se titula "La formación profesional en enfermería en las prácticas integradas del plan curricular de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Enseñanza e investigación en el contexto de pandemia COVID". Aquí se presentan los resultados de una investigación cuyo foco estuvo puesto en la formación de profesionales de Enfermería en relación con la implementación de las Prácticas Integradas I y II de la carrera de la UNTREF. Estas instancias son componentes clave del nuevo plan de estudios de la Carrera de Enfermería, y sirven como espacios formativos cuatrimestrales esenciales para las prácticas preprofesionales. Estas prácticas se llevan a cabo en entornos hospitalarios durante el tercer año, que culmina con el primer ciclo de Enfermería Universitaria, y en el quinto año, que concluye con el ciclo de grado de Licenciado en Enfermería.

En tercer lugar, el trabajo "Saberes haceres afectivos que con-mueven las prácticas áulicas. Psicomotricidad y perspectivas no dualistas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero", a cargo de Patricia Aschieri y Laura Manghi, repone las voces de estudiantes y docentes de la carrera de Psicomotricidad de la UNTREF, para reflexionar sobre el valor y la función de lo corporal en torno al entrecruzamiento de experiencias y conceptos en las prácticas áulicas.

Luego, el artículo de Sebastián Fuentes, Graciela Tabak, Melisa Arean y Gabriela Palavecino, titulado "Aprendiendo a ser psicomotricistas: la adquisición de una posición profesional en las prácticas del ámbito comunitario", presenta resultados de una investigación que analiza las lógicas y prácticas puestas en juego en la formación profesional de psicomotricistas de la UNTREF, y en el desarrollo de posiciones éticas. Como principal hallazgo se destaca que, al poner en juego el cuerpo y la psicomotricidad fuera del aula, se habilita la construcción y delimitación del campo profesional en encuentros interdisciplinarios que instan a adoptar una postura más flexible.

Finalmente, el artículo titulado "Transelectronicxs. Algunas transducciones de las didácticas basadas en la investigación artística", a cargo de José María D´Angelo, Darío Sacco, Claudia Valente, Rosario Cavaleiro, Nic Motta y Sara Santa Cruz, cierra la compilación de trabajos de esta colección de investigaciones. Aquí, los autores presentan el desarrollo de una herramienta metodológica llamada "Partitura de Clase", diseñada para registrar, analizar, codificar y transducir las prácticas de enseñanza que se experimentan en la convergencia de las artes, las ciencias y las tecnologías electro-digitales. La hipótesis del proyecto sostiene que los lenguajes artísticos pueden reflexionar sobre sí mismos a través de sus materialidades, códigos y sistemas internos.

Quedan así presentados los trabajos que integran la nueva serie de *Estudios de Política y Administración de la Educación*, dando cuenta de los múltiples intereses investigativos y de la consolidación de los equipos académicos de la UNTREF, que abordan diversidad de temáticas de investigación dentro del campo educativo. Una vez más, la publicación de esta colección de *Estudios* refleja cómo la función de investigación en educación se ha ido fortaleciendo gradualmente en nuestra Universidad. También destaca la consolidación

de los equipos de investigación, tanto a nivel de grado como de posgrado. Además, muestra la destacada capacidad de producción académica de nuestra comunidad científica, que no solo se desarrolla en nuestra universidad, sino que también se articula con equipos de investigación y expertos de otras instituciones del país, de la región e incluso de otros países de Europa.

De este modo, el NIFEDE cumple una vez más con la política de difusión asumida por la UNTREF, de dar a conocer regularmente la propia producción académica. Actualmente los equipos de investigación se encuentran desarrollando los proyectos presentados para el bienio 2023-2024, resultados que serán publicados en la próxima edición de la colección de *Estudios*.

Esperamos que este libro sea de interés para los colegas nacionales e internacionales, permita desarrollar instancias de intercambio y retroalimentación entre pares y, especialmente, que produzca nuevos interrogantes necesarios para el desarrollo de nuevas investigaciones. Desde la dirección del NIFEDE estamos muy satisfechos con la producción de investigaciones y estudios sobre la educación argentina en relación con equipos académicos de otras universidades del país y de otros países de América Latina y de otros continentes, en especial Europa.

Nuestra convicción es que todas las investigaciones y estudios deben difundirse lo más ampliamente que sea posible para ir creando una comunidad nacional e internacional de investigadores que contribuyan a nuestros puntos de vista en cuando a que en las universidades e instituciones educativas de diversos niveles se debe articular las tareas académicas entre los investigadores universitarios con los docentes que se desempeñan dentro de nuestro sistema educativo. La investigación debe ser la fuente principal para estudiar, debatir y alimentar una política sistemática sobre nuestra educación y alimentar un circuito genuino entre nuestras universidades con las conducciones nacionales y provinciales de nuestra educación y con sus escuelas y sus docentes. Esto es lo que permitirá un constructivo proceso de innovación, cambio y mejora en nuestro sistema educativo y un trabajo compartido entre todos los niveles de enseñanza de la educación argentina, conectándonos –también– con los de otros países de la región o de fuera de ella.

Norberto Fernández Lamarra
Director NIFEDE

PARTE I
Educación obligatoria

EDUCACIÓN SECUNDARIA, INNOVACIÓN Y FUTURO. ESTUDIO SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA MEJORA DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES EN AMÉRICA LATINA

Norberto Fernández Lamarra[1] *y Pablo Daniel García*[2]

Resumen

La Cátedra UNESCO "Educación y Futuro en América Latina" impulsa el desarrollo de estudios e investigaciones que favorezcan el debate y la transformación de la educación tendiente a la democratización de los sistemas e instituciones a fin de responder en forma más pertinente y eficaz a la complejidad de los nuevos contextos sociales, económicos y tecnológicos. En particular, a partir de esta investigación, se intentará mapear las innovaciones que se han desarrollado en la escuela secundaria de la región para atender a las demandas de las sociedades nacionales, de la región y de la época, pensando en las necesidades actuales y del futuro. El objetivo del proyecto, en particular, fue identificar, caracterizar y analizar políticas innovadoras que contribuyan al andamiaje de las trayectorias escolares de los estudiantes. Para su desarrollo se trabajó con múltiples trabajos académicos y con otras fuentes secundarias (artículos académicos, investigaciones, estadísticas, legislación, entre otros) a fin de relevar el estado de situación de la región. Se han identificado tres tipos de políticas en los países de la región, que dan cuenta de las prioridades de los Estados al momento de intervenir en el sistema educativo. En primer lugar, se agrupan las políticas asociadas al cambio curricular y la incorporación de nuevos saberes en el curriculum escolar del nivel. En segundo lugar, se referencia un grupo de políticas vinculadas a la reconfiguración reciente del secundario, particularmente aquellas vinculadas a la organización institucional. Un tercer grupo de políticas se vincula con el fortalecimiento de las demandas para la compensación de desigualdades. El relevamiento realizado permite afirmar que América Latina continúa siendo una de las regiones más desiguales del mundo y la desigualdad no solamente se manifiesta en la dimensión económica de la vida sino también en la escolar. Si bien se han avanzado en el acceso al nivel secundario cada vez mayor cantidad de jóvenes, todavía queda mucho por hacer. La planificación de políticas educativas con perspectiva de futuro puede acercarnos a construir una verdadera "Educación para todos".

Palabras clave: Educación Secundaria, Innovación, América Latina, política educativa.

[1] Profesor-investigador y consultor nacional e internacional en el área de las políticas, la planificación, la gestión y la evaluación de la educación. En la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) es Director del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), del Doctorado en Políticas y Gestión de la Educación Superior y del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestrías y Especializaciones). Dirige la Cátedra UNESCO "Educación y Futuro en América Latina". nflamarra@untref.edu.ar

[2] Profesor-Investigador en el área de política y gestión de la educación. En la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) es coordinador académico del Doctorado en Políticas y Gestión de la Educación Superior y del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestrías y Especializaciones). Es investigador del Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. pgarcia@untref.edu.ar

Introducción

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la UNTREF desde hace tres bienios viene desarrollando una línea de investigación en torno a la innovación en la educación. Durante este tiempo, el foco principal ha estado puesto en la innovación en la educación superior en sus diferentes dimensiones. A partir de este bienio, el foco se ha ampliado para analizar y estudiar también las políticas y las innovaciones en la educación secundaria.

Resulta fundamental la transformación de la educación secundaria para asegurar la continuidad de las trayectorias escolares de los jóvenes hacia la universidad. En este sentido, se considera prioritario avanzar en la construcción de propuestas alternativas, creativas e innovadoras capaces de responder a las nuevas demandas de los tiempos actuales. Este proyecto de investigación se desarrolló además en el marco del trabajo que viene desarrollando la Cátedra UNESCO Educación y Futuro en América Latina, a cargo del Director del Proyecto, que a partir de diversas producciones académicas se ha dedicado a reflexionar e investigar sobre las necesidades de transformación para que los sistemas educativos respondan a las necesidades actuales y futuras para el logro de una educación de calidad para todos.

Recientemente en América Latina se ha desarrollado un proceso de notoria masificación del acceso al nivel secundario, impulsado especialmente por la sanción de la obligatoriedad del nivel en varios países de la región. La obligatoriedad, si bien sostiene el derecho a la educación para todos los jóvenes, no asegura su efectivo ejercicio y el acceso a una educación significativa en lo formativo y en lo social para los sujetos, pertinente y de calidad. La obligatoriedad de la educación secundaria es una exigencia y una prioridad para revisar y asegurar las trayectorias de los estudiantes y superar el tradicional carácter selectivo. No obstante, muchos son los estudios que muestran las dificultades de los estudiantes para completar sus trayectorias escolares (Terigi, 2008, Montes y Ziegler, 2010) y otros han señalado cierta ficción de igualdad, señalando la relevancia de los circuitos diferenciados dentro del sistema educativa que producen realidades educativas de variada calidad y generan lo que se ha llamado una "exclusión incluyente" (Gentili, 2011) o "integración excluyente" (Bayon, 2015).

Uno de los aspectos señalados últimamente como obstáculo para lograr una educación significativa y de calidad para todos los jóvenes –y al que se ha abocado gran parte de la investigación– refiere a la estructura y dinámica de la escuela secundaria. Desde distintos ámbitos parece reconocerse como necesidad la incorporación de nuevas estrategias de gestión institucional para el logro de los objetivos educativos establecidos, explorando formatos de organización que potencien nuevas configuraciones pedagógicas.

En las últimas décadas, en América Latina se ha desarrollado una normativa muy avanzada en cuanto a la capacidad que se da a las instituciones y a cada de las jurisdicciones para la introducción de innovaciones educativas en el nivel. Estas orientaciones de política de reorganización del nivel impulsan a una revisión de la propuesta educativa escolar para asegurar la inclusión y hacer efectiva la obligatoriedad de la escuela. El supuesto de base es la necesidad de promover cambios para asegurar la inclusión a partir

de una nueva forma de trabajo que sostenga el acompañamiento de los estudiantes en la escuela, de una revisión de los contenidos y de su nueva organización para la enseñanza, la organización escolar, la gestión, los recursos, reconsiderando las variables tiempo, espacio y agrupamientos.

En ese marco, esta investigación se propuso realizar una indagación internacional sobre el diseño y aplicación de políticas educativas innovadoras orientadas al cuidado de las trayectorias escolares de los estudiantes. Así se buscó mapear las innovaciones que se están desarrollando en el formato de la escuela secundaria en América Latina y que intentan dar respuestas a las nuevas necesidades y demandas propias del siglo XXI. La situación problemática a partir de la cual se desarrolla esta investigación parte de considerar la necesidad de cambio en el formato escolar que supere la organización tradicional del sistema educativo. El interrogante a partir del cual se organizará el trabajo de investigación se define como: ¿Cuáles son las políticas educativas innovadoras que han sido desarrolladas para las escuelas secundarias de América Latina que buscan cambiar el formato escolar tradicional para adecuarlo a las necesidades y demandas del siglo XXI?

Marco Teórico

En el último tiempo se ha generalizado el uso del término innovación para hacer referencia a los cambios que se dan al interior de las instituciones educativas. A la vez, el concepto de innovación es utilizado desde distintas tradiciones disciplinarias con connotaciones diversas y, por lo tanto, es empleado para designar fenómenos cualitativamente diferentes, dando lugar a una vasta polisemia de sentidos al momento de caracterizar un fenómeno determinado. Por eso resulta pertinente explicitar qué se entiende por innovación cuando se usa este concepto.

Particularmente la innovación educativa es un fenómeno de difícil conceptualización. Esta dificultad ya fue señalada hace más de una década: en su trabajo del año 2000, Blanco y Messina advertían sobre la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido que permitiera identificar qué es, o no, innovador, y que proporcione un encuadre de referencia para el desarrollo de innovaciones en la región. Específicamente en el ámbito de la educación, mientras algunos autores hablan simplemente de «innovación», otros adjetivan el término y emplean expresiones como "innovaciones educacionales", "innovaciones en educación", "innovaciones educativas" o "innovaciones con efecto educativo", siendo el más utilizado el de innovación educativa. La mayor parte de los autores adopta un término específico sin explicitar por qué adopta ése y no otro, y a veces un determinado autor utiliza en el mismo texto términos distintos para referirse al mismo tipo de experiencias sin establecer diferencias entre ellos (Barraza Macías, 2013).

Por otra parte, se puede observar que el significado de la "innovación educativa" corre el riesgo de sufrir una reducción al quedar, por momentos, circunscrito a la innovación tecnológica (Ramírez y Gómez, 2003; Rojano, 2003); ello se debe, sin lugar a duda, al enorme desarrollo que han tenido en las últimas décadas las nuevas tecnologías de la

comunicación y de la información (TICs). Este aspecto ha sido una cuestión de relevancia en el trabajo de recopilación de experiencias realizado dado que la mayor parte de las búsquedas del concepto de innovación remiten a la innovación tecnológica.

Varios son los autores que advierten al respecto del uso tan generalizado del concepto de innovación. Ya a fines de los sesenta Westley (1969) afirmaba que «innovación» es un término engañoso, a la vez seductor y equívoco, porque sugiere mejoramiento y progreso, cuando en realidad sólo significa algo nuevo y diferente. Y que, por otra parte, dada la connotación positiva del concepto y de la acción, no existiría oposición a la innovación. Sin embargo, Blanco Guijarro (2000) plantea que se trata de un concepto altamente relativo, pues una innovación no es aséptica ni neutra al estar condicionada por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una institución o grupo, puede no serlo para otros.

Qué es innovador y qué no lo es, depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los sujetos involucrados respecto de la sociedad, la cultura, y, por supuesto, del nivel de desarrollo y/o estado del arte en cuestión en cada contexto sociohistórico y en cada campo disciplinar en que el término es utilizado. En efecto, siendo que las innovaciones se definen en función del contexto y del tiempo, lo que es innovador en un contexto no lo es en otro, y lo que fue innovador en un momento dado puede dejar de serlo al convertirse en rutina. Por lo tanto, podemos sostener que no puede hablarse de un modelo único de innovación, sino de múltiples innovaciones, culturalmente situadas.

A partir de estas nociones básicas sobre el concepto de innovaciones, en los apartados que siguen buscaremos identificar políticas educativas innovadoras para pensar una escuela secundaria que acompañe las demandas y necesidades del siglo XXI vinculadas a la Educación para Todos.

Marco normativo y configuración organizacional de la educación secundaria en la región

El nivel secundario es el tercer tramo educativo de los sistemas nacionales de educación. La edad de referencia del nivel secundario abarca, según el país, a los y las adolescentes de entre 11 y 17 años. El Sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) elaborado por la UNESCO (2017) divide al nivel secundario en dos tramos. La secundaria inferior (CINE 2) y la secundaria superior (CINE 3) no obstante en cada país la configuración organizacional que toma el nivel es variable. El requisito para acceder a la secundaria inferior es haber completado y aprobado el nivel primario. Los programas educativos de la secundaria inferior suelen estar destinados a reforzar los aprendizajes del nivel primario. Por lo general, tienen una duración de tres años. Sus competencias sientan las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida. Suelen apoyarse en asignaturas impartidas por docentes que recibieron formación pedagógica en contenidos específicos y cada grupo de estudiantes suele contar con varios profesores especializados. En algunos países, los programas educativos de la secundaria inferior contemplan también contenidos vocacionales. El requisito para

acceder a los programas educativos clasificados por la UNESCO como secundaria superior (CINE 3) es haber completado la secundaria inferior. El propósito de la secundaria superior es preparar a los estudiantes para el nivel superior de estudios y/o desarrollar habilidades orientadas hacia el mundo del trabajo. Por lo general, tienen una duración de tres años. Un rasgo destacado de estos programas es que, respecto al tramo anterior, se acentúa la diversificación y especialización de los contenidos curriculares. Además, es frecuente que los docentes que se desempeñan en este nivel se hayan formado y especializado en asignaturas y campos de conocimiento específicos.

La configuración organizacional de la educación secundaria no es homogénea en la región. Existen países donde apenas ocupa dos años teóricos de extensión (como por ejemplo Honduras) o tres (como el caso de Brasil o Paraguay) y otros con una extensión que llega a los seis años (tales como Argentina, Chile, Colombia, Cuba, México, Panamá, República Dominicana y Uruguay). Por otra parte, algunos países que tienen un tramo del CINE 2 incluido como último tramo de la educación básica (tales como los casos de Brasil, Ecuador, El Salvador, Honduras y Paraguay), mientras que otros tienen un solo tramo homogéneo (como los casos de Bolivia, Nicaragua, Perú y Venezuela) y en otros casos se produce una división del nivel en dos tramos (secundaria baja y superior –que adquieren diferentes denominaciones en cada caso–, como sucede en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, México, República Dominicana y Uruguay).

Las leyes educativas sancionadas en las dos últimas décadas trajeron como consecuencia la emergencia de sistemas educativos profundamente diferentes a los regulados hacia fines del siglo XIX y buena parte del XX. La nueva legislación sancionada en varios de los países de la región buscó propiciar la construcción de un nivel secundario que pueda dar respuesta a las demandas de acceso, permanencia y graduación que se generalizan en la región. Más allá de los cambios propuestos para la configuración institucional del nivel, el aspecto más trascendental que se ha instalado se refiere al incremento de los años de obligatoriedad escolar y el alcance la educación secundaria. Al respecto, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, la totalidad de la educación secundaria es obligatoria. Por su parte, Colombia, Cuba, Guatemala y Panamá han implementado la obligatoriedad solamente en el primer tramo de la educación secundaria. A la vez, Nicaragua y El Salvador son los dos únicos países de la región que no tienen ningún tramo de la educación secundaria como obligatoria.

Cuadro 1. Configuración organizacional de la educación secundaria en países de la región según: legislación vigente, año de sanción, denominación del nivel secundaria, modalidades del nivel y orientaciones curriculares

País	Legislación educativa vigente	Año de sanción	Denominación del Nivel secundario	Orientaciones curriculares
Argentina	Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional	2006	Secundaria (ciclo básico y ciclo orientado)	Varían de acuerdo con la jurisdicción
Bolivia	Ley Nº 070 Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Perez	2010	Educación secundaria comunitaria productiva	Humanística Técnica
Brasil	Ley N° 9.394 Ley de Directrices y bases de la educación nacional	1996 (modificada en 2018)	Enseñanza Media	Itinerarios formativos: lenguajes y tecnologías, matemáticas y sus tecnologías, ciencias y tecnologías de la vida, ciencias humanas y sociales aplicadas, y formación técnica y profesional.
Chile	Ley No 20.370 Ley General de Educación	2009	Bachillerato General Unificado	Humanístico científica, técnico profesional y artística
Colombia	Ley Nº 115 Ley General de Educación	1994	Educación Básica Secundaria y Educación Media	Para la educación media, dos orientaciones: Bachillerato Técnico y Bachillerato Académico
Costa Rica	Ley Nº 2.160 Ley fundamental de educación	1957	Educación General Básica Media y Educación Secundaria Diversificada	Académica / Técnica / Artística

País	Legislación educativa vigente	Año de sanción	Denominación del Nivel secundario	Orientaciones curriculares
Cuba	Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza	1961	Secundaria Básica y Preuniversitaria	Profundización en el último año de enseñanza preuniversitraria en: Ciencias Médicas, Agropecuarias, Biológicas y Cultura Física / Ciencias Técnicas, Naturales y Matemática / Ciencias Sociales, Humanísticas y Económicas / Ciencias Pedagógicas
Ecuador	Ley Orgánica de Educación Intercultural	2010	Bachillerato General Unificado	En Ciencias/ Técnico Y Con un año más de duración: bachillerato técnico productivo y el artístico
El Salvador	Decreto N° 917 Ley de Educación	1996	Educación Media	General y Técnico vocacional
Guatemala	Decreto legislativo N° 12/1991 Ley de Educación Nacional	1991	Educación Media Básica Educación Media Diversificada	Bachillerato / Técnico vocacional
Honduras	Decreto Nº 262/11 Ley Fundamental de Educación	2011	Educación Media	Ciencias y humanidades / Técnico profesional
México	Ley general de Educación	2019	Educación Básica Secundaria Educación Media Superior	Bachillerato general, bachillerato tecnológico y educación profesional técnica.
Nicaragua	Ley Nº 582 Ley General de Educación	2006	Educación Secundaria Regular	Técnica / Humanidades y ciencias / Formación docente
Panamá	Decreto Nº 305 Ley Orgánica de Educación	2004	Pre Media y Media	Académica / Profesional técnica

País	Legislación educativa vigente	Año de sanción	Denominación del Nivel secundario	Orientaciones curriculares
Paraguay	Ley N° 1.264 Ley General de Educación	1998	Educación Media	Bachillerato científico (con énfasis en letras y artes; en ciencias sociales; y en ciencias básicas y tecnología) y bachillerato técnico (industrial, servicios y agropecuario, salud).
Perú	Ley N° 28.044 Ley General de Educación	2003	Secundaria	Científico-humanista y técnico.
República Dominicana	Ordenanza N° 03/2013	2013	Secundario (Primer y Segundo Ciclo)	Académica, técnico profesional y artes
Uruguay	Ley 18.437 Ley General de Educación	2009	Educación Media Básica y Educación Media Superior	Media Básica: General / Técnica / Rural Media Superior: General / Tecnológica
Venezuela	Ley N° 5929 Ley Orgánica de Educación	2009	Educación Media	General / Técnica

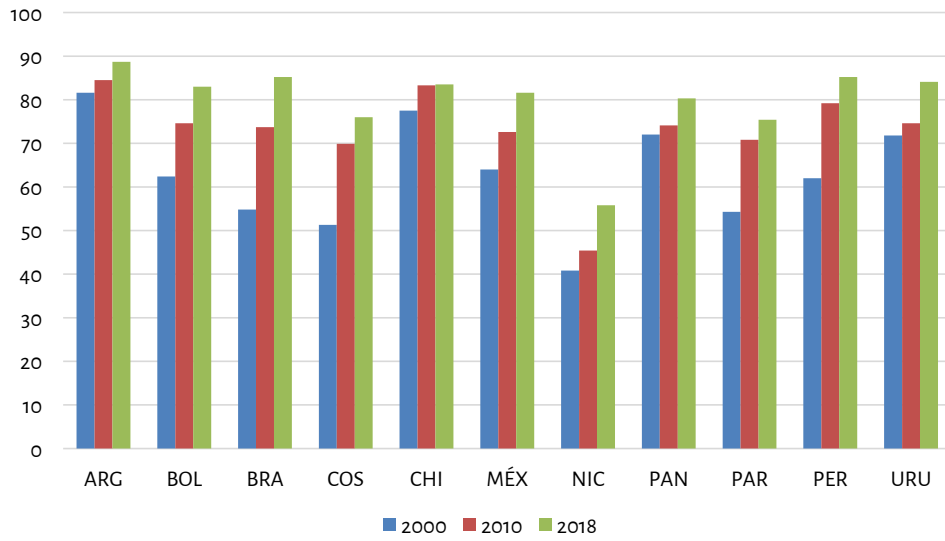
Fuente: elaboración propia según legislación de cada país.

Si se realiza una mirada general de los cambios recientes en la legislación, puede pensarse en un "efecto contagio" entre los textos de las nuevas normativas que permite imaginar una progresión gradual del conjunto de las leyes hacia esquemas normativos fuertemente comprometidos con la educación como un derecho fundamental (López, 2015). Estos compromisos que los Estados han evidenciado a través de sus leyes generales de educación suponen avances significativos –evidenciados en el aumento de las tasas de escolarización y finalización del nivel– aunque aún insuficientes: en la región ya que sólo la mitad de los adolescentes logra completar el nivel medio de enseñanza, a la vez que persisten profundas desigualdades en términos de acceso y permanencia en el sistema educativo. Ciertos grupos sociales –como indígenas, afrodescendientes, quienes viven en zonas rurales o provienen de hogares socialmente desaventajados– experimentan menores posibilidades de sostener sus trayectorias educativas y obtener aprendizajes pertinentes y significativos.

Panorama regional en datos

en este apartado se presenta un panorama regional de datos estadísticos que permite dar cuenta de los avances y deudas pendientes con respecto a la concreción del derecho a la educación para los y las jóvenes de la región. Los datos estadísticos disponibles (considerando la base de indicadores educativos de SITEAL) permiten dar cuenta de la evolución reciente de la asistencia escolar del nivel secundario en América Latina. Como se observa en el gráfico a continuación, en todos los países se ha producido una mejora sustantiva en la tasa neta ajustada de asistencia escolar a la secundaria, superando el 70% en la mayoría de los casos. El crecimiento ha sido diverso:[3] Brasil (30,4%), Costa Rica (24,7%) y Perú (23,2%) muestran el mayor crecimiento, seguidos por Paraguay (21,1%), Bolivia (20,6%), México (17,6%) y Nicaragua (15%). Por su parte, Uruguay (12, 3%), Panamá (8,3%), Argentina (7,1%) y Chile (6%)4 evidencian el menor porcentaje de crecimiento en los últimos 20 años, pero todos ellos presentan tasas de asistencia escolar a la secundaria superiores al 80%.

Gráfico 1: Tasa Neta Ajustada de Asistencia Escolar Secundaria para selección de países de la región en años 2000, 2010 y 2018



Fuente: Construcción propia a partir de datos SITEAL.

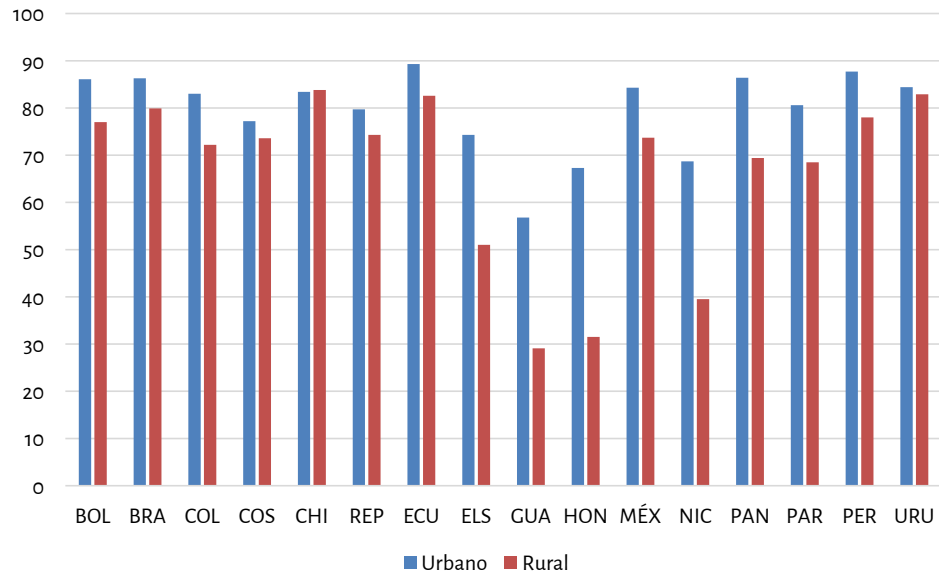
Ahora bien, al interior de cada país también se constatan desigualdades. Una primera distinción posible de realizarse se refiere al ámbito rural y urbano. Este indicador se encuentra disponible para todos los países de la región con excepción de Argentina y

[3] Para la construcción del gráfico 1 se consideraron los siguientes años de acuerdo con la información disponible en SITEAL: Argentina: 2000, 2010, 2018; Bolivia: 2000, 2011, 2018; Brasil: 2001, 2011, 2018; Costa Rica: 2000, 2012, 2018; Chile: 2000, 2011, 2017, México: 2000, 2010, 2016; Nicaragua: 2001, 2009, 2014; Panamá: 2000, 2011, 2018; Paraguay: 2000, 2011, 2018; Perú: 2000, 2010, 2018 y Uruguay: 2000, 2010, 2018.

[4] Por falta de datos para la construcción comparada no se consignan los casos de Colombia, El Salvador, Nicaragua, Honduras, República Dominicana y Venezuela.

Venezuela. De acuerdo con los últimos datos disponibles para cada país[5], es posible establecer que Chile es la única excepción dado que allí la tasa de asistencia al nivel secundario en zonas rurales es de 0,4% más alta que en zonas urbanas. En el resto de los países de la región la tasa de asistencia al nivel secundario es menor en zonas rurales con respecto a las zonas urbanas.

Gráfico 2: Tasa Neta Ajustada de Asistencia Escolar Secundaria según zona de residencia rural o urbana en selección de países de la región.

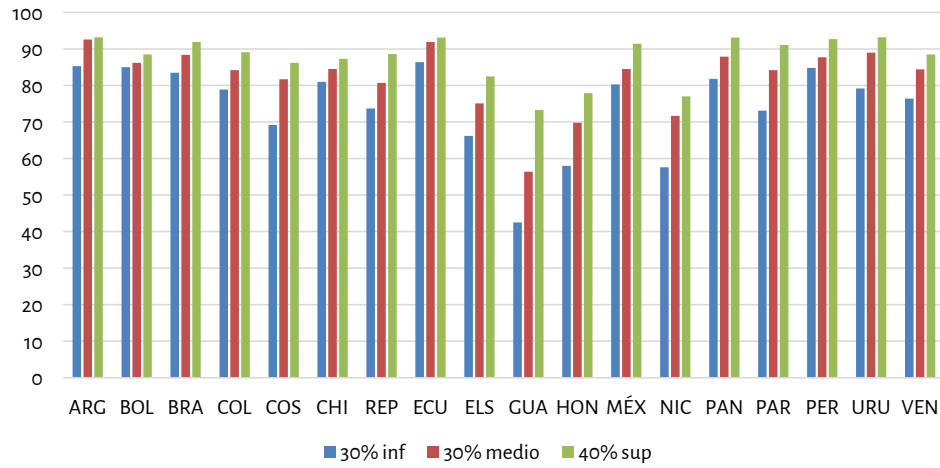


Fuente: Elaboración propia según datos SITEAL.

Otra distinción posible se refiere al nivel de ingresos del grupo familiar. Los datos evidencian que existe mayor probabilidad de asistir al nivel secundario para los/las hijos de las familias con el 40% de mayores ingresos (87,7%) que para los del 30% con menores ingresos (donde dicho porcentaje cae al 74,6%).

[5] Para la construcción del gráfico se tuvo en cuenta el último año con información disponible. Para la mayoría de los casos fue el 2018 a excepción de Chile (2017), República Dominica (2016), El Salvador (2016), Guatemala (2014), Honduras (2010), México (2016) y Nicaragua (2014).

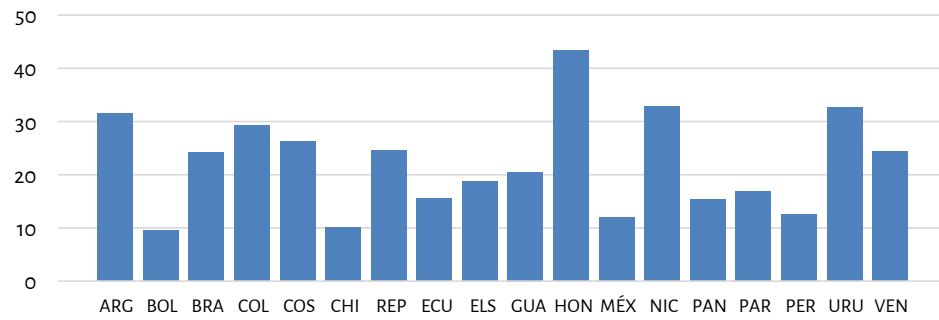
Gráfico 3: Tasa Neta Ajustada de Asistencia Escolar Secundaria en los países de la región según ingresos del grupo familiar



Fuente: Elaboración propia según datos SITEAL.

Un aspecto que afecta particularmente la trayectoria de los estudiantes en el nivel secundario está vinculado a repitencia y las intermitencias en la asistencia a clase por diferentes motivos (traslados, deserciones parciales, ingreso al mundo laboral formal o informal). Estas alteraciones en las trayectorias pueden reflejarse en la denominada tasa de sobreedad (que da cuenta del porcentaje de alumnos con dos o más años por sobre la edad teórica correspondiente al nivel). El promedio de la región es del 21%. No obstante, en algunos países supera el 30% (tal es el caso de Nicaragua, con un 32,9% de sobreedad, Uruguay con el 32,65% y Argentina con el 31,5%). El gráfico 4 que sigue da cuenta de algunas especificidades de la sobreedad en relación con el género. En muchos países, la sobreedad en el nivel secundario es mayor en los varones con respecto a las mujeres.

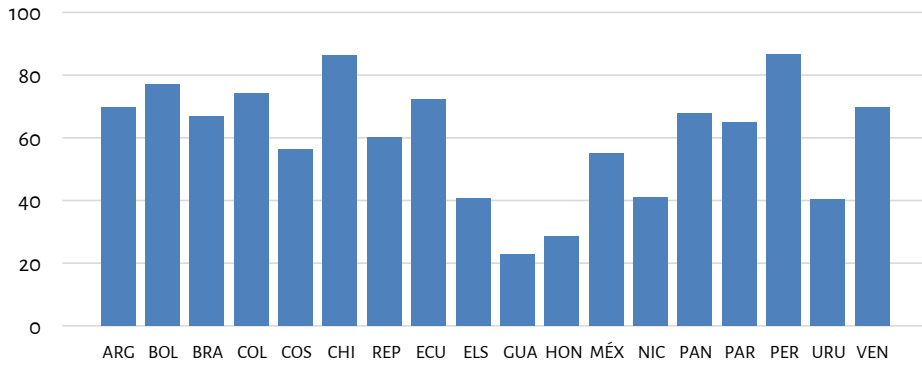
Gráfico 4: Porcentaje de alumnos con dos o más años de sobreedad en secundaria en países de la región



Fuente: Elaboración propia según datos SITEAL.

Finalmente, un último aspecto que resulta pertinente destacar se refiere a la tasa de graduación en el nivel secundario. Si bien el promedio regional de graduación del nivel secundario asciende hasta casi el 60% de los estudiantes, existen países con desempeños muy por debajo de dicho promedio, que oculta desigualdades significativas en la región, como puede observarse en el gráfico a continuación.

Gráfico 5: Tasa de graduación en el nivel secundario en países de la región según último dato disponible

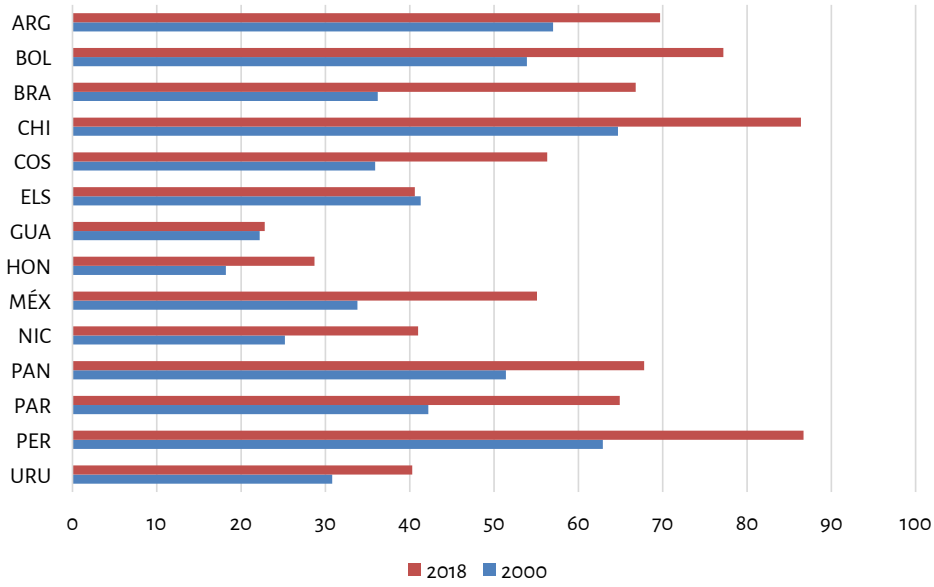


Fuente: Elaboración propia según datos SITEAL.

Resulta interesante al respecto de este tema, analizar la evolución que se ha dado en los últimos 20 años. Los datos disponibles que permiten comparar la situación del año 2000/2001 con el 2017/2018 dan cuenta de importantes avances en la finalización del nivel secundario en la mayor parte de los países.[6] Se destacan en este sentido Brasil, Bolivia y Perú.

[6] Para la construcción del gráfico 8 se consideraron los siguientes años de acuerdo con la información disponible en SITEAL: Argentina: 2000, 2018; Bolivia: 2000, 2018; Brasil: 2001, 2018; Costa Rica: 2000, 2018; Chile: 2000, 2017, México: 2000, 2016; Nicaragua: 2001, 2014; Panamá: 2000, 2018; Paraguay: 2000, 2018; Perú: 2000, 2018 y Uruguay: 2000, 2018.

Gráfico 6: Tasa de graduación en escuela secundaria en países de la región. Comparación 2000/2001 con 2017/2018 (último dato disponible)



Fuente: Elaboración propia según datos SITEAL.

Rasgos de las principales políticas educativas para la educación secundaria en la región

En este apartado se hace referencia a tres tipos de políticas educativas que pueden identificarse en los países de la región y que dan cuenta de las prioridades de los Estados al momento de intervenir en el sistema educativo. En primer lugar, se agrupan las políticas asociadas al cambio curricular y la incorporación de nuevos saberes en el curriculum escolar del nivel. Se trata de intervenciones que buscan la renovación de contenidos del nivel medio, buscando acercarlos a los intereses del estudiantado y a los saberes propios de las culturas que integran cada país. En segundo lugar, se referencia un grupo de políticas vinculadas con la reconfiguración reciente del secundario, particularmente aquellas referidas a la organización institucional. Un tercer grupo de políticas se vincula con el fortalecimiento de la demanda y de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes de secundaria a partir de la transferencia de recursos monetarios o de otro tipo. Estas políticas buscan compensar desigualdades respectivas al punto de partida de cada estudiante, que resultan estratégicas en una región atravesada históricamente por importantes brechas de desigualdad.

Políticas de cambio curricular

Una de las dimensiones que abordan las políticas educativas en la región aspira al logro de cambios curriculares tendientes a una renovación de los contenidos y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el nivel medio. En términos generales, estas políticas de cambio curricular buscan avanzar en la pertinencia de la educación (en función

de los intereses de los y las estudiantes), la incorporación de los saberes de los pueblos originarios la incorporación de nuevos saberes propios de la sociedad del conocimiento, la construcción de un curriculum que responda al desafío de la inclusión de la diversidad de estudiantes y el desarrollo sostenible.

Al respecto pueden considerarse las Nuevas Bases Curriculares 2020 en Chile, con una reorganización curricular para que los estudiantes puedan elegir asignaturas de acuerdo con sus intereses. Una mención especial amerita el caso de Bolivia con la construcción del curriculum para la Educación Secundaria Comunitaria Productiva, proceso que supuso una reorganización curricular con una perspectiva comunitaria, intercultural, plurilingüe y productiva. Por su parte Costa Rica implementa la política denominada "La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad" que supone una transformación curricular pensada desde una perspectiva humanista, de respeto a la diversidad, la pluriculturalidad y los valores. El Salvador también transita desde 2018 un programa de cambio curricular que se denomina "Programa Desarrollo de un Currículo Pertinente y Generación de Aprendizaje Significativo con cambios puntuales para el nivel medio en algunas asignaturas. Ecuador ha construido el "Nuevo Curriculum para el Bachillerato Unificado" con un mayor énfasis para las disciplinas clásicas (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Sociales, Educación Artística y Educación Física). Sin ánimos de exhaustividad, se citan estos y otros ejemplos a continuación:

Cuadro 2. Políticas de cambio curricular seleccionadas en los países de la región

País	Programa o Política	Características
Bolivia	Curriculum de la Educación Secundaria Comunitaria Productiva	Con carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. El objetivo de formación del nivel es brindar una formación científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva. Marco curricular organizado en 2006 y revisado en el período 2010-2011.
Brasil	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC	La resolución ministerial instituye el Programa de apoyo a la implementación de la Base Nacional Común Curricular- ProBNCC, bajo la colaboración entre los Estados, el Distrito Federal y los Municipios. Establece las directrices, parámetros y criterios para su implementación. El Programa de Apoyo a la Implementación de la Base Curricular Nacional Común - ProBNCC fue instituido por la Ordenanza MEC No. 331 del 5 de abril de 2018, con el objetivo de apoyar a las Secretarías de Educación Estatales y Distritales - Seduc y las Secretarías Municipales de Educación - PYME en el proceso de revisión o redacción e implementación de sus planes de estudio alineados con BNCC. Los principales desafíos para el ciclo 1 de la escuela secundaria son diseñar los itinerarios de capacitación de una manera que sea interesante para los estudiantes y que la red pueda ofrecer, e incluir en el plan de estudios orientación para los maestros sobre cómo enseñarles a los estudiantes las habilidades generales del BNCC.

País	Programa o Política	Características
Chile	Nuevas Bases Curriculares 2020	Modernización de la estructura de estudio para los alumnos de 3° y 4° medio. Busca reorganizar el tiempo escolar, favoreciendo una mayor posibilidad de elección para que los estudiantes puedan elegir asignaturas de acuerdo con su vocación e intereses y transiten mejor preparados hacía la educación superior. Fue implementado gradualmente en 2020 con 3° medio y en 2021 con 4° medio, en todos los establecimientos educacionales de Chile. Otorga más flexibilidad para los estudiantes del área humanista-científica, quienes contarán con 18 horas de profundización a la semana (el doble de lo actual), mientras que los de las áreas Técnico-Profesional y Artística ya cuentan con 22 y 21 horas respectivamente para cursar sus áreas de especialidad.
Costa Rica	Política educativa "La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad"	Se plantea como eje articulador de la renovación del sistema educativo costarricense. Asume calidad como principio nuclear que articula otros principios clave como la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, Zasí como las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores.
Cuba	Programa de Educación Artística	Establece la presencia de las asignaturas artísticas en el currículo escolar de los diferentes niveles educativos y en la formación de los docentes. Promueve la participación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en actividades artísticas, concursos, festivales para desarrollar la creatividad individual, facilita opciones para el esparcimiento y el buen uso del tiempo libre, desarrolla aspectos emocionales y afectivos de los educandos, brindando a los alumnos un espacio para la autoexpresión. Programa organizado con la perspectiva 2019-2030.
Ecuador	Curriculum para el bachillerato unificado	Recoge la experiencia de los docentes en su implementación, presentando una propuesta más abierta y flexible, con el objetivo de brindar mejores herramientas para la atención a la diversidad de los estudiantes en los diferentes contextos educativos. Con este punto de partida, en 2019 docentes ecuatorianos de Educación General Básica, Bachillerato General Unificado y educación superior, además de consultores nacionales e internacionales, realizaron una revisión del currículo de los dos niveles de educación obligatoria.

País	Programa o Política	Características
El Salvador	Programa Desarrollo de un Currículo Pertinente y Generación de Aprendizaje Significativo	Programa que inicia su desarrollo en 2018 para el desarrollo de un curriculum flexible, pertinente e integral en todos los niveles de la educación salvadoreña. Su Objetivo principal se define como propiciar el desarrollo de procesos educativos centrados en el aprendizaje del estudiantado a partir del diseño y concreción de un currículo que favorezca la formación integral de la persona mediante el desarrollo de sus distintas capacidades. En el nivel medio, hasta el momento, se concentró en el fortalecimiento de la asignatura Moral Urbanidad y Cívica a partir de la capacitación docente y la producción y distribución de materiales curriculares
Panamá	Programa Panamá Bilingüe	Se crea el Programa Panamá Bilingüe, cuyo objetivo primordial es implementar la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en los centros educativos oficiales de la República de Panamá, con la finalidad de dotar a sus estudiantes con las mejores herramientas de competitividad que faciliten su inserción en el mercado laboral. El Decreto Ejecutivo N° 249/2017 reglamenta el Programa y regula su ejecución.
Paraguay	Plan Educativo Plurilingüe desde los pueblos indígenas en Paraguay 2013-2018 (PEP)	Implementación de la malla curricular actualizada de la Educación Media – Bachillerato Científico. Resolución 681/14, expansión de la experiencia de curriculum bilingüe para el tratamiento de las otras áreas en los tres años de la EM, -asesoría pedagógica en las instituciones educativas para la implementación de metodologías innovadoras en la Educación Intercultural Bilingüe. desarrollo del Plan Nacional de lectura en ambas lenguas oficiales y la conformación y fortalecimiento de academias literarias en instituciones educativas del nivel medio para la lectura, recreación y producción de textos literarios en ambas lenguas oficiales
Perú	Programa Curricular de Educación Secundaria	Forma parte del Currículo Nacional de la Educación Básica y tiene como finalidad contribuir con orientaciones específicas que permitan concretar la propuesta pedagógica del Currículo Nacional. En el caso del nivel medio, fue elaborado en 2016. La principal innovación es que se organiza a partir de enfoques transversales: calidad, equidad, democracia, conciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad e innovación. Se organiza en torno a competencias y capacidades a desarrollar como logros de aprendizaje.

País	Programa o Política	Características
Venezuela	Transformación curricular en educación media general	En 2015 se presenta el Documento General de Sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión sobre las transformaciones curriculares que regirán la educación media, así como también las orientaciones fundamentales, en el cual se presentan el enfoque, los aspectos filosóficos, metodológicos, organizativos que permiten a los docentes poder llevar adelante esta tarea.

Fuente: Elaboración propia en base a SITEAL y normativa e información online oficial de cada país.

Políticas orientadas a la transformación del formato escolar tradicional

Más allá de esta organización académica formal del nivel, en los últimos años se han desarrollado en la región múltiples intentos de intervención sobre la estructura organizativa del nivel que se ven reflejados en políticas de flexibilización del régimen académico, ampliación del tiempo escolar, uso de espacios "educativos" por fuera de la institución escolar, entre otros aspectos sustanciales. Experiencias tales como la Secundaria Federal 2030 en Argentina, los Liceos de Tiempo Completo de Uruguay, el Programa de Subvención Escolar Prioritaria de Chile, la Jornada Escolar Completa para los colegios de nivel medio de Perú, la Escuela Secundaria Comunitaria Productiva en Bolivia o el Sistema Mexicano de Educación Dual, entre muchos otros, son ejemplos contemporáneos de la búsqueda de transformación de la escuela secundaria.

Cuadro 3. Selección de políticas orientadas a la transformación del formato escolar tradicional, según país

País	Política o programa	Caracterización
Argentina	Secundaria Federal 2030	Política de transformación escolar que se basa en cuatro dimensiones simultáneas e integradas: organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; organización del trabajo docente; régimen académico; formación y acompañamiento profesional docente. En lo que respecta al cambio de formato escolar, incluye la consideración de acciones jurisdiccionales e institucionales que favorezcan aspectos tales como: organización de experiencias de aprendizaje interdisciplinario que integren dos o tres disciplinas, el uso flexible de los espacios escolares y de agrupamientos alternativos de los/las estudiantes en función de las propuestas de enseñanza, diversos modelos de organización de clases, la incorporación de actividades extraescolares para vincularse con diversas instituciones y personas de la comunidad, etc. Política aprobada en 2017 y vigente.

País	Política o programa	Caracterización
Bolivia	Educación Secundaria Comunitaria Productiva	En el artículo 14 de la Ley de Educación N°070 , sancionada en el año 2010, se señala que la Educación Secundaria Comunitaria Productiva "articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria. Tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Fortalece la formación recibida en la educación primaria comunitaria vocacional, por ser integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva" y "Permite identificar en las y los estudiantes las vocaciones para continuar estudios superiores o incorporarse a las actividades socio-productivas. Está orientada a la formación y la obtención del Diploma de Bachiller Técnico Humanístico, y de manera progresiva con grado de Técnico Medio de acuerdo con las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y del Estado Plurinacional". Ley sancionada en 2010 y vigente.
Brasil	Nueva Enseñanza Media	La Ley N ° 13.415 / 2017 modificó la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional y estableció un cambio en la estructura de la educación secundaria, ampliando el tiempo mínimo para los estudiantes en la escuela de 800 horas a 1,000 horas por año y definiendo un nueva organización curricular, más flexible, que contempla una Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la oferta de diferentes posibilidades de elección de los estudiantes, itinerarios formativos, con foco en áreas de conocimiento y formación técnica y profesional. El cambio buscó garantizar la provisión de una educación de calidad a todos los jóvenes brasileños y acercar las escuelas a la realidad de los estudiantes de hoy, considerando las nuevas demandas y complejidades del mundo del trabajo y la vida en sociedad.
El Salvador	Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (SIEITP)	Busca mejorar la calidad pedagógica y asegurar el acceso y continuidad educativa de niños, niñas y jóvenes, mediante la articulación de escuelas cercanas, que conforman un sistema integrado de escuela inclusiva de tiempo pleno en un territorio. Está integrado por tres componentes: pedagógico, territorial y organizativo y constituye un modelo educativo en construcción y expansión. Promueve propuestas pedagógicas y planes operativos anuales, proyectos de transporte, talleres de jornada extendida, alimentación en jornada extendida, entrega de materiales de arte, cultura, recreación y deporte, kit de laboratorio de biología y química, material para bibliotecas escolares y equipo informático, y contratación de personal de apoyo para los talleres. Creado en 2015 y vigente.

País	Política o programa	Caracterización
México	Modelo mexicano de educación dual	Forma parte de la modalidad mixta y se caracteriza por actividades de aprendizaje previstas en el plan de estudios que se desarrollan tanto en las instituciones educativas que lo ofrecen, como en contextos reales de aprendizaje mediante trayectos curriculares flexibles. Lo anterior permite a los estudiantes desarrollar conocimientos y competencias en las empresas; vincular de manera temprana y simultánea la teoría y la práctica educativa para fortalecer el desarrollo integral de sus habilidades. Tiene el propósito de favorecer la vinculación de la educación media superior con el sector productivo y la inserción de los estudiantes de este tipo educativo al mercado laboral y poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula, que les permitan desarrollar sus capacidades profesionales como contribuir a mejorar su empleabilidad. Creado en 2015 y vigente.
Perú	Jornada Escolar Completa (JEC)	Implica la extensión de la jornada escolar en secundaria de 35 a 45 horas semanales y la reorganización de la escuela (incorporando nuevos actores y dando nuevas funciones a los antiguos) y la reestructuración de procesos pedagógicos, de gestión y del uso de los recursos para aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje en la escuela. Se estructura en tres componentes: pedagógico, de gestión y soporte. El componente pedagógico, además de incluir la ampliación del tiempo de permanencia en las IE, busca mejorar las áreas curriculares y el plan de estudios mediante dos ejes de intervención: acompañamiento al estudiante mediante tutorías con los docentes, apoyo a los docentes para que desarrollen herramientas pedagógicas. El componente de gestión busca mejorar los procesos básicos de gestión mediante tres ejes de intervención: (i) gestión del desarrollo pedagógico, (ii) dirección y liderazgo, y (iii) promoción de la convivencia y la participación. El componente de soporte busca fortalecer las capacidades de los miembros de la escuela mediante la formación y acompañamiento.

País	Política o programa	Caracterización
República Dominicana	Jornada escolar extendida (JEE)	La Ordenanza Nº 01 de 2014 del Ministerio de Educación estableció la política nacional de jornada escolar extendida para los niveles inicial, primario y secundario, a partir de año escolar 2014-2015. La JEE consiste en la ampliación gradual de la jornada escolar a ocho horas. Su propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Se complementa con actividades curriculares optativas y actividades extracurriculares culturales y recreativas. Constituye una propuesta de transformación de la educación del país en su aspecto operativo, dirigida a elevar la calidad y enriquecer el currículo oficial. Para su ejecución, este programa está asociado al programa nacional de construcciones escolares. Existen servicios asociados a la JEE: el programa de alimentación escolar, la dotación de uniformes, libros y material escolar, entre otros.
Uruguay	Liceo de tiempo extendido y de tiempo completo	En los Liceos de Tiempo Extendido se ofrecen alternativas de extensión de la jornada escolar a través de talleres y actividades que propician la recreación, el deporte, campamentos, el conocimiento y la expresión artística, las nuevas tecnologías y actividades relacionadas con el mundo del trabajo. Cada institución tiene como línea común el hecho de ofrecer variados talleres, pero será cada liceo, ejerciendo su autonomía pedagógica y en fuerte articulación con el contexto, quien construirá su propia oferta en función de las características y posibilidades de su entorno. La propuesta de Tiempo Completo conjuga la extensión del tiempo escolar con el trabajo en duplas o tríos docentes, desarrollando un trabajo más transversal e interdisciplinario, con nuevas metodologías de enseñanza y prácticas pedagógicas, nuevos recursos didácticos y contenidos educativos. La modalidad TC incluye talleres optativos, relacionados con expresión artística, recreación, robótica, comunicación, periodismo y actividades vinculadas al mundo laboral. Desde 2012 y vigente.

Fuente: elaboración propia en base a SITEAL y normativa e información online oficial de cada país.

Además de estos programas o políticas, en el marco del desarrollo cotidiano de la vida escolar, en diversos países de la región se buscan desarrollar acciones que permitan el andamiaje de las trayectorias escolares de los y las estudiantes. Estas acciones buscan, a partir de diferentes modalidades e intensidades de intervención, frenar la desvinculación escolar y evitar la deserción. Dentro de estas iniciativas pueden mencionarse:

- Espacios de reforzamiento académico para compensar los aprendizajes no logrados en alguna asignatura. Pueden consignarse aquí las acciones que se desarrollan

en el marco del "Espacio pedagógico inclusor" o las tutorías pedagógicas en los liceos uruguayos, las tutorías académicas de los colegios peruanos o las clases de reforzamiento de los liceos chilenos.

- Las acciones de aceleración de aprendizaje para compensar la escolarización de estudiantes que se identifican con dificultades de acceder a la escolarización. Podría considerarse aquí el Programa de Nivelación de Aprendizajes de Paraguay para estudiantes con sobre edad o los espacios de tránsito educativo en Uruguay.
- Las acciones de flexibilización del régimen escolar para alumnas madres (y en algunos casos también para alumnos padres) que se desarrollan en las instituciones del nivel medio de Argentina (incluso con la instalación de guarderías o salas maternales en colegios secundarios), Uruguay (en el marco del programa de alumnas madres) o en Chile.
- Acciones de formación complementaria al tiempo escolar ya sea en el propio edificio escolar o en otros espacios. En este tipo de acciones se puede identificar el caso de las "Escuelas de verano" que se organizan en varias jurisdicciones de Argentina en las que se generan actividades extraescolares durante el período de vacaciones escolares para continuar con la formación de los estudiantes o bien el Programa Nacional de Coros y Orquestas infantiles y juveniles que busca acercar a los estudiantes al mundo de la música y así consolidar su vínculo con la institución educativa.

A la vez, muchos de los Estados de la región buscan construir alternativas de escolarización para aquellos que han abandonado el sistema educativo y viven en condiciones de vulnerabilidad social. Estas innovadoras propuestas de formación a veces suponen novedosos formatos de cursada presencial flexible que se organizan de manera complementaria al sistema de educación formal regular y en otros casos se trata de propuestas organizadas bajo la modalidad "a distancia" a partir de mediaciones tecnológicas que permiten cursadas sincrónicas o asincrónicas. Pueden incluirse dentro de estas experiencias al Programa de Atención Modular Multigrado para la Educación Secundaria Comunitaria Productiva de Bolivia, el Programa Aulas Comunitarias de Uruguay, el Telebachillerato, en México, la Educación Media Abierta en Paraguay o la Misión Ribas en Venezuela, entre muchas otras (Ver cuadro 4).

Políticas de fortalecimiento de la demanda de los estudiantes en el nivel

La expansión del nivel secundario en la región demanda la planificación y ejecución de políticas de andamiaje de trayectorias escolares que pongan especial foco en los sectores vulnerabilizados. Estas políticas suponen el despliegue, desde diferentes sectores del aparato estatal, para la compensación de desigualdades. Las políticas de fortalecimiento a la demanda tienen como objetivo brindar a las familias recursos económicos para apoyar el ingreso a la escolarización, particularmente de sectores históricamente excluidos.

Existen en la región diferentes formas de apoyo. En principio puede hacerse una distinción entre programas de desarrollo social, que se gestionan más allá de lo educativo

y que tienen algún tipo de contraprestación de escolarización para la continuidad de transferencia de recursos. Entre ellos, en el caso de Argentina, la Asignación Universal por hijo (AUH) consiste en una transferencia de recursos económicos a todas las familias en condición de vulnerabilidad y que tiene una contraprestación de escolarización que debe ser demostrada. También pueden mencionarse los casos de Brasil con el programa "Bolsa Familia" o el caso de Ecuador con el Bono de Desarrollo Humano de Ecuador. El Salvador, Honduras y Guatemala han instituido un bono de apoyo a las familias de sectores vulnerables también con contraprestaciones que involucran el cumplimiento de la escolarización. En República Dominicana se desarrolla el Programa Progresando con Solidaridad para el apoyo a las familias más vulnerables. Otro tipo de programas de fortalecimiento a la demanda son gestionados desde el ámbito educativo con el formato de becas o bonos que tienen como objetivo el apoyo de la escolarización de los sectores con vulnerabilidades. Dentro de este grupo, puede incluirse, en el caso argentino, las Becas de Apoyo a la Escolaridad y el Programa PROGRESAR. En Bolivia, el Bono Juancito Pinto, el programa "Projoven Integrado" de Brasil y la "Beca Universal" de Panamá. Los casos de Chile y México se distinguen por haber desarrollado una amplia diversidad de becas con perfiles específicos para estimular la participación en el sistema escolar de diferentes sectores vulnerabilizados.

Además de transferencias monetarias, varios países de la región desarrollan acciones de transferencia de otros tipos de recursos para el fortalecimiento de la demanda escolar. Al respecto, pueden destacarse los programas de alimentación escolar. También existen programas nacionales de provisión de libros de textos escolares. Otro tipo de recursos que se distribuyen entre estudiantes son los útiles y equipamiento escolar en general. En este sentido, es destacable el programa de "Kit Escolares" del Paraguay, que supone la distribución de bolsas de útiles requeridos para cada año de cursado, perfilando especialmente las actividades pedagógicas previstas, que se distribuyen cada año a todos los estudiantes de instituciones públicas. Finalmente, algunos estados nacionales desarrollan programas de distribución de uniformes escolares.

Cuadro 4. Políticas de transferencia de recursos a los estudiantes y sus familias

País	Programa o Política	Características
Brasil	Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE)	Busca contribuir al crecimiento, desarrollo, aprendizaje y rendimiento escolar de los estudiantes, y a la formación de hábitos alimenticios saludables. Para este fin, el Gobierno nacional transfiere recursos financieros directamente a los estados y municipios, con base en el censo escolar realizado en el año previo al servicio. Ofrece alimentación escolar y acciones de educación alimentaria y nutricional. Se dirige a estudiantes de educación básica matriculados en escuelas públicas, filantrópicas y en entidades comunitarias (que tengan convenio con el poder público).

País	Programa o Política	Características
Colombia	Programa de Alimentación Escolar (PAE)	Ofrece complementos alimentarios de alto valor nutricional a estudiantes matriculados en el sistema educativo de gestión estatal. Su propósito es contribuir a garantizar el acceso, la permanencia y los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes.
Costa rica	Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente (PANEA-Comedores Escolares)	Su objetivo es proporcionar una alimentación complementaria nutritiva a los estudiantes de los Centros Educativos Públicos de todo el país, provenientes de familias en condición de pobreza o pobreza extrema que contribuya a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su permanencia en el sistema educativo.
Ecuador	Hilando desarrollo	Realiza desde el año 2007, la entrega gratuita de uniformes escolares, fomentando a la par un modelo de inclusión económica, a través de nexos con el sector artesanal de la confección.
Nicaragua	Programa Integral de Nutrición Escolar (PINE)	Es un programa estratégico del Ministerio de Educación, en el marco de las políticas nacionales, para contribuir al mejoramiento de las condiciones de educación, nutrición y cultura alimentaria de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes protagonistas de los centros educativos del país. Implementación de los 4 componentes de la estrategia de seguridad alimentaria y nutricional del MINED, con la participación activa de las familias y las comunidades en los centros educativos del país.
Panamá	Programa “Estudiar sin hambre”	Ejecutado por el Ministerio de Educación, en coordinación con la Secretaria Nacional para el Plan de Seguridad Alimentaria y Nutricional. Objetivo: ofrecer comida saludable y una nutrición adecuada a los estudiantes en los centros educativos oficiales, mediante la compra de productos alimenticios nacionales de calidad.
Paraguay	Kit escolares	Distribución anual de un millón y medio de kits de útiles escolares para estudiantes de 20 tipos diferentes. Los destinatarios son los estudiantes del nivel inicial, primario y medio. Para cada año de la educación media los kits son diferentes de acuerdo a las necesidades que hay para el desarrollo de las asignaturas.
Perú	Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma	Qali Warma es un programa del MIDIS que brinda servicio alimentario con complemento educativo a niños y niñas matriculados en instituciones educativas públicas del nivel inicial y primaria a nivel nacional, y de secundaria de la Amazonía peruana, a fin de contribuir a mejorar la atención en clases, la asistencia escolar y los hábitos alimenticios, promoviendo la participación y la corresponsabilidad de la comunidad local.

Fuente: elaboración propia en base a SITEAL y normativa e información online oficial de cada país.

Algunas conclusiones y desafíos para la educación secundaria en la región

La educación secundaria se ha expandido notablemente en la región en los últimos 20 años. Esta expansión, no obstante, todavía no llega a todas y todos los y las jóvenes de la región. Si bien el nivel se ha expandido, todavía no se ha universalizado. La ampliación del acceso al nivel en la región se ha logrado en principio, a partir de dos estrategias. En primer lugar, la construcción de nuevos edificios escolares impulsada por el avance de la obligatoriedad del nivel. Los estados de la región han avanzado en la construcción de nuevos edificios escolares para llegar a la totalidad de su población y esta decisión, sin lugar a duda, facilita el acceso al nivel y particularmente el ingreso al nivel sin tener que realizar largos y costosos movimientos hacia lugares alejados de los respectivos domicilios. En segundo lugar, la ampliación de la matrícula se ha logrado a partir de la reforma del formato escolar tradicional, que suponía un nivel secundario pensado para una elite que buscaba prepararse para el ingreso a los estudios superiores. El reconocimiento de las diversidades y desigualdades de los estudiantes y de sus trayectorias ha llevado a la reconfiguración del formato escolar tradicional.

América Latina continúa siendo una de las regiones más desiguales del mundo y la desigualdad no solamente se manifiesta en la dimensión económica de la vida sino también en lo referido a lo escolar. Se trata de estudiantes que llegan al nivel secundario acumulando repitencias por lo que deben distribuir el tiempo de estudio con trabajo informal para sus familias o para terceros; además, los barrios donde viven están ubicados lejos de las escuelas por lo cual solo llegar ya les resulta difícil en contextos donde falta infraestructura: también, adquirir materiales y libros para cumplir sus tareas escolares resulta muy problemático dada la escasez de recursos familiares,

Ingresan, desertan, repiten, vuelven a la escuela, se ausentan, aprueban alguna materia, buscan otras oportunidades, vuelven a desertar, vuelven a reingresar. Los itinerarios escolares de estos jóvenes son diversos y de difícil previsibilidad. Ahora bien, la situación de vulnerabilidad de partida de estos jóvenes –y de sus familias– condiciona –pero no determina– su paso por la escolaridad. Es en el encuentro entre estas situaciones sociales con los requerimientos y necesidades –muchas veces rígidas e inflexibles del sistema educativo– donde las situaciones de desigualdad se generan y provocan la irregularidad de las trayectorias.

Investigaciones recientes dan cuenta de al menos tres desafíos para la extensión de la enseñanza secundaria en América Latina: el acceso, la continuidad en la trayectoria y la pertinencia de la oferta en términos de calidad. Estos desafíos dan cuenta de una tensión compleja entre la expansión de la escuela secundaria versus el modelo institucional (Acosta, 2019). Así la cuestión del modelo institucional o el formato escolar se encuentran en tensión y es revisado y repensado desde diferentes perspectivas en búsqueda de una optimización de resultados y recursos.

Los desafíos actuales para el nivel secundario son múltiples y simultáneos. No basta con garantizar el acceso ya que resulta fundamental lograr la permanencia en el nivel y su conclusión, así como la construcción de los aprendizajes previstos. En el marco de la sociedad del conocimiento y considerando los altos niveles de desigualdad de la

población en la región, acceder a la escuela secundaria, tener una trayectoria en los tiempos pautados y lograr los aprendizajes mínimos esperados resulta fundamental para poder acceder al mercado de trabajo contemporáneo y al ejercicio pleno de la ciudadanía. Entendemos a la "inclusión educativa" como la posibilidad de garantizar plenamente el cumplimiento del Derecho a la Educación. Incluir es incorporar más jóvenes y adolescentes al sistema educativo, pero no solamente es eso. Incluir también es asegurar la permanencia y el egreso del sistema educativo. Incluir es asegurar que trayectorias escolares continuas y completas para todos. Incluir supone que todos los jóvenes logren aprendizajes que los coloquen en iguales condiciones para acceder al mundo del trabajo, para continuar sus estudios y para ejercer su vida ciudadana. Solo así puede pensarse en que se está cumpliendo el Derecho a la Educación.

A lo largo de este trabajo se ha presentado un mapeo de intervenciones políticas para garantizar el Derecho a la Educación. El relevamiento y el estudio de experiencias de trabajo para la mejora de las trayectorias escolares a lo largo de la región permite esbozar algunas propuestas a considerar por quienes tienen a su cargo el desarrollo de políticas públicas en el área:

- Promover políticas que partan de considerar las trayectorias escolares reales de los estudiantes. Resulta urgente dejar de lado propuestas de política educativa que olviden considerar la situación real de las trayectorias de los estudiantes en su paso por la escuela secundaria. El planeamiento de políticas y proyectos educativos debe tener en su origen la voluntad de mejora de las trayectorias escolares reales de los estudiantes (heterogéneas, cargas de obstáculos y dificultades) y basarse en diagnósticos completos y detallados que tengan en cuenta todos los aspectos vinculados con el efectivo cumplimiento del Derecho a la Educación y de la obligatoriedad real de las normas vinculadas con el desarrollo efectivo de la Enseñanza Media
- Promover políticas y estrategias de intervención que consideren a la exclusión educativa como proceso y como problema escolar. Considerar a la exclusión como un proceso de desenganche que se va dando paulatinamente y en diferentes dimensiones en simultáneo permite repensar las estrategias con las que está interviniendo para superar esta problemática tan compleja.
- Promover políticas que no conduzcan a la construcción de circuitos educativos y eviten la pobreza de recursos de las propias escuelas que trabajan con jóvenes vulnerables. Las políticas de focalización conllevan el riesgo de generar circuitos educativos y de estigmatizar a los estudiantes por el solo hecho de concurrir a una escuela "para pobres".
- Promover estrategias de intervención intersectoriales que aborden las causas que generan exclusión y desigualdad educativa. Es necesario dejar de lado intervenciones exclusivamente pensadas como "educativas" para pensar en acciones intersectoriales que aborden las causas que generan exclusión y desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos.

- Promover políticas que promuevan la construcción de sistemas educativos flexibles. El planeamiento de las políticas educativas debe orientar la construcción de sistemas educativos flexibles que favorezcan la posibilidad de retomar trayectorias educativas interrumpidas.
- Promover políticas de formación los docentes y de los directivos escolares para el trabajo con una población estudiantil diversa. La intervención pedagógica para la mejora de las trayectorias escolares de los jóvenes provenientes de sectores vulnerables requiere de instituciones educativas que hayan aprendido a trabajar con la heterogeneidad de los estudiantes.
- Promover políticas que avancen en la adecuación de los contenidos curriculares a las necesidades e intereses de los estudiantes. El curriculum escolar debe adecuarse a las demandas de los nuevos tiempos. El mundo contemporáneo exige modelos abiertos y más contextualizados para el curriculum escolar, superando la homogeneización que caracteriza a los sistemas educativos tradicionales.
- Promover la institucionalización de le estrategias de acompañamiento escolar. La posibilidad de generar buenas experiencias escolares que contribuyan al logro de trayectorias continuas y completas en el paso de los estudiantes por el nivel secundario demanda la posibilidad de tener instancias de acompañamiento escolar que actúen como sostén y que las mismas sean permanentes por eso deben institucionalizarse y no diseñarse como propuestas que se ejecutan en función del financiamiento disponible.
- Desarrollar sistemas de alerta para la detección y la intervención temprana sobre situaciones de deserción escolar. El proceso de desligamiento de los estudiantes con la institución escolar suele ser progresivo, da indicios y se desarrolla una desafiliación que es procesual. Por ello, resulta estratégico la intervención inmediata cuando una situación de posible abandono es detectada.
- Integrar al sistema universitario y a las universidades de cada región para que contribuyan al diseño y desarrollo de las estrategias para el mejoramiento de la enseñanza media y de sus escuelas y que favorezcan con sus investigaciones y sus actividades formativas el mejoramiento del sistema de educación media para el mejor cumplimiento de sus funciones pedagógicas, de política y planeamiento y de carácter socio-educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2019). Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina. Análisis Comparativos de Políticas de Educación, IIPE, UNESCO.

Barraza Macías, I. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa? Durango: Universidad Pedagógica de Durango.

Bayon, M. C. (2015). La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales-Bonilla Artigas Editores.

Blanco Guijarro, R. y Messina G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.

López, N. (2015). Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 15, Nº 47.

Ramírez, J. y Gómez, N. (2003). Panorama de la producción escrita en innovación educativa sobre medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el noroeste de México. Revista Electrónica de Investigación y Desarrollo Educativo, 5(2).

Rojano, T. (2003). Incorporación de entornos tecnológicos de aprendizaje a la cultura escolar: proyecto de innovación educativa en matemáticas y ciencias en escuelas secundarias públicas de México. Revista Iberoamericana de Educación, 33.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa Nº 29, Buenos Aires.

UNESCO, (2017). Qingdao Statement: strategies for leveraging ICT to achieve Education 2030.

Westley, W. (1969). Report of a conference. En Centre for Educational Research and Innovation, Innovation in education, Part. 1. Paris: OECD.

TRANSFORMACIONES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA: ANÁLISIS DE DISPOSITIVOS DE GESTIÓN COMO INSTRUMENTOS DE GOBIERNO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD

Marisa Alvarez[1]

Resumen

El presente trabajo, se enmarca en un proyecto de investigación con base en el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (NIFEDE/UNTREF) y presenta una síntesis de los principales hallazgos obtenidos como resultado del proyecto de investigación "Mapa de las transformaciones en la educación secundaria en Argentina a partir de la sanción de la obligatoriedad",[2] el cual tuvo lugar durante la programación científica 2019-2021 de la UNTREF.

Este proyecto tuvo un enfoque exploratorio con el objetivo de identificar las características principales de los modelos de gestión de la educación secundaria en las diferentes jurisdicciones de Argentina a partir del análisis de los dispositivos de gestión y gobierno. Tras examinar los diversos instrumentos que organizan la acción de gobierno de la educación, se seleccionaron dos dispositivos clave para caracterizar la gestión educativa: la estructura organizacional de las instituciones educativas y los mecanismos de evaluación y promoción de los estudiantes. Estos dos dispositivos fueron considerados como instrumentos específicos de la gestión educativa.

El trabajo expone las diferencias en los modelos de gestión institucional y de la implementación de dispositivos de evaluación y promoción de estudiantes, y sus características en cuanto afectan a las trayectorias de los estudiantes. Los resultados del proyecto revelan una disparidad significativa entre las jurisdicciones y las instituciones educativas en términos de organización y gestión. Esto genera desigualdades en la oferta educativa y puede profundizar la segmentación del sistema. En conclusión, este proyecto de investigación destaca la importancia de reflexionar críticamente sobre los modelos de gestión y dispositivos.

Palabras clave: educación secundaria, COVID-19, Dispositivos de gobierno, evaluación, modelo de gestión institucional.

[1] Licenciada en Administración (UBA), Magíster en Dirección de Sistemas de Información (USAL-SUNNY at Albany), Doctoranda en Educación (UNTREF/UNLA/UNSAM). Docente e investigadora del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) en la UNTREF. Docente de la Lic. en Educación de UBA. Correo: malvarez@untref.edu.ar

[2] El equipo de investigación estuvo conformado por Marisa Alvarez, Verónica Xhardez y Alberto Iardelevsky (docentes Untref) y los estudiantes de la Maestría en Política y Administración de la Educación Cecilia Cattarin, Milagros Pilar Deluca y Hector Cristian Ríos.

Introducción: el papel de los dispositivos de regulación

En el año 2006, la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley 26206) declaró la obligatoriedad del nivel secundario en todo el país, y definió a la educación como un derecho social. En las últimas décadas, el gobierno nacional, los gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, han asumido metas importantes de ampliación de cobertura con el objeto de garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los jóvenes.

A pesar de los esfuerzos realizados, y de los avances en materia de expansión de la escuela secundaria, aún persisten problemáticas vinculadas con la segmentación y fragmentación del Nivel, destacando además, la persistencia de sectores sociales que se encuentran excluidos. Por este motivo, el formato de la escuela secundaria es objeto de un profundo análisis y revisión en varios de sus componentes desde la implementación de la Ley de Educación Nacional, con el propósito de establecer las condiciones que garanticen el pleno ejercicio del derecho de todos los jóvenes a acceder, y completar trayectorias reales y significativas. Se han llevado a cabo diversas investigaciones (Steimberg et al., 2019; Baquero et al., 2009; Terigi, 2008; Terigi y Briscioli., 2020; Ziegler, 2011; Steimberg et al., 2018; Acosta, 2019, 2022, entre otros) que han resaltado la influencia de la lógica interna de la organización escolar en la generación de desigualdades educativas. Estas investigaciones han destacado ciertos factores que estructuran prácticas de los diferentes actores, tales como la organización y formación de los docentes basadas en disciplinas, la inadecuada organización y distribución de los recursos y del incumplimiento de las pautas normativas de financiamiento educativo, entre otras.

La Argentina es un país federal que se caracteriza por la acción concurrente entre el nivel nacional y el provincial, donde las provincias y el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son responsables por la política, administración y financiamiento, en particular, de los niveles obligatorios. Esta formación estructural ha implicado un desarrollo autónomo de las distintas regiones, dando lugar a un panorama territorial muy diverso y complejo que deviene de circunstancias históricas y del desarrollo económico en cada región (Steinberg et al., 2011), y afecta directamente las capacidades estatales para afrontar el servicio educativo en su territorio.

En ese marco de autonomía, de protagonismo creciente en cuanto a su responsabilidad primaria de obligatoriedad de la educación pero con capacidades diferenciales (recursos técnicos, económicos, entre otros), las provincias vienen desarrollando distintas estrategias (basadas en distintos instrumentos y dispositivos) para avanzar en el cumplimiento de la obligatoriedad y asegurar la continuidad pedagógica, desde la sanción de la LEN, y en particular en el contexto de la crisis provocada por el COVID-19.

En este marco, se entiende como dispositivo a los mecanismos e instrumentos de gestión por los que se implementan las políticas, con capacidad performativa sobre las prácticas, tales como: i) el modelo de enseñanza (gestión curricular, organización horaria, formatos de prácticas –talleres, proyectos, ateneos, etc.–, desarrollo de actividades sociocomunitarias; ii) los mecanismos de evaluación, acreditación de saberes y promoción; iii) los distintos dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares

estudiantiles; iv) los roles institucionales, entre otros. En este sentido, interesa indagar cómo los diferentes dispositivos y artefactos construyen modos de regulación que les son propios a cada provincia (política, procedimental, de conocimientos, o regulaciones autónomas por los distintos actores) que se desarrollan y se combinan, afectando las lógicas de acción de las escuelas.

Esta investigación parte de una concepción que entiende la política pública como una acción concurrente de diversos actores institucionales y de la implementación de diversos instrumentos que se relacionan directamente con los modos de hacer política. Bajo esta consideración y desde un marco de interpretación interaccionista de las relaciones sociales y de la acción pública (Cefai, 1996; Gusfield, 2014; Trevenot, 2016; Dubois, 2014) se hizo foco en los instrumentos (técnicas, medios de funcionamiento y dispositivos) que hacen operativa la acción gubernamental (Lascoumes y Le Galès, 2004). Estos autores denominan instrumentos de acción pública a dispositivos, herramientas y procedimientos que organizan las relaciones sociales, en particular entre los poderes públicos y sus destinatarios. La elección de los instrumentos para la implementación de las políticas y su modus operandi no son opciones o elecciones puramente técnicas, lo que exige considerar su dimensión política. Se conciben los dispositivos como instrumentos con un fin práctico y político: la construcción de procedimientos y técnicas vinculadas a una instancia de poder que contribuye a performar u orientar cierta conducta en un sistema.

Los dispositivos, en tanto instrumentos normativos y de gestión, portan valores, interpretaciones y concepciones precisas del modo de regulación en una instancia local. De esta forma, resulta importante para este estudio, comparar la impronta de cada gestión provincial, resaltando también aquellos aspectos comunes o convergentes.

Otro aspecto importante de esta investigación, se vincula con los efectos que dichos dispositivos tienen en prácticas pedagógicas, las cuales a su vez, influyen directamente en los aprendizajes de los estudiantes con vistas no sólo a garantizar la obligatoriedad, sino a través de trayectorias reales que efectivamente aseguren el derecho a la educación.

Este documento se divide en dos partes; en una primera instancia se analizan las transformaciones en relación con los dispositivos de evaluación en dos jurisdicciones en el período previo y durante la pandemia, a partir de la normativa y desde la perspectiva de los supervisores. Y en una segunda parte, se analizan los modelos institucionales de educación secundaria en las provincias en forma comparada, para comprender cómo operan los distintos instrumentos de evaluación. En ambos casos, se busca conocer cómo dichos dispositivos, ya sea de evaluación o el modelo institucional, afectan las prácticas y los procesos pedagógicos, produciendo efectos sobre las continuidades y rupturas, completas o incompletas de las trayectorias escolares.

Dispositivos de evaluación de los aprendizajes en el nivel secundario

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 establece desde el año 2006 la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel secundario. Desde la fecha hasta la actualidad, el gobierno nacional, los gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos

Aires han asumido metas importantes en función de garantizar dicha obligatoriedad, en el marco del derecho a la educación en el nivel para todos los jóvenes. Con este objetivo, la escuela secundaria viene atravesando transformaciones y redefiniciones de su estructura y del régimen académico en todas las jurisdicciones, a partir de los acuerdos alcanzados a nivel federal que promueven los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria (Res. CFE 84/09, 93/09, 134/11, 285/16 y 330/17).

Asimismo, la emergencia que provocó la pandemia por el COVID-19, reubicó una vez más la problemática por la obligatoriedad y el derecho a la educación en la agenda educativa, aspecto que llevó a implementar nuevos cambios en el funcionamiento del sistema educativo, y en particular, en aquellos formatos y dispositivos de evaluación que ya se venían transformando. A nivel nacional, se destaca la Resolución CFE 368/20, la que estableció pautas para la implementación de la evaluación formativa, propuso el registro y comunicación de la valoración de los aprendizajes a través de instrumentos conceptuales y estableció la unidad pedagógica 2020-2021 a los fines de la acreditación y promoción, las que deberían realizarse sobre la base de contenidos curriculares priorizados.

En ese contexto, aconteció una gran producción normativa y se implementaron una gran cantidad de mecanismos de gestión ad hoc en las jurisdicciones que modificó las regulaciones vigentes referidas a la evaluación y la acreditación. Inclusive, algunas de las decisiones provinciales anteceden los acuerdos alcanzados en el ámbito federal, en tanto que la normativa nacional recupera las modificaciones y las experiencias de las provincias (Pinkasz et. al., 2023).

De esta forma, un primer producto de la investigación, se centró en analizar los cambios en modos de regulación –dispositivos– de la evaluación de los aprendizajes en el nivel secundario en dos de las jurisdicciones con mayor recorrido al respecto, la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, desde la sanción de la obligatoriedad del nivel hasta la pandemia. En este sentido, no sólo se indagaron los marcos normativos de ambas jurisdicciones, sino además el interés se centró en profundizar las valoraciones de los supervisores o inspectores respecto de la implementación de cambios en los dispositivos de evaluación de los aprendizajes, en cómo afectaron las prácticas pedagógicas y sus implicancias sobre las trayectorias educativas.

Partiendo de la perspectiva de que los dispositivos son un encuadre con capacidad performativa sobre las prácticas de enseñanza, el interés radicó en indagar de qué forma dichos dispositivos de evaluación incidieron directamente sobre las prácticas de enseñanza y sobre el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes, entendiendo que estas últimas son significativas cuando logran cumplir con las expectativas de aprendizaje, y por ende, el efectivo derecho a la educación. De esta forma, se considera a la evaluación como un dispositivo que presenta efectos inmediatos en las trayectorias de los estudiantes y, por consiguiente, en la concreción de la obligatoriedad escolar.

Metodología

En cuanto a la metodología, se tomó la decisión de elegir dos jurisdicciones, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, las cuales venían experimentando

transformaciones en el formato de la escuela secundaria, como así también respecto a la evaluación y al Régimen Académico previo a la pandemia, con modelos de gestión diferentes.

El trabajo implicó analizar las disposiciones de la normativa e instrumentos de política a nivel nacional y en las jurisdicciones seleccionadas, relativas a la evaluación, calificación y acreditación de los aprendizajes individuales y a la promoción de los estudiantes. Asimismo, el trabajo de campo incluyó entrevistas semiestructuradas a supervisores e inspectores de esas jurisdicciones, en función de recuperar la perspectiva de los mismos, considerados como actores fundamentales para la investigación por formar parte del proceso de implementación de las políticas educativas. Se trata de un nivel de gestión que se constituye en el espacio de articulación o mediación entre el nivel central y las escuelas, y su rol busca garantizar que la dirección de las políticas educativas esté presente en las instituciones (Aguerrondo, 2013).

En este estudio de investigación exploratoria, la elección de los informantes clave conformó una muestra no representativa. Esta decisión se justifica debido a que el objetivo principal de la investigación es generar conocimiento y comprensión sobre el tema poco estudiado de los cambios en los procesos de evaluación. En este estudio, fueron seleccionados supervisores e inspectores de gestión estatal y privada, considerando la necesidad de incluir la voz de ambos tipos de gestión y abarcando diferentes áreas geográficas (en el caso de la Provincia de Buenos Aires, tanto del interior como del Conurbano). Esta diversidad de perspectivas y opiniones, en particular en lo que respecta a la percepción subjetiva de los supervisores sobre la implementación de la normativa, se consideró fundamental.

Es importante tener en cuenta que las entrevistas realizadas en este estudio proporcionan información valiosa, pero deben interpretarse como percepciones y opiniones de los participantes, y no como una representación completa o definitiva de la realidad. Además, estas opiniones no se han contrastado con las de otros actores. Sin embargo, cumplen con el objetivo exploratorio de la investigación y los resultados no pueden ser generalizados. En total, se llevaron a cabo 12 entrevistas virtuales entre septiembre de 2021 y junio de 2022, como se detalla a continuación.

Tabla 1: Distribución de entrevistas

	PBA	CABA
Gestión Estatal	4 (Entrevistas A, C, F y G)	4 (Entrevistas H, J, K y L)
Gestión Privada	2 (Entrevistas B y D)	2 (Entrevistas E e I)

Para obtener información detallada y específica, se implementó un protocolo de entrevista semiestructurada, que incluía preguntas abiertas que abordaban diversas dimensiones.

Estas dimensiones incluían el perfil del entrevistado, aspectos normativos, cambios en las prácticas, así como características y tipos de evaluación.

Es relevante destacar que el enfoque utilizado se centró en la exploración de los casos seleccionados con el objetivo de obtener una comprensión profunda del tema en estudio. En este sentido, se llevó a cabo un análisis descriptivo, enfocado en identificar los elementos clave, en lugar de aplicar un enfoque comparativo. A través de los métodos empleados, se buscó indagar acerca de los cambios y tensiones que surgieron en la utilización y apropiación de diversas herramientas o dispositivos de evaluación desde la perspectiva de los actores involucrados. La exploración permitió también indagar acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en las estrategias y dispositivos de evaluación. Este enfoque metodológico permitió obtener información rica que sirvió, a la vez, para generar nuevas preguntas e hipótesis para futuras investigaciones.

Sobre el contexto normativo y los procesos de gestión

En el nivel secundario orientado de la Provincia de Buenos Aires, entre los instrumentos normativos y de gestión más relevantes, con efectos en prácticas pedagógicas –y con incidencia en la trayectoria de los estudiantes con vistas a garantizar la obligatoriedad e inclusión educativa– se encuentran los Diseños Curriculares (2007-2012), los cuales operan el objetivo de ser un dispositivo altamente organizador de las prácticas pedagógicas escolares, dado que establecen contenidos, orientaciones didácticas, expectativas de logros (ciclo básico), objetivos de enseñanza y aprendizaje (ciclo superior), pero también referencian "orientaciones para la evaluación" desglosado en criterios de evaluación, instrumentos de evaluación, relaciones entre actividades y evaluación, definiciones de evaluación, tipos de evaluaciones (autoevaluación, coevaluación, evaluación mutua), entre otros. En términos de cómo consideran la evaluación, es posible advertir que no solo centren la mirada de las prácticas sobre los resultados en los aprendizajes, sino también en los procesos de enseñanza que los posibilitan, cobrando importancia cuestiones como la obtención de información, el conocer el logro de los objetivos propuestos, y la reorientación del proceso de enseñanza en sí mismo.

Por otro lado, se cuenta con el Régimen Académico (RA) establecido por la Resolución DGCyE 587/2011. Este conjunto de normas y criterios regula diversos aspectos de la práctica educativa, como el ingreso, la asistencia y puntualidad, la evaluación, la acreditación, la calificación y promoción, la movilidad y equivalencias, así como la organización pedagógico institucional de la enseñanza. El RA se alinea con lo establecido en el Diseño Curricular (DC) e interpela a los docentes en relación a sus propias prácticas. Según se menciona en el RA:

> La evaluación es un acto con intencionalidad cuyas prácticas tienen efectos sobre las trayectorias de los estudiantes, que supone la formulación de un juicio de valor sobre un objeto determinado. Mediante la misma, se está frente a una construcción de carácter pedagógica por parte de quien realiza el proceso de evaluación, que debe interpelar sus propias prácticas en cuanto a que enseña como lo hace y si se corresponde con lo efectivamente

> enseñado. (Res. DGCyE 587/2011, Anexo 4: "Evaluación, acreditación y calificación de los estudiantes")

El Régimen Académico (RA) incluye un anexo relevante, conocido como Anexo 6, específicamente en el ítem V, denominado "Acompañamientos pedagógicos específicos". Este anexo ha permitido la implementación de una amplia variedad de propuestas con el objetivo de abordar trayectorias educativas débiles o situaciones de vulnerabilidad escolar. Las estrategias desarrolladas por las escuelas en el marco de este anexo son, entre otras, peinado de materias aprobadas, promoción con más de dos materias pendientes de aprobación, cursada solo de materias pendientes de aprobación, semipresencialidad o evaluación personalizada. Este Anexo ha generado un espacio de innovación reconocido por todos los entrevistados, ya que brinda respaldo legal para el desarrollo de experiencias de atención a los estudiantes. Cada una de estas propuestas flexibiliza los lineamientos generales del RA que podrían obstaculizar la continuidad escolar en ciertas trayectorias educativas. Asimismo, definen otros procesos y enfoques evaluativos y organizacionales posibles, ampliando las opciones para adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

En el contexto de la pandemia por COVID-19, las orientaciones sobre la organización escolar planteadas para el Bienio 2020-2021 hicieron hincapié en la continuidad pedagógica remota, alternando momentos de presencialidad para grupos reducidos hacia fines del 2020 y comienzos del 2021. Además, en base a la Resolución del CFE 367/20, los Núcleos de Aprendizaje Prioritario y los Diseños Curriculares de la jurisdicción vigentes para cada nivel y modalidad, la provincia definió un Curriculum prioritario, estableciendo también para el ciclo 2021 los criterios curriculares para la promoción en la secundaria orientada. A su vez, desde la Resolución DGCyE 1872/20, "Evaluar en Pandemia" se estableció que la evaluación sería valoración pedagógica cualitativa a través de un Registro institucional de las trayectorias educativas (RITE), estableciendo una nueva terminología o categorías en relación con los aprendizajes: TEA (Trayectoria educativa avanzada), TEP (Trayectoria educativa en proceso) y TED (Trayectoria educativa discontinua). Este instrumento adquiere una gran importancia, ya que establece acciones específicas de intensificación de la enseñanza dirigidas a estudiantes con dificultades de aprendizaje y desarrollo (TEP y TED) que se implementarán a lo largo del ciclo escolar 2021. Estas acciones se aplicarán a estudiantes que requieren de una "promoción acompañada", un proceso que busca garantizar la continuidad de su trayecto educativo entre un año escolar y otro. Para ello, se implementarán medidas de apoyo, asistencia y acompañamiento basadas en una propuesta pedagógica diseñada para asegurar la adquisición de los conocimientos no alcanzados en el año anterior. Además, se establecerá un seguimiento individualizado y se brindará un tiempo específico de intensificación de la enseñanza para cada estudiante.

Para el ciclo escolar 2022, se ha establecido el retorno a los Diseños Curriculares (DC), poniendo fin a los dispositivos implementados en los dos años anteriores. No obstante, se mantendrá cierta continuidad en la lógica evaluativa que se había implementado previamente, como el uso del Régimen de Ingreso, Trayectoria, Evaluación y Promoción (RITE) y la valoración cualitativa de los aprendizajes. También se mantendrá la

cuatrimestralización de los momentos de evaluación y se propondrá una reformulación del Régimen Académico (RA). En relación a la acreditación de los espacios curriculares pendientes, se presentan diferentes alternativas para las Comisiones Evaluadoras. Estas alternativas incluyen la acreditación integrada de áreas o ciclos, acreditaciones previas por tramos, la presentación de trabajos prácticos integradores y la implementación de trayectos intensivos. Estas propuestas se encuentran detalladas en la Comunicación Conjunta emitida por la Secretaría de Educación y las Direcciones de Educación, titulada "Pautas para la enseñanza y la evaluación en el nivel secundario" (1/22).

En relación a los instrumentos normativos y de gestión más relevantes, con efectos en prácticas pedagógicas y con incidencia en la trayectoria de los estudiantes con vistas a garantizar la obligatoriedad e inclusión educativa, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se evidencia en el año 2015 la Nueva Escuela Secundaria (NES), reforma del diseño curricular que planteó una "reorganización institucional y una revisión de las estrategias pedagógicas para la escolarización y el sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos" (Steinberg et al., 2019, p. 80). La misma cuenta con una estructura de 5 años, con un ciclo básico de dos y un ciclo orientado de tres, lo que implicó una reestructuración de las horas cátedra en las escuelas y reducción en carga horaria de materias troncales a favor de las materias propias de la orientación, generando cambios en la carga horaria laboral de muchos docentes.

En el año 2017, en el marco de los lineamientos nacionales de la Secundaria Federal 2030, la ciudad implementó la "Secundaria del futuro", una reforma anunciada como la continuidad y la profundización de la NES, bajo la creación de un nuevo modelo de organización pedagógica e institucional, haciendo foco en la enseñanza y la integración de las disciplinas por área de conocimiento y entre distintas áreas a través de proyectos y talleres interdisciplinarios. En este marco, recobraron importancia las horas "extraclase" creadas a partir del Régimen de Profesores por Cargo (Ley 2905 de 2008), las cuales permitieron cubrir dichos espacios formativos.

En relación a la evaluación, la Secundaria del Futuro propone ampliar el concepto de evaluación formativa hacia el de evaluación para el aprendizaje, entendiendo que este último tiende a generar procesos de reflexión y retroalimentación constantes sobre el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, también propone variar las estrategias e instrumentos de evaluación, así como la utilización de rúbricas en relación a los objetivos de aprendizaje. Para acompañar las trayectorias educativas se plantea que la responsabilidad es de toda la escuela y una tarea colaborativa entre distintos actores institucionales, tales como: "docentes, tutores, preceptores, equipos de conducción y Departamento de Orientación Escolar (DOE)." (Secundaria del Futuro: "La escuela que queremos. Profundización de la NES", 2018, p. 13).

En relación al contexto de pandemia, la Ciudad desarrolló un conjunto de normativas como la Resolución N.º 1577/MEDGC/2020, la cual estableció que los docentes deberían realizar un informe valorativo del proceso pedagógico desarrollado hasta el momento de forma remota, que se comunicaría a los estudiantes y sus familias al finalizar cada cuatrimestre. Luego, mediante la Resolución N.° 2215/MEDGC/2020, se estableció un trayecto curricular integrado para el ciclo lectivo 2020-2021 y aprobó un Régimen de

Evaluación, Acreditación y Promoción especial para ese período. A los informes de valoración de los aprendizajes se agregó, para todos los años del nivel secundario salvo el último, una calificación conceptual a partir de la siguiente escala: "en proceso", "suficiente" y "avanzado". Asimismo, se estableció que aquellos estudiantes que contaran con más de dos asignaturas no acreditadas (calificadas "en proceso") continuarían su escolaridad en el curso siguiente con una "promoción en proceso", con instancias de acompañamiento y apoyo a lo largo del siguiente año para acreditar los espacios curriculares pendientes, eliminando así la repitencia en el contexto de excepcionalidad.

El 2021 se inició con la sanción de la Resolución N.º 800/MEDGC/2021, que organizó el año en dos cuatrimestres/cuatro bimestres, estableció la evaluación formativa de los estudiantes a partir de los Contenidos Priorizados 2021 y dio continuidad a la implementación del informe de valoración pedagógica. En julio de ese año, el Ministerio de Educación elaboró el documento Acreditación de Aprendizajes y Promoción Nivel Primario y Secundario, que sostuvo "promoción en proceso" para estudiantes de 1° año con más de dos espacios curriculares pendientes y para estudiantes de 2° a 6° año con tres o cuatro espacios curriculares a acreditar. También se estableció que las instituciones deberían ofrecer múltiples y variadas oportunidades a los estudiantes para que logren la acreditación de dichos espacios curriculares.

En el año 2022 el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires avanza con un nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria establecido por la Resolución Nº 970/MEDGC/2022. La resolución institucionaliza algunas de las medidas que fueron establecidas excepcionalmente debido a la pandemia de COVID-19 durante el período 2020-2021. La organización del ciclo lectivo se modifica, que es desde el 2020 cuatrimestral-bimestral (no ya trimestral), pero se sostienen los períodos de *clases regulares* (común a la totalidad del alumnado) y de *apoyo y acompañamiento para la evaluación y promoción* (para aquellos estudiantes con espacios curriculares pendientes de aprobación). Si bien el régimen de cursada establecido continúa siendo graduado y anualizado, cursándose simultáneamente en bloque todos los espacios curriculares correspondientes a un año, se introduce la posibilidad de volver a cursar espacios curriculares no acreditados para estudiantes del último año.

Las modificaciones más significativas en el nuevo régimen están relacionadas con la flexibilización de los criterios de promoción. En el primer ciclo (de primero a segundo año), los estudiantes podrán promover de forma directa si tienen hasta dos espacios curriculares pendientes de aprobación o con *promoción acompañada*. En este último caso, el equipo de profesores del curso establecerá un plan personalizado con un compromiso de acompañamiento de la institución para que cada estudiante pueda recuperar los objetivos de aprendizaje pendientes. La *permanencia* solo podrá ser propuesta de manera excepcional a la Supervisión cuando "los saberes no acreditados sean tales que signifiquen un obstáculo ineludible para la continuidad en el segundo año" (Resolución Nº 970/MEDGC/2022).

Para los siguientes años, también se establece la *promoción directa* de aquellos estudiantes que tengan hasta dos espacios curriculares pendientes. En el caso de aquellos que adeuden tres o cuatro espacios curriculares (siempre y cuando no más de dos tengan

una carga horaria igual o superior a 4 horas cátedra), se podrá decidir la *promoción acompañada* para que éstos continúen en el año subsiguiente con un plan personalizado para la acreditación de los objetivos pendientes. La determinación de la promoción acompañada será realizada por el equipo docente junto con el equipo de conducción, basándose en una evaluación integral del desempeño de los estudiantes, quienes también podrán optar por la *permanencia* en el mismo año.

Por otro lado, la normativa contempla una variedad de formatos para la acreditación de los espacios curriculares pendientes, los cuales serán definidos por cada institución en cada caso particular. Estos formatos pueden incluir la cursada en modalidad virtual o combinada de forma remota, en contraturno dentro del mismo establecimiento, en el mismo turno, en espacios de apoyo a las trayectorias escolares u otros dispositivos similares.

Resultados

La investigación[3] realizada nos ha brindado valiosa información sobre la implementación de la Ley de Educación Nacional (LEN) y los desafíos que surgen en su aplicación.

El enfoque utilizado en este estudio nos ha permitido observar la concreción de la LEN, las tensiones que surgen en su aplicación y los aspectos invisibilizados de la gestión que pueden favorecer u obstaculizar su ejecución. Hemos obtenido valiosa información sobre la implementación de los dispositivos de evaluación y su impacto en las trayectorias educativas en el nivel intermedio (supervisión/inspección), un espacio que ha sido poco explorado hasta ahora.

Especialmente durante el contexto de la pandemia de COVID-19 en 2020 y la implementación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y posteriormente la Disposición (DISPO), se han producido numerosas transformaciones en los procesos de aprendizaje, la continuidad de la actividad escolar, el vínculo con los estudiantes, las estrategias pedagógicas y los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes.

Las jurisdicciones analizadas, a pesar de contar con un considerable recorrido en lo que respecta al desarrollo de dispositivos de evaluación –antes, durante y posterior a la pandemia–, tienen además características educativas distintas. La Provincia de Buenos Aires cuenta con una mayor extensión territorial y una población estudiantil más amplia, con espacios rurales, lo que puede implicar desafíos adicionales en términos de logística y cobertura. Por su lado, CABA concentra su sistema educativo en una ciudad más compacta y que dispone una mayor infraestructura y recursos. Ambas jurisdicciones presentan una diversidad de contextos socioeconómicos y culturales entre sus estudiantes y para ambas jurisdicciones es un desafío abordar los temas de igualdad y equidad en la evaluación, teniendo en cuenta las diferencias en los recursos disponibles, las condiciones de vida de los estudiantes y la posibilidad de adaptar la enseñanza y la evaluación a las necesidades individuales.

[3] Los resultados que se presentan en este apartado se pueden revisar con mayor detalle en el artículo: Álvarez, M., Cattarin, C., Iardelevsky, A., Ríos, C., & De Luca, M. (Relapae, en publicación). Dispositivos de evaluación de los aprendizajes en el nivel secundario desde la sanción de la obligatoriedad hasta la crisis del COVID-19. Cambios y continuidades en la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Como resultado de esta investigación, podemos concluir que la pandemia de COVID-19 ha acelerado una serie de transformaciones en relación con la evaluación que ya se venían gestando desde hace más de una década. La crisis sanitaria resultó ser un factor que interpeló los paradigmas tradicionales en las formas de evaluar al trastocar las variables estructurales de la práctica educativa escolar: el tiempo y el espacio compartidos. De la voz de los supervisores se reconocen cambios que se vienen produciendo y la necesidad de su profundización, y en muchos casos sostienen que la propia pandemia aceleró cambios que venían tratando de implementar hace años. Aún así, dichas transformaciones no son homogéneas y se encuentran atravesadas por una serie de tensiones.

Asimismo, es posible advertir que los cambios impulsados por las políticas en la educación secundaria no se reducen exclusivamente a las prácticas de evaluación, sino que pretenden impactar en la organización institucional y en las formas de enseñanza. Existe una coincidencia en ambas jurisdicciones en plantear una innovación en las prácticas áulicas, al promover innovaciones como los proyectos integrados, la planificación colaborativa y la evaluación colegiada. De esta forma, la evaluación se vuelve fundamental en un enfoque educativo que busca transformar la matriz de organización institucional de la escuela, intentando promover una educación más participativa, contextualizada y significativa.

En cuanto a la continuidad de las trayectorias, la asistencia escolar se consideraba un elemento crucial para garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, la pandemia ha obligado a replantear este enfoque, ya que se ha tenido que asegurar la continuidad educativa sin la presencia física en las aulas. Esto se ha reflejado en las estrategias implementadas por las provincias, conocidas como el "proceso de continuidad pedagógica". En este contexto, el objetivo principal ha sido garantizar la vinculación entre el estudiante y el docente, priorizando la relación y el vínculo entre ellos.

A pesar de que se venía discutiendo y llevando a cabo diversas acciones de apoyo, como tutorías e instancias de refuerzo, para abordar las trayectorias reales de los estudiantes, el contexto de la pandemia obligó a replantear la continuidad educativa en un entorno de no presencialidad. En este sentido, dos aspectos adquirieron relevancia con la llegada de la pandemia: en primer lugar, la consideración de la unidad académica y evitar la repetición en ese período, buscando mantener la continuidad de los estudiantes. En segundo lugar, se reconoció la necesidad de transformar radicalmente el enfoque de la evaluación, pasando de una evaluación sumativa, que se centra en calificar y clasificar a los estudiantes en función de su desempeño en un momento determinado, a una evaluación formativa que pone énfasis en el proceso de aprendizaje del estudiante, en lugar de basarse únicamente en la suficiencia o insuficiencia respecto a un objetivo específico, y que brinda retroalimentación y orientación para mejorar el proceso de aprendizaje.

Esta tensión entre la evaluación como medida de desempeño y la evaluación como herramienta de mejora puede generar discrepancias en la forma en que se evalúa durante este periodo. Esto introduce una tensión entre el logro de trayectorias continuas y el logro de los aprendizajes, en un sistema que continúa siendo graduado y anualizado. En

este marco, los supervisores apoyaron a las instituciones en reuniones con los equipos directivos, quienes serían los encargados de replicar lo trabajado en sus escuelas, e intentaron poner el foco en lo que un alumno aprende o no, en los aprendizajes, más que en lo formal del cumplimiento de las tareas. Lo mismo sucedió con los asistentes técnicos.

La pandemia generó la necesidad de adaptar muchos procesos educativos a entornos virtuales, lo que a su vez introdujo cierta flexibilidad en los mecanismos de acreditación de conocimientos. Se implementaron diversas estrategias para permitir que los estudiantes, tanto aquellos que estaban en transición entre ciclos educativos como aquellos que estaban fuera del sistema, pudieran rendir las asignaturas pendientes y participar en las mesas de exámenes. Esta mayor flexibilidad brindó oportunidades para que más estudiantes pudieran obtener la certificación de sus estudios secundarios.

En relación con la evaluación, las políticas intentaron poner el eje en valoraciones más integrales, en tratar de identificar aspectos no logrados por los estudiantes para poder reforzar y diseñar distintas estrategias para el alcance de esos aprendizajes. Los supervisores que hemos relevado en este estudio están de acuerdo con esta nueva perspectiva o mirada que se impulsaba desde las normativas. Asimismo, los entrevistados señalan que el cambio respecto del período (de bimestral o trimestral a cuatrimestral) es señalado como facilitador al permitirle al docente la posibilidad de evaluar mejor la trayectoria del estudiante. No obstante, reconocen ciertas tensiones para su implementación.

En principio, el pasaje de una evaluación sumativa y cuantitativa a una valoración cualitativa provocó resistencias por parte de los docentes, que exigía otros registros, como observaciones de parte de la comunidad educativa donde no quedaban claras las categorizaciones de los estudiantes. Varios supervisores han mencionado las dificultades que encuentran los docentes de las instituciones que tienen a su cargo para desarrollar este tipo de evaluación, ya sea por vacancias en su formación como por el propio peso de la propia biografía escolar.

En este marco, también se intentaron establecer acuerdos para evaluar a los estudiantes en forma colaborativa o colegiada, iniciativa del programa Escuelas Promotoras en el año 2018, previo a la pandemia. Los supervisores de CABA sostienen la existencia de prácticas de evaluación colegiada, aunque su implementación no es homogénea en todas las escuelas, y en aquellas que la utilizan dan cuenta de “buenos resultados”. Sostienen que se pone el foco en el análisis de la trayectoria de los estudiantes, hasta con la participación de tutores que pueden dar una perspectiva más personalizada del estudiante. Aún así identifican varias dificultades para su implementación, en principio vinculadas a la construcción de un proyecto colaborativo entre distintas áreas, como también las dificultades al momento de acordar la valoración debido a la dificultad de acordar criterios, dado que los profesores de distintas áreas “miran cosas distintas”.

La pandemia ha estimulado la discusión y ha permitido repensar las prácticas educativas. La mayoría de los supervisores esperan que estas prácticas innovadoras se establezcan y se mantengan en el período posterior a la pandemia. Sin embargo, los relatos de diferentes personas indican que estas prácticas no tienen un alcance generalizado, sino que dependen de la supervisión o de las escuelas individuales.

Es relevante destacar que la evaluación durante la pandemia ha generado tensiones en el sistema educativo, pero también ha permitido acelerar cambios y transformaciones que ya se venían planteando en las políticas educativas de la educación secundaria. Estas políticas buscan garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación y promover una educación más integral y contextualizada. Sin embargo, es importante reconocer que el régimen de cursada graduado y anualizado sigue siendo un elemento de gran persistencia en estas experiencias, a pesar de los avances en otros aspectos. Es necesario continuar reflexionando y profundizando en la necesidad de repensar el formato de la Educación Secundaria, considerando no solo los cambios en la evaluación, sino también en las prácticas de enseñanza. Solo así se podrá lograr un abordaje más completo e integral de la problemática y avanzar hacia una educación secundaria que responda a las necesidades y desafíos de los estudiantes en el siglo XXI.

Además, es crucial tener en cuenta que los cambios y transformaciones propuestos no son aislados, sino que se enmarcan en un contexto más amplio de reformas educativas que se vienen impulsando desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 y las resoluciones del CFE que viabilizan la posibilidad de incluir cambios en el formato de la escuela secundaria. No obstante, a pesar de los avances y las transformaciones, es válido cuestionar la persistencia del formato graduado y anualizado en la Educación Secundaria. Si bien las políticas y estrategias implementadas durante la pandemia han evidenciado la necesidad de repensar y adaptar los enfoques de evaluación, es importante que este debate se extienda al formato mismo de la Educación Secundaria, considerando la diversidad de situaciones y necesidades de los estudiantes, así como las brechas generadas o exacerbadas por el contexto de la pandemia.

Además de las conclusiones mencionadas anteriormente, este estudio reveló algunas cuestiones relevantes que merecen ser destacadas. Por un lado, se observó que la implementación de dispositivos de evaluación durante la pandemia de COVID-19 ha evidenciado la necesidad de adaptar y repensar los enfoques tradicionales de evaluación en el nivel secundario. La crisis sanitaria aceleró la adopción de evaluaciones formativas y cualitativas, poniendo mayor énfasis en el proceso de aprendizaje y la retroalimentación para el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, persisten tensiones entre la evaluación como medida de desempeño y la evaluación como herramienta de mejora, así como la necesidad de establecer criterios comunes y acuerdos para la evaluación colegiada.

Por otro lado, se evidenció la importancia de la continuidad educativa y la vinculación entre estudiantes y docentes durante situaciones de crisis como la pandemia. La implementación de estrategias de continuidad pedagógica, como el establecimiento de la unidad académica y el enfoque en los aprendizajes más que en el cumplimiento formal de tareas, demostró ser fundamental para garantizar el derecho a la educación y evitar la repitencia. Sin embargo, es necesario abordar las brechas existentes en el acceso a la educación y los recursos disponibles para adaptar la enseñanza y evaluación a las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente en contextos socioeconómicos y culturales diversos.

En última instancia, es fundamental adoptar una perspectiva crítica al abordar estos resultados. Aunque se han impulsado cambios y transformaciones en la evaluación y en los procesos de continuidad pedagógica, persisten desafíos estructurales para la implementación generalizada de los cambios. La persistencia del formato graduado y anualizado en la educación secundaria, así como las resistencias por parte de docentes y la falta de recursos y formación adecuada, son aspectos que requieren una reflexión profunda y una acción transformadora. Es necesario cuestionar y superar los paradigmas tradicionales para avanzar hacia una educación secundaria más inclusiva, participativa y contextualizada, que responda verdaderamente a las necesidades y desafíos de los estudiantes en el siglo XXI.

Los dispositivos de regulación desde los modelos organizacionales escolares

Otra línea de indagación se focalizó en comparar los modelos institucionales de educación secundaria en las provincias, para comprender cómo la organización institucional afecta los procesos y las prácticas pedagógicas produciendo, en consecuencia, efectos sobre las continuidades y rupturas de las trayectorias escolares. El interés tiene que ver con indagar el efecto que tiene la construcción de disposiciones diferenciales en las oportunidades educativas de los estudiantes.

Metodología

Con el fin de analizar los modelos de gestión institucional de la educación secundaria en Argentina, se establecieron algunos conceptos teórico-metodológicos que resulten apropiados para trabajar la problemática identificada. Las unidades de análisis seleccionadas fueron las instituciones educativas secundarias, teniendo en cuenta dos aspectos clave de los modelos de gestión institucional: el tamaño de las instituciones (medido por la cantidad de secciones) y la configuración de cargos docentes. Se enfocó específicamente en las instituciones de nivel secundario, pertenecientes al sector estatal y de ámbito urbano.

En cuanto a las fuentes de información utilizadas, se procesaron las bases de datos del relevamiento anual 2021 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las cuales proporcionaron datos actualizados sobre las instituciones educativas del país.

Para llevar a cabo el análisis de los datos, se utilizaron técnicas de procesamiento de bases de datos. Se vinculó la información del relevamiento anual del MEN con programas especializados para crear una base de datos unificada que permitiera realizar consultas y análisis más específicos y para procesar la información y realizar un procesamiento cuantitativo de los datos.

En relación con los procedimientos analíticos utilizados, se adoptó un enfoque descriptivo y se recurrió a conceptos teóricos que organizaron el análisis, tales como los modelos de gestión institucional, el tamaño de las instituciones y la configuración de cargos docentes. Estos elementos teóricos sirvieron como marco de referencia para examinar

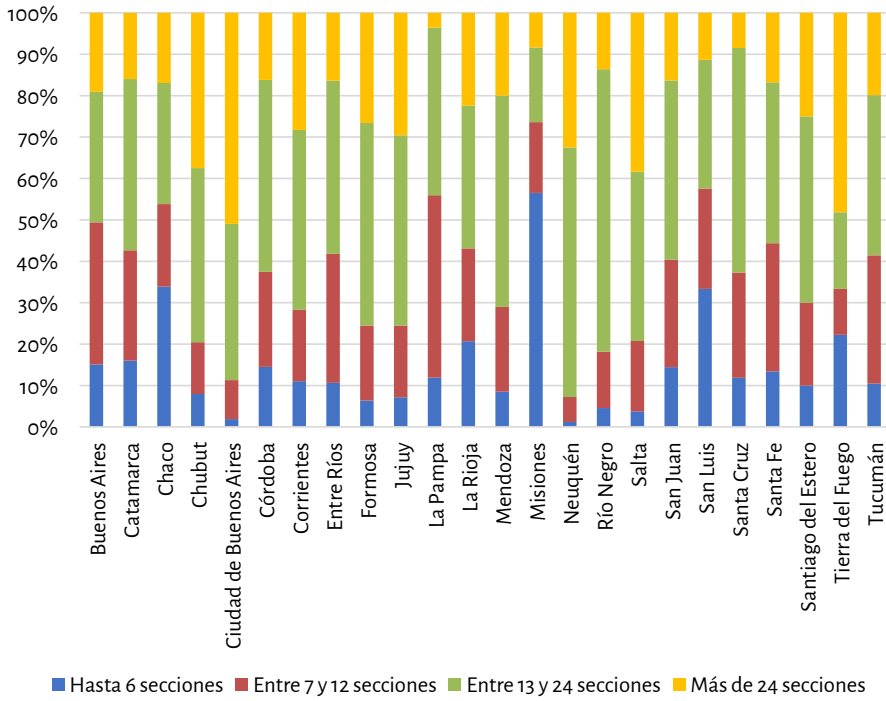
y comprender la realidad de las instituciones educativas secundarias en términos de su gestión y estructura organizativa.

Resultados

En este trabajo, se abordó la primera dimensión de análisis centrada en el tamaño de los establecimientos educativos, tomando como referencia el número de secciones en lugar de la matrícula. Esta medida se considera relevante ya que está directamente relacionada con la organización y gestión de las instituciones educativas, y tiene implicancias significativas en la distribución de recursos, la cantidad de docentes y el desarrollo del currículo.

Es importante aclarar que la unidad de análisis utilizada fue el CUEANEXO en lugar del establecimiento en sí, lo que implica un peso mayor de instituciones de menor tamaño, en particular en aquellas provincias que tienen más desarrollado el modelo sede/anexo. Además, el número de secciones resulta un indicador adecuado para evaluar el tamaño relativo de las instituciones escolares en comparación con otras, especialmente entre diferentes provincias, donde pueden existir diferencias en el número total de estudiantes matriculados.

Gráfico 1: Porcentaje de instituciones educativas según tamaño por provincia



Fuente: procesamiento propio a partir de las bases usuarias año 2021 del Ministerio de Educación.
Los rangos considerados: pequeñas: hasta 6 secciones; medianas: entre 7 y 12 secciones; grandes: entre 13 y 24 secciones y muy grandes: más de 24 secciones.

En cuanto al tamaño del sistema provincial en cantidad de establecimientos, la provincia de Buenos Aires tiene la mayor cantidad, con un total de 2,578, seguida de Santa Fe con 417 y Córdoba con 414. En contraste, Tierra del Fuego tiene la menor cantidad, 27 establecimientos.

En cuanto a la proporción de instituciones en cada rango de tamaño, hay variaciones. En uno de los extremos se encuentra la provincia de Buenos Aires, donde la mayoría de los establecimientos tienen entre 7 y 12 secciones (885), mientras que, en Misiones, la mayoría tienen hasta 6 secciones (182). Sin embargo, en general, es posible advertir que las provincias tienen una proporción mayor de establecimientos de tamaño mediano (entre 7 y 24 secciones) que de rangos más pequeños o muy grandes.

No obstante, si se analiza la proporción de establecimientos según tamaño en las provincias, encontramos algunos patrones que dan cuenta de cierta planificación o estrategia provincial. La mayor proporción se encuentra en tamaños medianos, salvo en Misiones, Chaco y San Luis que tiene una gran proporción de instituciones de tamaño pequeño (hasta 6 secciones) aspecto asociado con la dispersión geográfica poblacional y, a la vez, con una política de cobertura del servicio educativo en todo el territorio. Por otro lado, Neuquén y Río Negro tienen la mayor proporción de establecimientos de tamaño mediano/grande (entre 13 y 24 secciones), lo que da cuenta también de una política de gestión de concentración de población en escuelas más grandes. Y, en proporción, CABA, Chubut y Salta tienen entre el 40 y el 50% de sus instituciones con tamaños muy grandes (más de 24 secciones)

La segunda dimensión considerada es el tamaño y la composición de las plantas docentes, a partir del análisis de los indicadores de secciones por cargo de conducción, los cuales reflejan la cantidad promedio de secciones que cada cargo directivo atiende en una institución educativa, por ende, la existencia o no de una desigualdad en la atención diferencial que puedan ofrecer. Este aspecto se relaciona directamente con la calidad de la gestión, y las acciones que se puedan llevar adelante, en particular, en relación con los aprendizajes de los estudiantes. Los datos analizados, muestran que en promedio, se pueden identificar una relación de 3,2 secciones por cargo de conducción, con un (alto) desvío entre provincias de un tercio. La provincia de Buenos Aires tiene el promedio más alto de atención de secciones por cargo (4,24 secciones), mientras que Neuquén tiene el promedio más bajo con 1,62 secciones por cargo de conducción.

El análisis del indicador promedio de cargos de conducción por escuela, presentado en la tabla 2, ofrece una medida valiosa para comprender la distribución de responsabilidades entre los directivos de las instituciones educativas. Este indicador se considera complementario al número de secciones atendidas por cargo directivo, ya que ambos proporcionan información relevante sobre la organización y la gestión de las escuelas.

Tabla 2: promedio de cargos de conducción por institución educativa

Provincia	Promedio de cargos de conducción por escuela
Buenos Aires	2,98
Catamarca	3,47
Chaco	2,5
Chubut	3,33
Ciudad de Buenos Aires	5,82
Córdoba	3,21
Corrientes	2,9
Entre Ríos	3,04
Formosa	2,68
Jujuy	3,91
La Pampa	2,62
La Rioja	3,34
Mendoza	4,03
Misiones	1,73
Neuquén	5,22
Río Negro	4,84
Salta	3,79
San Juan	3,76
San Luis	2,83
Santa Cruz	3,93
Santa Fe	3,71
Santiago del Estero	4,06
Tierra del Fuego	4
Tucumán	2,82
Promedio	3,52
Desvío	0,91
Máximo	5,82
Mínimo	1,73

Fuente: elaboración propia a partir de las bases usuarias 2021 del Miniserio de Educación.

La disponibilidad de esta información nos brinda la oportunidad de profundizar en la comprensión de la distribución de funciones de liderazgo dentro de cada escuela, lo que a su vez nos permite examinar las implicancias en el modelo de gestión y en las prácticas institucionales. El análisis de estos datos nos ayuda a identificar patrones y tendencias en la asignación de roles y responsabilidades, así como a evaluar la equidad en la distribución de cargos de conducción.

Al considerar tanto el número de secciones atendidas por cargo directivo como el indicador promedio de cargos de conducción por escuela, obtenemos una visión más completa de la estructura organizativa y de liderazgo de las instituciones educativas. Esto nos permite realizar análisis comparativos y comprender mejor cómo se distribuyen las tareas de conducción en diferentes contextos escolares. Asimismo, nos proporciona insumos valiosos para reflexionar sobre la efectividad de los modelos de gestión y la implementación de políticas educativas en relación con el liderazgo institucional.

El promedio general es de 3,52 cargos de conducción por escuela, con un desvío estándar de 0,91. El máximo se encuentra en la CABA con 5,82 cargos de conducción por escuela, mientras que el mínimo se encuentra en Misiones con solo 1,73. Estos indicadores se correlacionan con el tamaño de las instituciones.

Este indicador da cuenta de la estructura y organización escolar en cada provincia. No se advierte uniformidad de criterio respecto de este indicador aun cuando tiene efectos sobre cuestiones como poder, autoridad y distribución de tareas y funciones, entre otras.

Además, las plantas docentes pueden apoyarse en profesionales, asesores pedagógicos, psicólogos y psicopedagogos, que aportan a la tarea educativa. Por lo tanto, contar con ellos puede resultar un aporte al bienestar de la comunidad educativa.

La tabla 3 muestra la relación de cargos de apoyo profesional por escuela, secciones y estudiantes, como parte de la estructura de gobierno institucional y la distribución de estos profesionales en diferentes escuelas, secciones y cantidad de estudiantes por asesor, psicólogo o psicopedagogo.

Tabla 3: Indicadores de cargos de asesoría pedagógica por escuela, por sección y por estudiante

Provincia	Asesor pedagógico/ psicologo/ psicopedagogo x escuela	Secciones x asesor pedagógico/ psicologo/ psicopedagogo	Estudiantes x asesor pedagógico/ psicologo/ psicopedagogo
Buenos Aires	0,24	71	1831
Catamarca	0,44	39	719
Chaco	0,49	29	666
Chubut	0,07	308	7748
Ciudad de Buenos Aires	2,58	11	246

Provincia	Asesor pedagógico/ psicologo/ psicopedagogo x escuela	Secciones x asesor pedagógico/ psicologo/ psicopedagogo	Estudiantes x asesor pedagógico/ psicologo/ psicopedagogo
Córdoba	0,02	690	18146
Corrientes	0,25	79	2087
Entre Ríos	-	-	0
Formosa	0,09	231	5691
Jujuy	0,46	44	1139
La Pampa	0,90	15	324
La Rioja	0,60	29	684
Mendoza	1,04	17	468
Misiones	0,07	112	2607
Neuquén	1,29	18	425
Río Negro	-	-	0
Salta	0,24	97	2421
San Juan	0,15	113	3055
San Luis	0,30	43	959
Santa Cruz	1,78	9	247
Santa Fe	0,06	249	6001
Santiago del Estero	0,98	20	516
Tierra del Fuego	2,48	9	198
Tucumán	0,97	18	498

Fuente: elaboración propia a partir de las bases usuarias 2021 del Ministerio de Educación.

Se puede apreciar una amplia diversidad en cuanto al número de asesores por escuela y la cantidad de estudiantes a los que atienden. Por ejemplo, en comparación con provincias como Chubut o Santa Fe, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) presenta una proporción mayor de asesores por escuela. Además, en algunas provincias como CABA, Tierra del Fuego y Santa Cruz, se observa una proporción muy baja de estudiantes por asesor, lo cual podría sugerir un enfoque de atención individualizada, teniendo en cuenta la pertenencia de los estudiantes a la escuela.

Comentarios finales sobre los dispositivos de gestión como instrumentos de gobierno para la implementación de la obligatoriedad

En base a los hallazgos obtenidos, se puede afirmar que existe una notable disparidad entre las categorías analizadas, lo cual evidencia las diferencias tanto entre las distintas jurisdicciones como entre las instituciones educativas. Frente a esta situación, surge el desafío de formular políticas públicas que aborden de manera efectiva los modelos de organización y gestión, con el objetivo de garantizar trayectorias educativas completas y en el tiempo establecido para los estudiantes de nivel secundario. Es fundamental examinar si los diferentes modelos institucionales contribuyen a profundizar la segmentación y fragmentación de la oferta educativa en este nivel.

Al analizar la continuidad de políticas educativas y modelos educativos en diferentes proyectos políticos, se pueden observar divergencias en cuanto a la coherencia de la evaluación con las políticas de transformación de la escuela secundaria en las jurisdicciones. Esta reflexión nos lleva a cuestionar si se están sentando las bases para la implementación de un nuevo modelo de evaluación que sea más integral, formativo y centrado en el proceso de aprendizaje. Además, resulta relevante considerar posibles ajustes en las políticas y normativas educativas en función de la experiencia de cambios a partir de la pandemia.

Esto abre la formulación de nuevos insterrogantes que se vinculan con la gestión directiva, la organización institucional, la innovación educativa, la evaluación y la garantía del derecho a la educación:

> ¿Qué modelos de organización y gestión se podrían implementar para superar la fragmentación y segmentación de la oferta educativa en el nivel secundario? ¿Cómo puede asegurarse el derecho a la educación para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica o nivel socioeconómico? ¿De qué manera las políticas públicas pueden abordar las diferencias entre jurisdicciones y promover la equidad en la oferta educativa? ¿Cómo puede evaluarse la efectividad de los modelos de organización y gestión implementados y realizar los ajustes necesarios para mejorar los resultados educativos? ¿Cómo se pueden caracterizar los modelos de gestión institucional en función de los datos disponibles sobre matrícula, secciones y plantas docentes?

Si bien se ha buscado asegurar una mayor continuidad en las trayectorias educativas durante la pandemia, ¿se garantiza un piso de conocimientos para todos? Es importante cuestionar si las soluciones implementadas ¿están abordando los problemas de fondo relacionados con el derecho a la educación o se trata de soluciones paliativas para intentar cumplir con la obligatoriedad del nivel secundario? La diversidad de situaciones de origen de los estudiantes, agravada por la pandemia, plantea la necesidad de una organización institucional que atienda estas diferencias y brechas existentes. Por lo tanto, ¿qué organización institucional es necesaria para atender la gran diversidad de situaciones de origen en las que llegan los estudiantes, potenciada por la pandemia que generó mayores y diferentes brechas?

La vinculación entre estas cuestiones y sus efectos sobre el modelo pedagógico debiera evitar una estrategia de solución por la vía de la acumulación o concentración de cargos, de horas, o aumento de la planta docente.

El presente proyecto de investigación sobre los dispositivos de gestión en la educación secundaria en Argentina ha arrojado importantes hallazgos y reflexiones, pero también plantea interrogantes y críticas que merecen ser consideradas.

Los resultados evidencian una notoria dispersión y diferenciación entre las jurisdicciones y las instituciones educativas en términos de organización y gestión. Esta disparidad genera desigualdades en la oferta educativa y puede profundizar la segmentación y fragmentación del sistema. Es necesario cuestionar si los modelos de gestión existentes contribuyen a perpetuar estas desigualdades o si se están implementando medidas efectivas para abordarlas.

Por otro lado, se observan divergencias entre las políticas de transformación de la escuela secundaria y las prácticas de evaluación. Esta falta de alineación plantea dudas sobre si se están sentando las bases para la implementación de un modelo de evaluación integral, formativo y centrado en el proceso de aprendizaje. Es necesario reflexionar sobre la necesidad de establecer una relación más estrecha entre las políticas educativas y las prácticas de evaluación para impulsar una verdadera transformación educativa.

Si bien se han implementado medidas para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas durante la pandemia, es fundamental entender si estas soluciones si realmente abordan los problemas de fondo relacionados con el derecho a la educación. La diversidad de situaciones de origen de los estudiantes, agravada por el contexto pandémico, requiere una organización institucional que atienda estas diferencias y brechas existentes de manera más integral y sostenible.

Es necesario llevar adelante una evaluación permanente de los modelos de gestión implementados. Hay suficientes estudios que analizan el factor escuela en el desempeño escolar, por ello se vuelve necesario contar con mecanismos de evaluación que permitan identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora en la organización y gestión de las instituciones educativas. La falta de una evaluación rigurosa y la ausencia de ajustes pertinentes pueden perpetuar prácticas ineficientes y obstaculizar la mejora del sistema educativo.

Por último, la garantía del derecho a la educación para todas y todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica o nivel socioeconómico, sigue siendo un desafío pendiente. Las políticas públicas deben abordar las desigualdades existentes, promoviendo la equidad en la oferta educativa y asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y acorde a sus necesidades.

En resumen, este proyecto de investigación destaca la necesidad de reflexionar críticamente sobre los modelos de gestión institucional y los dispositivos de gobierno que se implementan en la educación secundaria, identificando y abordando las desigualdades presentes en el sistema educativo, y promover políticas y prácticas que garanticen el derecho a la educación de todos los estudiantes. Estas conclusiones críticas invitan a repensar el enfoque y las estrategias utilizadas en la gestión educativa, con el objetivo de impulsar una educación más equitativa, inclusiva y de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina. Análisis comparativos de políticas de educación*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) /IIPE UNESCO Buenos Aires.

Acosta, F. (2022). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2021/106/Rev.1), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/06cc5176-2430-4cc4-830c-c2189a39084c/content#:~:text=La%20extensión%20de%20la%20educación%20secundaria%20reconoce%20formas,medida”%2C%20como%20modalidades%20flexibles%20u%20alternativas%20%28Acosta%2C%202019a%29

Acosta, F. y Graizer, O. L. (2022). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta Educativa*, 31(57), pp. 31-57.

Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. Educar 2013, (49)1, pp. 13-27.

Cefaï, D. (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques, (14)75, Paris.

Dubois, V. (2014). L›action de l›État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (201-202), pp. 13-25. Disponible en: https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2014-1-page-11.htm

Gusfield, J. (2014). *La cultura de los problemas públicos: el mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Lascoumes P. y Le Galès. P. (2004). *Gouverner par les instruments*, París, Sciences Po, Les Presses.

Pinkasz, D., Bardelli, N., López, V., Méndez, J. y Santos, S. (2023). Gobierno de la Educación Secundaria en pandemia: La reestructuración del espacio de escolarización en las decisiones provinciales. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 1(33), pp. 27-44.

Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina: avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF, FLACSO Argentina.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa, 1(29), pp. 63-71.

Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En Acosta, F. et al. (Eds.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 75-95). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Flacso.

Trevenot, L. (2016). *La acción en plural: Una introducción a la sociología pragmática*. Siglo XXI.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?. En Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario: Homo Sapiens.

NARRATIVAS ESTUDIANTILES SOBRE LA HISTORIA RECIENTE EN ESCUELAS SECUNDARIAS. UN ANÁLISIS DE CASO

Gonzalo Álvaro de Amézola[1] *y Laura Cristina del Valle*[2]

Resumen

El proyecto de investigación se propone indagar en las características de la historia reciente que se enseña y se aprende en escuelas secundarias a partir del análisis de las narrativas de los estudiantes de 5º año. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa basada en la recolección de datos a través de una consigna que se presenta a los alumnos durante el desarrollo del ciclo lectivo para analizar sus narrativas sobre los últimos setenta años de historia argentina. Se trata de un ejercicio imaginario en que los encuestados deben contar a un auditorio de jóvenes extranjeros de su edad qué pasó en nuestro país desde 1955 hasta hoy. Mediante estos relatos se procura conocer las características relativas a la conciencia histórica, la conciencia política y pensamiento histórico de los jóvenes encuestados.

Palabras clave: Narrativas, historia reciente, conciencia histórica, conciencia política, pensamiento histórico.

Presentación

Este proyecto investiga las características de la historia que se enseña y se aprende en escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca como análisis de caso, a partir de las narrativas de los alumnos de escuelas secundarias, utilizando encuestas como instrumentos de recolección de datos.

Mediante un estudio cualitativo se intenta profundizar en investigaciones previas y avanzar en el conocimiento de los cambios y las continuidades que se registran en la historia escolar luego de treinta años de vigencia de las reformas educativas promovidas por la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Nacional (2006).

Frente al inmovilismo de los cien años anteriores, desde 1993 se abrió en la educación argentina una búsqueda incesante de modernización, porque a pesar de las diferencias ideológicas entre esas dos normas, en ambas leyes se observan más continuidades que

[1] Director de Programación Académica de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la UNTREF y co-Director de la maestría en Enseñanza de la Historia de la UNR. Profesor de cursos de postgrado (UNTREF, UNR y REDES). Docente investigador Categoría II. Director de proyectos de investigación sobre temas de enseñanza de la Historia en la UNLP, la UNPam, UNGS y la UNTREF. Investiga en temas de enseñanza de la Historia. gonzalodeamezola@gmail.com

[2] Doctora en Historia. Investigadora categoría II. Profesora de Didáctica de la Historia (UNS). Directora de Gestión Académica y Profesora de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la UNTREF. Miembro del Banco de Evaluadores. Directora y Co-Directora de Proyectos de investigación, tesistas y becarios. Directora del Centro de Investigación en Didácticas Específicas (UNS). Investiga temáticas de enseñanza de la Historia. laucris.ldv@gmail.com

rupturas en los intentos por cambiar la enseñanza de la historia escolar, el sentido educativo de los conocimientos históricos, la conciencia política que se lograría con su enseñanza y las formas de enseñar y aprender historia. Uno de los resultados fue que, con la aplicación de estas normas, el interés del currículum dejó de centrarse en las guerras de la Independencia y se trasladó al siglo XX y a la historia reciente junto con el desarrollo de una concepción de educación ciudadana sustentada en valores democráticos, basada principalmente en la experiencia del pasado reciente. También con las dos leyes se buscó favorecer métodos de enseñanza activos con recursos didácticos variados, explicaciones multicausales, diversidad de interpretaciones, y desarrollar habilidades análogas a las que emplean los historiadores. Como consecuencia de eso, en períodos cortos los docentes tuvieron que afrontar nuevos diseños curriculares, nuevos objetivos para su materia, nuevas modalidades de enseñanza… Innovaciones siempre decretadas sin que los profesores tuvieran participación significativa en las decisiones y sin que se les brindara una adecuada actualización previa a su implementación.

Tanto la Ley Federal de Educación como la Ley de Educación Nacional partieron de la convicción acerca de que los alumnos desconocían aspectos importantes de la vida cívica y política, así como conceptos fundamentales del estudio del pasado nacional, especialmente de los últimos cien años, aunque ninguna de las reformas fue precedida de diagnósticos precisos de la situación ni acompañada por un seguimiento de esos cambios. A lo largo de esas tres décadas podemos afirmar que lo único que puede considerarse permanente en el período fue la persistencia en la voluntad de cambio de un estado de cosas que la percepción social no consideró que mejorara con las sucesivas innovaciones. No obstante, estas percepciones no han sido corroboradas por investigaciones que expusieran los contenidos históricos que sabían los estudiantes, las características que presentaban y las falencias de sus aprendizajes. También es difícil dar cuenta de los efectos reales de los cambios impulsados por las reformas en las prácticas áulicas y, por esa razón, consideramos que a treinta años de iniciado el proceso de cambio es necesario analizar con datos empíricos las innovaciones efectivas que se produjeron en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Para eso consideramos que las narrativas de los alumnos permiten percibir cómo sus autores conciben el pasado y establecen –o niegan– relaciones con el presente y con el futuro. Pero, sobre todo, cuando la narrativa toma la estructura de un relato consistente, es posible detectar la selección y el uso de fuentes para comprender el pasado en sus variadas dimensiones y observar los sentidos de cambio y de significado de las relaciones entre pasado, presente y futuro. Las narrativas poseen una importancia central al momento de analizar los resultados de los procesos de aprendizaje de la historia escolar ya que involucran no solo los contenidos que se enseñan en las aulas, sino también cómo operan en ellas representaciones sociales y elementos de la cultura contemporánea que permean los conocimientos desde afuera de las aulas.

Para trabajar el concepto de "conciencia histórica" nos guiamos por la definición de Jörn Rüsen, quien considera que la conciencia histórica puede ser descripta como "la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo" (2001, p. 57). En cuanto a la conciencia

política, seguimos a José Álvaro Moisés, para quien existe un consenso en lo referido a ese concepto que implica:

> La generalización de un conjunto de valores, orientaciones y actitudes políticas entre los diferentes segmentos en los que se divide el mercado político y que resulta tanto de los procesos de socialización como de la experiencia política concreta de los miembros de la comunidad política. (Moisés, 1992, p. 7)

Pensar históricamente es una expresión que hace más de una década viene siendo usada por muchos especialistas en didáctica de la historia[3] para referirse a un aprendizaje de la disciplina que requiere a la vez conocimiento de la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y conocimiento sobre la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados para su investigación y desarrollo). En otras palabras, es importante saber qué ocurrió, pero también cómo sabemos que eso ocurrió. Ambos conocimientos se complementan y se necesitan mutuamente, pero la expresión pensar históricamente pone el acento sobre la adquisición de destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina, los conceptos metodológicos, que son necesarios para comprender adecuadamente los datos e informaciones sobre el pasado. Como diría Peter Lee, un estudiante que conciba las fuentes históricas como información o conocimiento directo sobre el pasado, se sentirá confundido cuando se encuentre ante fuentes que se contradicen. Aprender historia, por lo tanto, no es sólo recordar hechos y datos del pasado, es también comprender los procedimientos que se requieren para establecer esos hechos, interpretarlos en el contexto de su época y ligar y entender los rasgos y límites de la explicación y de la narrativa histórica en la que esos hechos se articulan.

En nuestro criterio es mediante la narrativa que se comunica la comprensión histórica y los sentidos que le son atribuidos. Es por eso, que la narrativa histórica se constituye en algo así como la cara material de la conciencia histórica, se trate ésta de un relato descriptivo-explicativo del pasado o sólo de narrativas abreviadas (como, por ejemplo, que "La Argentina está condenada al éxito", tal como expresara en medio de la crisis 2001-2002 el ex presidente Eduardo Duhalde).

Antecedentes y metodología de trabajo

Las narrativas que analizamos en este proyecto son el resultado de las respuestas que ofrecieron alumnos de escuelas secundarias a un ejercicio que consistía en relatar la historia argentina de los últimos cien años.

Dado que este tipo de investigaciones constituye una vacancia en el campo de la didáctica de la historia, revisamos experiencias de otros grupos que realizaron trabajos sobre representaciones y relatos de estudiantes utilizando diferentes metodologías. Una de

[3] Sobre todo, es una expresión utilizada especialmente en Canadá y los EE. UU (Wineburg 2001; Seixas 2004 y 2011; Van Sledright 2014; Lèvesque 2008) y también por autores españoles (Gómez Carrasco, Ortuño Molina y Molina Puche, 2014; Sáiz y López Facal, 2015).

nuestras referencias fue el proyecto internacional "Los jóvenes y la Historia en el Mercosur", coordinado por Gonzalo de Amézola en Argentina, que registró respuestas de docentes y alumnos entre 15 y 16 años en escuelas secundarias públicas y privadas, entre agosto de 2012 y mayo de 2013 en Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Chile, y estuvo inspirado en el proyecto "Youth and History", que involucró escuelas de veinticinco países europeos, Israel y Palestina. También consultamos resultados de grupos de investigación de las Universidades Nacionales de La Plata, del Sur y de La Pampa, que recogieron datos empíricos en ese sentido, además de basarnos en los datos y conclusiones del Proyecto "El siglo XX y la construcción de la democracia en Argentina en las narrativas de alumnos de 4º año de la Ciudad de Buenos Aires y 5º año de la Provincia de Buenos Aires: conciencia histórica, conciencia política y pensamiento histórico", desarrollado en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, dirigido por Laura del Valle y Gonzalo de Amézola (2018-2019).

Las encuestas a los alumnos de escuelas secundarias son anónimas y se toman por intermedio de los profesores de los cursos, a quienes se entregan instrucciones de aplicación. Como hemos expresado anteriormente, la tarea es individual, se responde por escrito y las consignas piden imaginar que se encuentran frente a un auditorio de jóvenes de su edad que no conocen la Historia argentina y que tienen que dirigirse a ese hipotético auditorio para narrarles la historia de los últimos setenta años de nuestro país. El tiempo asignado para contestarlas es de sesenta minutos. Estas indicaciones debieron modificarse en 2020 debido a la interrupción de clases presenciales por la pandemia de Covid-19. En esa coyuntura, fueron anónimas, voluntarias y virtuales. Esta situación continuó durante el año 2021 porque el regreso presencial de los alumnos a las aulas de secundaria se organizó con las llamadas "burbujas" que consistían en pequeños grupos que asistían por separado, de manera alternada, a las materias del año correspondiente. Durante ese año continuaron los cuidados y restricciones impuestas en las escuelas. En 2022 el instrumento pudo aplicarse conforme a las instrucciones previas a la pandemia.

El estudio de las narraciones comienza con el análisis de su estructura narrativa, en términos de calidad y validez histórica de la trama. Para analizar las respuestas de los alumnos, seguimos tres aspectos que propone estudiar Isabel Barca: la estructura narrativa, los marcadores sustantivos y los marcos cronológicos y, por último, el mensaje nuclear y la identidad nacional (Barca, 2011, p. 12).

Es importante destacar que, en esta investigación como en las realizadas sobre narrativas en distintos países, no se pretende construir una muestra estadísticamente representativa, sino que el análisis de estas producciones tiene como objetivo centrarse en el enfoque de un núcleo conceptual de narrativa y conciencia histórica que dé lugar a un conjunto de constructos que ofrezcan indicios sobre las relaciones entre historia, identidad y temporalidad.

Uno de los ejes del análisis que nos propusimos fue si verdaderamente se había logrado uno de los cambios impulsado desde los inicios de la reforma educativa en 1993 que fue desplazar el centro de la historia escolar del siglo XIX y las guerras de la Independencia a los acontecimientos del siglo XX y especialmente al pasado más cercano,

procurando que esa proximidad en el tiempo fuera un elemento que aportara mayores indicios a los jóvenes para atender a los problemas del presente. En función de esto, entre los objetivos de la legislación educativa está la intención de promover en los alumnos de secundaria el respeto por los derechos humanos, el ejercicio de una ciudadanía democrática y la finalidad de la reafirmación de la soberanía y de la identidad nacional. Para eso se establecieron una serie de contenidos obligatorios a enseñar en todas las jurisdicciones como el ejercicio y la construcción de memoria colectiva sobre acontecimientos traumáticos de la historia argentina reciente y la causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur.

Las encuestas que se analizan a continuación son el resultado de las respuestas que ofrecieron en 2019 y 2020 estudiantes de 5º año de escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca. En 2019 involucraron dos cursos de diferentes orientaciones de una escuela pública con reconocimiento social por la comunidad y dos de una escuela privada alejada del radio céntrico. Si bien participaron 87 estudiantes, ofrecieron sus respuestas 75 de ellos. Previamente realizamos una experiencia piloto en 2018 en dos cursos de diferentes orientaciones de escuelas preuniversitarias para observar posibles respuestas de los estudiantes y así poder revisar categorías de análisis abarcativas de las mismas.

Durante 2020 el cierre de las escuelas producto de la pandemia impuso condiciones diferentes que influyeron en los resultados ya que en el contexto de aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) por la pandemia de COVID-19, al no haber clases presenciales, para las encuestas se utilizaron formularios de Google. Las respuestas que analizamos aquí fueron las de los alumnos que decidieron completarlas y enviarlas voluntariamente. Diecinueve de ellos se encontraban cursando 5º año en una escuela de enseñanza secundaria privada laica cercana al centro de la ciudad; seis en una escuela secundaria religiosa alejada del centro y doce en una escuela de enseñanza secundaria técnica de gestión pública, ubicada a 13 km de la misma. Participaron en total 37 estudiantes.

La forma de implementación de las encuestas se transformó en una dificultad porque cambió en dos sentidos las características de las respuestas. Por una parte, porque fueron menores en cantidad al no realizarse en una hora de clase sino voluntariamente en el domicilio de los alumnos y de ellos dependió la decisión de enviar las respuestas o no hacerlo. Por otro lado, porque en la mayoría de las narrativas confluyeron síntesis históricas tomadas de distintas páginas web de divulgación y saberes escolares. Sin embargo, estas elecciones de textos que se incorporaron y las propias perspectivas nos sirvieron para analizar las representaciones sociales[4] de los jóvenes acerca de lo que es la historia, que en su casi totalidad es una historia de acontecimientos político-militares producto de las intenciones y la psicología de los grandes hombres. En otras palabras, una visión tradicional que no ha conseguido modificarse en casi treinta años de reformas educativas a pesar de lo que disponen los documentos oficiales.

[4] Utilizamos en este caso el concepto de representaciones sociales expresado por Castorina, consideradas como "… "una modalidad" del conocimiento común, que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, y orienta la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social. Una RS es centralmente una representación de algo para alguien, constituyendo una relación intrínsecamente social con un objeto" (2007, p. 217).

A diferencia del anterior, el ejercicio correspondiente a 2021 se tomó de manera presencial en los salones de clases durante las horas de historia en un contexto en el que los estudiantes tuvieron diferentes formatos de clases. Nos referimos a las clases virtuales, la alternancia presencial de las "burbujas" en las escuelas y finalmente a la concurrencia de todos los alumnos en sus aulas. En las narrativas de 2022 las encuestas fueron tomadas en los salones de clases de historia con los alumnos presentes.

Nuestra presentación en este trabajo intenta analizar si las narrativas escolares del período 2019-2020 permiten observar el cumplimiento de uno de los propósitos de la reforma, que es un conocimiento de los principales acontecimientos de los últimos setenta años de la historia nacional, para contribuir a la formación del pensamiento histórico y al desarrollo de la conciencia histórica de los alumnos.

Las narrativas escolares

En este marco de reflexiones, el estudio de las narrativas históricas escolares constituye una práctica destacada para analizar el pensamiento histórico de los estudiantes. Como dijimos, éstas pueden considerarse como una suerte de cara material de la conciencia histórica (Rüsen, 2001). Expresan el grado de comprensión de la historia y los sentidos que sus autores le atribuyen al pasado, las relaciones que se establecen entre el pasado, el presente y el futuro y también en algunos casos permiten observar las fuentes utilizadas para sostener la coherencia y argumentación en ellas. Asimismo, las narrativas dejan en evidencia los conceptos históricos que se utilizan en la construcción de esos textos y la perspectiva historiográfica que expresan tanto en la selección de acontecimientos como en su descripción o en sus omisiones. En este sentido, la matriz de la conciencia histórica propuesta por Rüsen identifica la idea de los usos genuinos de la historia en el proceso de creación de mejores horizontes de expectativa en cada sujeto (Barca, 2019, pp. 311-312) ya que son los sujetos quienes asumen un papel importante en buscar en la historia alguna respuesta para situarse y actuar en su tiempo.

Las narrativas poseen una importancia central al momento de analizar los resultados de los procesos de aprendizaje de la historia ya que involucran no solo los contenidos que se enseñan en las aulas, sino también cómo operan en ellas las representaciones sociales y los elementos de la cultura contemporánea que permean los conocimientos desde afuera de las aulas, así como también las opiniones de los estudiantes acerca de la historia escolar.

En este análisis nos ocuparemos con preferencia de los temas, problemas y actores de la historia argentina reciente que se tornaron centrales en la enseñanza de la historia desde la vigencia de las leyes Federal y Nacional de Educación. Esta última norma prescribe en su artículo 92 promover en los estudiantes el respeto por los derechos humanos, el ejercicio de una ciudadanía democrática y la finalidad de la reafirmación de la soberanía y de la identidad nacional. Para ello establece una serie de contenidos obligatorios a enseñar en todas las jurisdicciones como el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva sobre acontecimientos traumáticos de la historia argentina reciente

en referencia a la última dictadura y la causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur.

Todos estos temas se encuentran explicitados en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires y también están incluidos en el diseño curricular de historia de 5º año de la escuela secundaria del citado distrito (2011) que abarca el período que va desde 1945 a 2001, incluyendo en historia mundial a la guerra fría; las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales; el mundo de posguerra; América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60); las crisis del petróleo en los 70; el final del Estado de bienestar, la radicalización política y los estados burocráticos autoritarios; el neoliberalismo, las dictaduras militares y el retorno democrático; y los legados de una época e inclusive la crisis de 2001 para el caso argentino.

Por tratarse de temas cercanos en el tiempo, consideramos probable que los relatos de los estudiantes puedan ofrecer evidencia acerca del ingreso de diferentes memorias en la escritura, de contenidos de procedencia variada como información digital y relatos familiares y también dejar de manifiesto la emergencia de la relación (o convivencia) entre la innovación propuesta desde la legislación y los diseños curriculares y la tradición historiográfica escolar, lo que resultaría significativo para responder a las preguntas en torno al estado de la enseñanza de la historia reciente y la conciencia histórica de los alumnos.

Metodológicamente para analizar las narrativas escolares seguiremos los tres aspectos que propone Isabel Barca (2011): la estructura narrativa, los marcadores sustantivos y los marcos cronológicos y, por último, el mensaje nuclear y la identidad nacional. En el análisis de la estructura narrativa, pueden preverse tres niveles en términos de calidad y validez histórica de la trama que pueden clasificarse en a) Simples comentarios atemporales; b) Listados de acontecimientos con una secuencia cronológica globalmente válida o que resulta incompleta, c) Narrativas con una trama estructurada, que puede ser a su vez emergente (cuando narra parte de las secuencias temporales) o completa (cuando relata el conjunto del proceso).

El segundo aspecto de la estructura narrativa es el que comprende a los marcadores sustantivos y marcos cronológicos que se utilizan para definir los marcos temporales en los que las narrativas tienden a ubicarse y las dimensiones del pasado (políticas, económicas, sociales, ambientales, tecnológicas, etc.) en las que se centran esas narraciones e involucra las representaciones que expresan los alumnos acerca de las personas destacadas de la historia y las características que asumen en esos relatos. Además, refiere los períodos del pasado que resultan privilegiados en las narrativas y las referencias al pasado más cercano como índice de la relación pasado-presente.

Por último, el tercer nivel de la estructura narrativa involucra el análisis del mensaje nuclear y la identidad nacional para detectar continuidades y rupturas en la historia escolar en relación con la formación ciudadana y sus características. En ese sentido, recuperamos la perspectiva de Shumway (1993) acerca de las "ficciones orientadoras de las naciones", relatos tan incomprobables como los literarios (por eso lo de "ficciones") pero necesarios porque otorgan una identidad nacional y un destino nacional

determinado en el mundo. Estas "ficciones orientadoras" estaban claramente expresadas en la enseñanza tradicional, cuyo relato proponía que el pasado épico de las guerras de la Independencia anunciaba un país próspero para el futuro, tal como lo proponía la historiografía de Bartolomé Mitre. Si esto era claro en la escuela tradicional habría que considerar su vigencia, sus modificaciones o el reemplazo de las representaciones por otras luego de treinta años de reformas educativas ininterrumpidas y de los problemas actuales de nuestra sociedad. En estos cambios no siempre se hace notar que si la historia escolar tradicional se basaba en inspirar a los jóvenes con un pasado glorioso que anunciaba un futuro de grandeza y procuraba transformar a los alumnos en pequeños patriotas inspirados en el ejemplo de quienes fundaron la patria, con la reforma se produjo una drástica inversión de ese relato al decidir educar con el contraejemplo del accionar cruel y miserable de los dictadores con el objetivo de no repetir ese pasado vergonzoso.

Las encuestas de 2019

El análisis de la estructura narrativa de las respuestas ofrecidas por los estudiantes en 2019 permite observar que el 71% realizó comentarios atemporales en el desarrollo de sus relatos. Por su generalidad, estos pueden aplicarse a cualquier período de la historia nacional sin distinción de tiempo. A manera ilustrativa, transcribimos algunos de ellos:

> La historia desde un principio y en adelante, siempre fue en base a revoluciones y cambios algunos construyeron lo que hubiésemos querido y otros solo crearon ambientes de muerte, guerra y destrucción.
>
> Hablaría básicamente de la constante crisis que hubo en los últimos cien años y los cambios que se produjeron a lo largo de ellas con los cambios de gobierno y los golpes de Estado. El peso de la subversión del pueblo en este último siglo y los partidos que se fueron creando y revelando a causa de las decisiones políticas, económicas y sociales tomadas por el Estado.
>
> Desde los primeros años de organización de nuestro país, el poder y el dinero fueron el centro de los problemas y discusiones ya que todos querían llegar a ellos, y harían cualquier cosa por alcanzarlos; como golpes de Estado, señal de egocentrismo y apatía con el pueblo; guerras; acuerdos; fraude.
>
> En los últimos 100 años del país, ha habido bajos y altos con respecto a muchas cosas, hemos evolucionado y contraevolucionado [sic] como sociedad. Ha habido golpes de Estados, peleas, revoluciones, promesas cumplidas, no cumplidas, corrupción, honestidad. Argentina pasó por mucho pero siempre logra salir adelante.
>
> En mi país, en estos últimos 100 años todos los argentinos pasamos por muchos cambios los cuales afectaron al desarrollo del mismo. Fueron años buenos o malos, dependiendo del aspecto del cual hablemos. Hay que

> tener en cuenta que, experimentamos muchos cambios de dirigentes políticos y de ideas a lo largo del tiempo. Desde mi punto de vista se hicieron muchas cosas positivas, aunque hablando del lado político, creo que fue un período lleno de corrupción y de egoísmo.

En el conjunto de estos comentarios atemporales se expresan algunas características del pasado nacional que posiblemente ingresen a la historia escolar desde representaciones sociales, conversaciones familiares, medios de comunicación masiva, entre otros. Nos referimos a expresiones como "peleas", "fraude", "corrupción", "egoísmo", "apatía con el pueblo", "el poder y el dinero como causa de los golpes de estado". Se trata en general de enunciaciones que no han sido explicadas por sus autores, tampoco sugieren o expresan su ubicación en algún proceso histórico y carecen de argumentación y claridad expositiva. Estas generalidades, sin embargo, transmiten en unos casos una visión muy escéptica del presente nacional o, en otros, la de una historia cíclica donde las crisis se superan, pero dejan todo siempre en el mismo punto de partida.

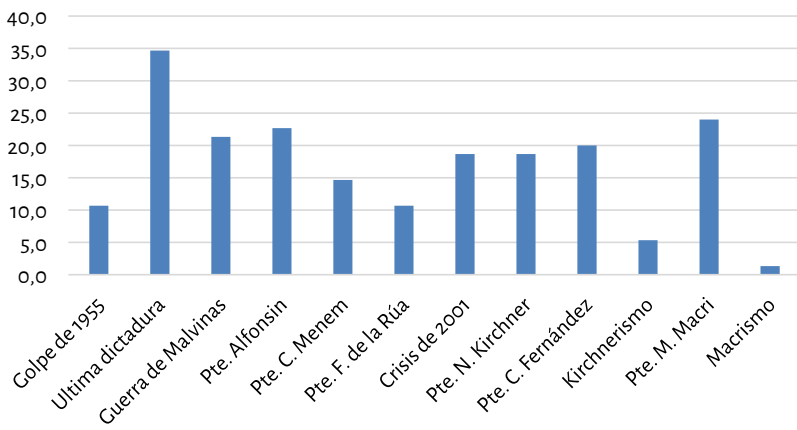
En relación con el segundo nivel de la estructura narrativa, la mayoría de los alumnos encuestados expuso una sucesión cronológica de acontecimientos que comienza con el golpe de estado de 1955 y sostienen la siguiente secuencia: última dictadura militar, presidencias de Raúl Alfonsín, Carlos Menem y Fernando de la Rúa, crisis de 2001 y presidencias de Néstor Kirchner, Cristina Fernández y Mauricio Macri. En la tabla 1 se puede observar la cantidad de menciones realizadas por los 75 estudiantes sobre los hechos que se destacan en el período que corresponde a la historia reciente de nuestro país y en el gráfico 1 los porcentajes de esas menciones.

Tabla 1: Menciones de acontecimientos del período 1955-2019 (en números)

Acontecimientos	Respuestas ofrecidas
Golpe de 1955	8
Última dictadura	26
Guerra de Malvinas	16
Pte. Raúl Alfonsín	17
Pte. C. Menem	11
Pte. F. de la Rúa	8
Crisis de 2001	14
Pte. N. Kirchner	14
Pte. C. Fernández	15
Pte. M. Macri	18

Fuente: datos organizados por los autores.

Gráfico 1: Secuencia cronológica de acontecimientos (%)



Fuente: datos organizados por los autores.

El eje explicativo de las narrativas que analizamos se estructura exclusivamente a partir de una sucesión cronológica de acontecimientos en la que la perspectiva historiográfica predominante es la política. En algunos casos se establecen fechas y en otros se ubican los acontecimientos utilizando adverbios de tiempo como "luego" o "después", por ejemplo.

En el caso de los cursos con orientación en comercio hay una clara inclinación por los argumentos de corte económico haciendo hincapié en el tradicional esquema de los tres modelos productivos: agroexportador, sustitución de exportaciones y neoliberal planteados todos de manera esquemática en un enfoque que pone en segundo plano las cuestiones políticas. Se menciona al modelo neoliberal y se asocia a Menem con las privatizaciones y a Macri con el neoliberalismo.

En el período que inicia en 1955 se destaca la cantidad de referencias al golpe de Estado que derrocó el gobierno de Juan D. Perón. Desde 1955 hasta 2018 el mayor número de menciones corresponde a la última dictadura militar (1976-1983), seguida de manera decreciente de las presidencias de Mauricio Macri (2015-2019) y de Raúl Alfonsín (1983-1989), la guerra de Malvinas, las presidencias de Cristina Fernández (2007-2015) y Néstor Kirchner (2003-2007). Las menciones de esta última presidencia se equiparan cuantitativamente con las correspondientes a la crisis de 2001 y disminuyen en la presidencia de Carlos Menem (1989-1999). Con menor cantidad de alusiones se encuentran la presidencia de Fernando de la Rúa (1999-2001) y el golpe de estado de 1955.

El análisis de los resultados del gráfico 1 sobre el proceso completo (1955-2019) permite observar que la mayor cantidad de menciones corresponden a la última dictadura con el 34.7%. La comparación entre los porcentajes obtenidos por los golpes de estado producidos en 1955 y 1976 permite observar la relevancia que otorgan las referencias a este último, así como también los silencios en las narrativas sobre los golpes de estado sucedidos en 1962 y 1966 que derrocaron a Arturo Frondizi y Arturo Illia respectivamente.

El hecho de que el segundo porcentaje más alto corresponda al gobierno de Macri, con el 24%, podría responder a que era el Presidente en ejercicio en el año que escribieron sus narraciones y las encuestas se realizaron en las vísperas de la nueva elección presidencial.

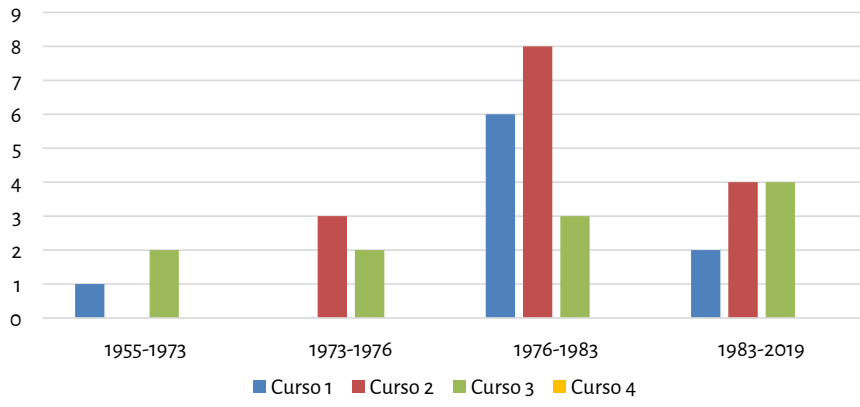
En la selección de algunos acontecimientos como la crisis de 2001 quedan en evidencia las orientaciones de los cursos y los temas que son transversales a todos ellos. En este sentido, el impacto de la formación en comercio o economía se observa en la presencia persistente de una mirada economicista en la enseñanza de estas especialidades. Más allá de su carácter esquemático, la ubicación de los acontecimientos en grandes etapas económicas parece otorgar un mayor orden a la cronología presentada por estos alumnos. Entre los temas que se encuentran en todas las orientaciones, están los golpes de Estado de 1955, 1976 y la crisis de 2001.

En relación con nuevos temas históricos, comienzan a mencionarse los derechos humanos luego de la dictadura. Las referencias acerca de cuestiones de género, feminismo y violencia de género, son inexistentes. En el caso de todas las narrativas la ausencia de las mujeres es notoria y la única mencionada es Cristina Fernández en su carácter de presidente.

Respecto de la trama de las narrativas (gráfico 2), encontramos algunas estructuradas que completan el período de la historia argentina reciente desde 1955 hasta 2019 y que constituyen el 12% de la población total de los estudiantes que respondieron las encuestas. Esto quiere decir que solo 9 alumnos de un total de 75 pudieron establecer un esquema cronológico completo de este período, aún sin que este panorama tenga visos de comprensión y profundidad.

Dentro de este período de 64 años que analizamos, el gráfico siguiente permite observar los porcentajes de respuestas en cada curso para los períodos que lo componen y que evidencian la presencia de una narrativa cuya estructura es emergente, sin terminar.

Gráfico 2: Porcentaje de estudiantes que completaron los diferentes períodos históricos (1955-2019)



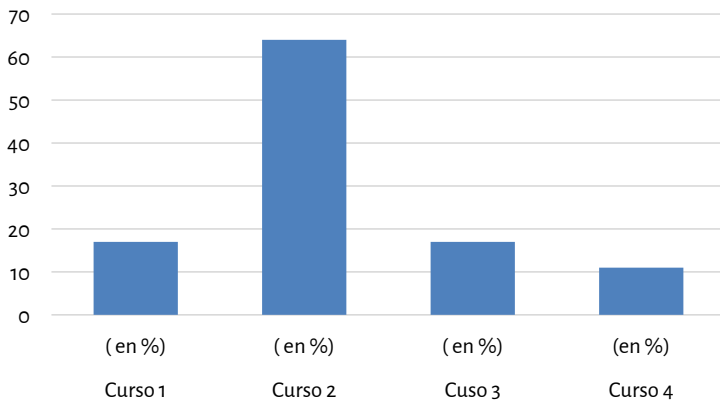
Fuente: datos organizados por los autores.

Los resultados de las narrativas escolares demuestran un mayor hincapié en el período 1976-1983 destacándose algunos aspectos de la última dictadura militar y el retorno a la democracia con la presidencia de Raúl Alfonsín, seguido del período 1983-2019 en el que disminuyen los porcentajes de referencias por curso excepto en el curso 3 que se mantiene la cantidad de estudiantes que refieren a este período y al anterior (4 alumnos).

También permiten observar algunos aspectos que resultan interesantes. El período 1955-1976 no ha sido importante en las respuestas a excepción de escasas menciones aisladas y solo han existido referencias en los cursos 2 y 3 sobre el proceso 1973-1976. Si bien las menciones del curso 2 sobre este último período son similares a las del curso 1 para la etapa 1976-1983, las diferencias se encuentran en las perspectivas de cada uno porque mientras el primero de ellos de orientación humanística es el que tiene más referencias a la última dictadura militar seguidas del terrorismo de Estado y la presidencia de Alfonsín (asociada con el retorno de la democracia), el segundo posee menciones sobre el gobierno militar y en ese contexto equipara en cantidad las referencias acerca de la guerra de Malvinas y del modelo neoliberal, producto de su orientación en economía. Por último, es interesante destacar que los porcentajes del curso 3 son idénticos para los dos últimos períodos.

El gráfico 3 muestra que la última dictadura aparece nombrada en las respuestas de los estudiantes sin explicaciones acerca de cómo o por qué se produjo y cuáles fueron sus características. Como puede observarse, la mayor cantidad de menciones corresponde al curso de orientación humanística (curso 2) y en relación con la dictadura sólo algunos estudiantes destacan que fue “cruda y brutal”, “violenta y sanguinaria” y “cruel y triste”, entre otras adjetivaciones.

Gráfico 3: Menciones por curso sobre la última dictadura militar (%)



Fuente: datos organizados por los autores.

Entre los acontecimientos que se identifican en el contexto de la última dictadura, se pueden observar sólo menciones sobre violación de derechos humanos, terrorismo de Estado asociado a la “desaparición de personas” [sic], centros clandestinos de detención

y existencia o participación de organismos de Derechos Humanos, entre los cuales se nombra a las Abuelas y Madres de Plaza de Mayo.

Si bien las referencias a la dictadura se realizan en todos los cursos, no sucede lo mismo con las demás menciones. En los cursos 1, 3 y 4 no se repara en la existencia de centros clandestinos de detención y de organismos de Derechos Humanos y lo mismo sucede con la violación de derechos humanos en el curso 4.

La guerra de Malvinas se presenta también solo como una mención, como un hecho que sucedió sin dar explicaciones y ajeno a la dictadura. En las narrativas hay unas pocas referencias a la muerte de jóvenes que perdieron la vida luchando allí sin preparación y, sobre todo, la guerra no aparece relacionada con el gobierno militar. De los 16 estudiantes que la nombran, solo 8 ensayan una breve síntesis explicando que fue una guerra con Inglaterra por la soberanía de las islas y sólo uno de ellos señala que: "la guerra de Malvinas fue una causa nacionalista del Estado como una forma de conservar el poder y legitimidad que perdía aceleradamente" la última dictadura.

En cuanto a los marcadores sustantivos y los marcos cronológicos que se utilizan en las narraciones, en la orientación económica los procesos históricos se articulan a partir de los modelos productivos. En la etapa que nos ocupa se menciona el liberalismo económico. En los cursos de orientación humanística, a diferencia con los anteriores, lo constituyen los golpes de Estado entre los cuales se señala en la mayoría de los casos al de 1976 como uno más, sin establecer ninguna diferencia con los golpes anteriores. También se hace alusión a las presidencias desde 1983.

Las narrativas expresan representaciones de los estudiantes casi exclusivamente acerca de los presidentes y en el caso que nos ocupa encontramos alusiones de dos clases: generales, dirigidas a los gobernantes sin especificar nombres o épocas y específicas acerca de presidentes puntuales. Respecto de las que ofrecen generalidades, hemos seleccionado las siguientes a modo de ejemplo: "En la Argentina, en estos últimos 100 años no hemos tenido nuestra mejor época, la causa de esto a mi perspectiva es por los gobernantes los cuales nunca nos terminaron de dar lo que nos prometen y en ocasiones nos arruinan más… actualmente se esperan gobernadores honestos…"; "Argentina ha pasado por momentos buenos y malos. La mayoría de los gobernantes han cometido diferentes crímenes como robos, corrupción, entre otros".

Las representaciones que se expresan sobre presidentes de Argentina se vinculan con acontecimientos puntuales como Alfonsín, que trató y fracasó en su intento por "levantar el país"; Menem que privatizó las empresas públicas para reducir el gasto público; de la Rúa que dejó la Casa Rosada en helicóptero; Kirchner asociado con las ideas de Perón y con el desendeudamiento y Macri con el regreso del neoliberalismo y el endeudamiento. También se señalan críticas a los gobiernos de Kirchner, Cristina Fernández y Macri vinculadas con crisis económicas o polarización ideológica en el caso de las dos últimas presidencias.

En los casos analizados encontramos algunas narraciones que se vinculan con la identidad nacional y que expresan sentimientos sobre el país como, por ejemplo: los argentinos siguen amando Argentina y tienen esperanzas de una Argentina mejor… nunca se

nos va a sacar la pasión por nuestra cultura, historia y país, ni siquiera las grandes potencias"; "... hay que reconocer que todos estamos orgullosos de ser los argentinos que somos y de las cosas que nos unen a todos"; "Tuvimos como país muchas subidas y bajadas, pero al mismo tiempo seguimos unidos como país y unidos por una bandera, la escarapela y un himno en común como argentinos por las distintas tradiciones que nos unen y las distintas pequeñas cosas que nos unen como lo mismo".

Estas representaciones optimistas no son predominantes. La mayoría de las narrativas expresan un sentimiento de frustración sobre el destino nacional que fue exitoso en el pasado, que estuvo asociado con el modelo agroexportador y que colocó al país en un lugar importante. Partiendo de esta idea, asociada también al sentido común, encontramos dos miradas opuestas: una negativa en relación con el presente y el futuro nacional y otra resignada a una historia cíclica. Para graficar el primer caso, algunas narraciones señalan que el país está peor que antes que la gente se avergüenza de haber nacido aquí, que Argentina tiene muchas heridas y malos antecedentes económicos y no se podrá cambiar, que nunca hubo estabilidad política ni económica ni las habrá, que hemos pasado de ser un país rico a uno pobre en este último siglo, que si bien se hicieron cosas positivas ha habido corrupción y egoísmo desde lo político y que no sabemos aprovechar el verdadero potencial del país. La Argentina es, en suma, un país con potencial, pero con malos líderes políticos, según destaca un estudiante a manera de síntesis, destacando la responsabilidad de los gobiernos en la realidad del país.

En las segundas, los estudiantes expresan una historia cíclica de crisis y recuperación para caer en nuevas crisis y así sucesivamente, imaginando una hipotética posibilidad de recuperación, como en estos ejemplos: que Argentina salió adelante a pesar de las crisis, fue granero del mundo y volverá a ser lo que fue, puede ser potencia; puede prosperar siempre, salir adelante, que el futuro es promisorio y es un país de muchos recursos.

En esta última perspectiva se observa un sincretismo entre la historiografía tradicional acerca del destino del país y el pesimismo que podríamos ubicar como iniciado en la crisis del 2001.

Las encuestas de 2020

Como expresamos anteriormente, en las narrativas tomadas durante la pandemia en el año 2020 confluyen saberes escolares, representaciones sociales e informaciones extraídas de la web. Estas últimas resultan un aspecto novedoso y se incorporan en las narraciones como consecuencia de la utilización de plataformas y recursos tecnológicos en el improvisado contexto de enseñanza y aprendizaje virtual causado por el aislamiento social obligatorio que se decretó en el país.

Respecto del primer nivel de la estructura narrativa, encontramos que el 29.7% (11 estudiantes de los 36 que respondieron las encuestas) realizaron comentarios atemporales en sus relatos. A continuación, transcribimos algunos como ejemplo: "En mi país durante estos últimos 100 años hubo 6 golpes de estado, una gran migración de Europa debido a la guerra mundial, creaciones de grupos políticos muy fuertes..., sufrimos

varias crisis económicas, tenemos una gran grieta entre las personas debido a la política"; "Esta fue una crisis económica política y social que tuvo como culpable años de malos mandatos que tomaron medidas malas"; "Les contaría acerca de los acontecimientos más importantes, como los diferentes presidentes que tuvo nuestro país, el primer voto de la mujer, etc."; "Si me dirigiera a un auditorio y debería narrar la historia de mí país en los últimos 100 años, les contaría desde las presidencias de la Unión Cívica Radical hasta la actualidad, pasando por las dictaduras que fueron sucediendo..."; "Durante los últimos 100 años en Argentina se sucedieron grandes cambios y logros en la participación ciudadana y democratización de la sociedad. También hubo conflictos sociales derivados de las malas condiciones de vida de los trabajadores..."; "Lo que sucedió en los últimos años en argentina fue que tuvimos bastantes sucesos históricos que hoy son muy bien/mal recordados por la sociedad".

Como puede observarse, los ejemplos transcritos podrían aplicarse a cualquier período de la historia nacional ya que carecen de contextualización y especificidad. Estos comentarios atemporales expresan algunas ideas generales del pasado nacional que posiblemente ingresen a la historia escolar desde representaciones sociales, conversaciones familiares, medios de comunicación masiva, entre otros, con la pretensión de ofrecer alguna explicación o justificación a los acontecimientos del pasado. Se recupera la idea de crisis, la grieta entre personas como consecuencia de la política, conflictos sociales, participación ciudadana, voto femenino, etc. No obstante, se trata en general de enunciaciones que no son explicadas por sus autores. Tampoco sugieren o expresan su ubicación en algún proceso histórico y carecen de argumentación, claridad expositiva y profundidad. Sin embargo, una característica es notable: la percepción pesimista predominante en los jóvenes sobre la realidad nacional y sus perspectivas futuras hacen que sus descripciones del pasado sean casi siempre negativas.

Un segundo nivel en la estructura narrativa es el de los textos que presentan una sucesión cronológica de acontecimientos y personajes destacados. Esto se ve favorecido por los textos tomados de internet. Algunas respuestas se inician con el golpe de estado de 1955, menciones a la presidencia de Isabel Martínez, la última dictadura militar, la guerra de Malvinas, las presidencias de Raúl Alfonsín, Carlos Menem y Fernando de la Rúa, la crisis de 2001 y las presidencias de Néstor Kirchner, Cristina Fernández y Mauricio Macri. En la Tabla 2 se puede observar la cantidad de menciones realizadas por los 37 estudiantes sobre los hechos que destacan en los últimos años de la historia argentina.

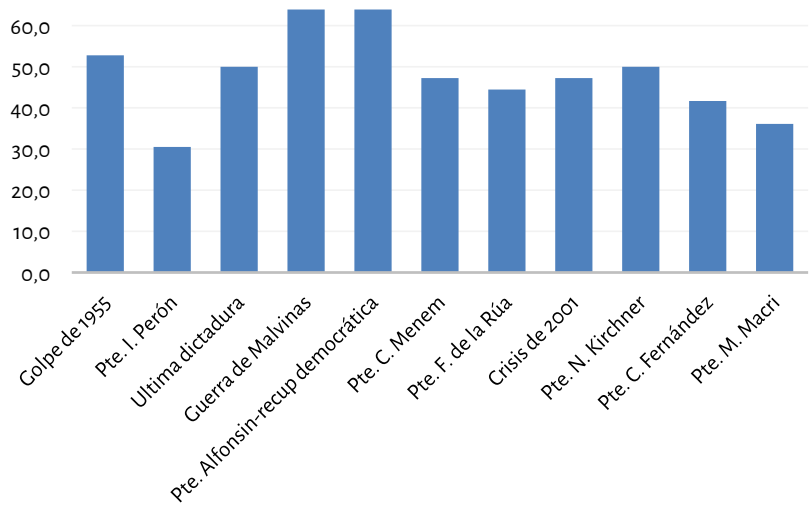
Tabla 2: Menciones de acontecimientos del período 1955-2019 (en números)

Acontecimientos	Respuestas ofrecidas
Golpe de 1955	19
Pte. A. Frondizi/Golpe de 1962	4
Pte. A. Illia / Golpe de 1966	12
Pte. I. Martínez	11

Acontecimientos	Respuestas ofrecidas
Última dictadura	18
Guerra de Malvinas	23
Pte. Raúl Alfonsín / Recuperación democrática	23
Pte. C. Menem	17
Pte. F. de la Rúa	16
Crisis de 2001	17
Pte. N. Kirchner	18
Pte. C. Fernández	15
Pte. M. Macri	13

Fuente: datos organizados por los autores.

Gráfico 4: Secuencia cronológica de acontecimientos (%)



Fuente: datos organizados por los autores.

La tabla 2 y el gráfico 4 permiten observar una sucesión de acontecimientos de carácter político. En la mayoría de los casos se identifican los años en que sucedieron, mientras que en otros textos se reemplazan los años por expresiones como, por ejemplo, "luego", "volvieron" o "hubo".

En el período 1955-2019, el mayor número de menciones corresponde a la presidencia de Raúl Alfonsín y a la guerra de Malvinas, equiparadas en los porcentajes obtenidos, seguidas en orden decreciente por el golpe de Estado de 1955, la última dictadura

militar y la presidencia de Kirchner con iguales cantidades de alusiones, la de Menem y la crisis de 2001 con idénticas cifras, las presidencias de Fernando de la Rúa, Cristina Fernández, Mauricio Macri, el golpe de Estado que derrocó a Arturo Illia, la presidencia de Isabel Martínez y el golpe de Estado de 1976. Contrariamente a lo que indicaría el sentido común no son los acontecimientos más cercanos en el tiempo los que predominan en estos relatos. Tampoco hay vinculación entre acontecimientos como la última dictadura militar y la guerra de Malvinas, ni de la crisis de 2001 y las políticas de los gobiernos de Menem y de La Rúa como tampoco de la relación del golpe de Estado de 1976 con los acontecimientos políticos del período 1973-1976.

Si se considera el proceso completo que se desarrolla de 1955 a 2019, la mayor cantidad de menciones son sobre la presidencia de Raúl Alfonsín o el retorno a la democracia y la guerra de Malvinas. Ambas tienen los mismos porcentajes, seguidas por las referencias al golpe de 1955. Entre los menos mencionados observamos las alusiones a la presidencia de Isabel Martínez.

En los textos no se encuentran las nuevas perspectivas promovidas por los diseños curriculares ni se incluyen nuevos sujetos históricos. Las mujeres y hombres de los que se habla en los textos son los que desempeñaron cargos como primeros mandatarios. Los nombres de Isabel Martínez y Cristina Fernández se mencionan por su carácter de presidentes y se las referencia en varios casos por ser esposas de Perón y Kirchner.

La comparación entre los porcentajes obtenidos por los golpes de Estado producidos en 1955 y 1976 permite observar la relevancia que otorgan las alusiones al primero de ellos. En ese período, también se destacan las referencias de los estudiantes a los golpes de Estado que derrocaron las presidencias de Arturo Frondizi (10.8%) y Arturo Illia (32%), frente a las de 2019.

Si bien solo 11 (29.7%) estudiantes de un total de 37 completaron el período 1955-2019, nos interesa señalar que no todos ofrecen contextualizaciones, interpretaciones de procesos históricos ni presentan evidencia de fuentes. No hay tampoco causas ni consecuencias en los textos analizados.

Solo tres estudiantes seleccionaron algunos aspectos de ese período del pasado para explicar el presente. Desde su perspectiva, el peronismo y la última dictadura militar son la clave de la Argentina actual y expresan que esos temas se trabajaron en las clases, pero sus narrativas ofrecen elementos para pensar que son construcciones propias a partir de lo aprendido en el aula. La elección de los temas expresa, creemos, un análisis de la consigna y una decisión respecto de cómo responder al desafío de explicarle a un auditorio de jóvenes que nada saben acerca de lo que pasó en los últimos cien años en Argentina.

> En este año estuvimos repasando el peronismo y lo importante que fue para mi país. … También pudimos hablar sobre la dictadura militar. Un momento de nuestro país donde un golpe de estado causó que fuéramos gobernados por los militares. Simplemente uno de los momentos más feos para nuestro país en los últimos 100 años, donde mucha gente era maltratada o hasta asesinada solamente por tener distintos pensamientos a los

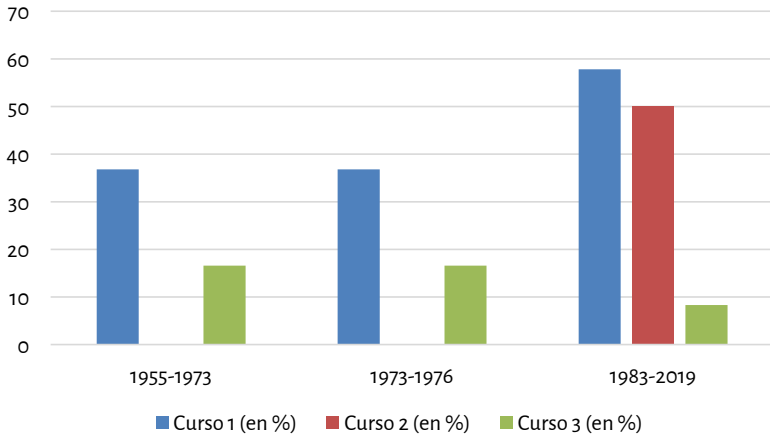
> militares, donde no podías repartir tus propios pensamientos libremente y muchas cosas más que las personas no podían hacer por el simple hecho de no tener derechos.
>
> El primer tema del que hablaría sería el peronismo, el cual es un movimiento político argentino... También hablaría de la dictadura militar, esta fue un golpe de estado ejecutado el 24 de marzo de 1976 y que fue preparado con anticipación. Una de las consecuencias de esta dictadura fue el abuso de poder, este ocasionó muertes torturas, secuestros y desaparición de personas, causó también una inseguridad social y jurídica, además de una gran inflación y la devaluación de la moneda actual argentina. Al estar en una dictadura, la democracia no existía, pero esta fue recuperada en el año 1983 con la presidencia de Raúl Alfonsín.

En los textos se señalan dos períodos destacados de la historia reciente y sus influencias hasta la actualidad como son el peronismo y la última dictadura militar. No obstante, aunque se puede observar una idea de proceso histórico, también queda en evidencia la falta de profundidad y lecturas para explicar históricamente los acontecimientos. Si bien en las narrativas podemos ver la relación entre pasado-presente que se establece, es interesante observar una superposición de memorias que dan como resultado la despolitización de la figura de los "desaparecidos" y su reducción al papel de víctimas. Así, a la vez que se define a las víctimas como sujetos de derecho también se las vacía de su militancia política. Esa representación que se origina en el juicio a las juntas militares actúa como base sobre la que se depositan otras memorias posteriores que se superponen sobre la primera. Esta forma de considerar los atropellos a los derechos humanos durante la dictadura se ha transformado en el sentido común histórico y se ha instalado en la opinión pública en general y en la escuela en particular.

La relación entre pasado y presente es más fuerte aún en el siguiente texto donde el autor sostiene que el peronismo es un movimiento que atraviesa diferentes períodos de la historia argentina y lo considera como el "eje de todo lo grande que sucedió" aún antes de que el peronismo existiera. Posiblemente en esta narrativa influyeron representaciones del entorno familiar o social que pueden direccionar las interpretaciones de la historia escolar en determinados temas de la historia reciente:

> Comenzaría con el contexto de Argentina pre peronismo, más que nada para que se entienda mejor su surgimiento y después seguiría con el propio peronismo, movimiento social que marcará la historia argentina, comentaría su ascenso, sus figuras, sus políticas, etc. hasta, digamos, su «declive». Todo esto porque es el eje de todo lo grande que pasó en la historia argentina los últimos 100 años, ¿Comentaría otras cosas? Por supuesto, pero no le quitaría el peso de ese movimiento.

Gráfico 5: Porcentaje de estudiantes que completaron los diferentes períodos históricos (1955-2019)

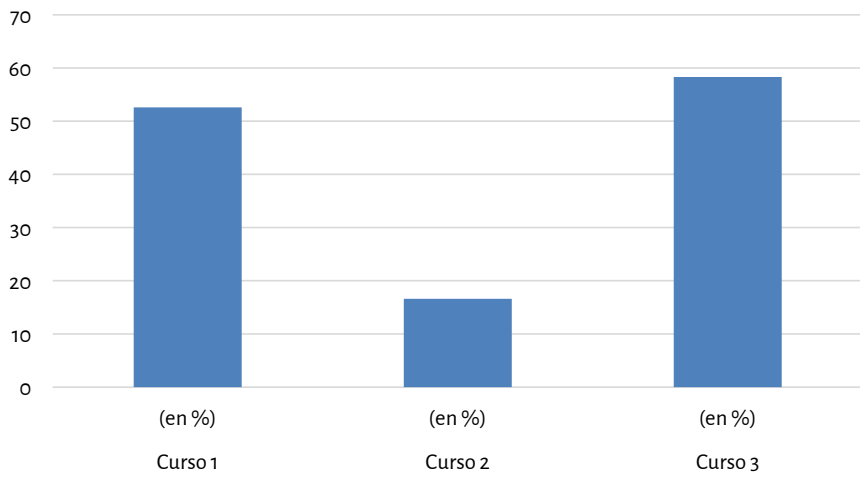


Fuente: datos organizados por los autores.

El análisis del gráfico 5 permite observar que el período correspondiente a los años que van desde 1976 a 2019 es en el que coinciden los tres cursos encuestados. Los resultados del curso 1 para las etapas 1955-1973 y 1973-1976 son equivalentes cuantitativamente, al igual que lo son esos mismos períodos en el curso 2, aunque en menor cantidad. Sus porcentajes se incrementan para 1976-1983 y descienden bruscamente en 1983-2019. A la inversa, el curso 2 aumenta las menciones desde 1955 hasta 2019. El curso 3 solo mantiene constante la cantidad de respuestas para el período 1976-1983 y 1983-2019. A diferencia de lo que sucede en el curso 3, en los otros dos se produce un crecimiento de las referencias a medida que se acercan a la actualidad, involucrando un 58% de menciones en el curso 1 y 50% en el 2 para el período 1983-2019. La situación inversa sucede en las respuestas del curso 3, en las que las referencias a la última dictadura militar son mayores a las realizadas sobre los gobiernos democráticos desde 1983 hasta la actualidad. El mayor porcentaje de este curso en el proceso completo lo constituye el de 1976-1983.

Respecto de la última dictadura militar y los acontecimientos que suceden en el marco de la misma, el gráfico 6 muestra los porcentajes por curso de las menciones que realizaron los estudiantes respecto de la propia dictadura, del terrorismo de Estado, de los organismos de Derechos Humanos y de la Guerra de Malvinas.

Gráfico 6: Menciones por curso sobre la última dictadura militar (%)



Fuente: datos organizados por los autores.

En el gráfico 6 la última dictadura aparece nombrada en las respuestas de los estudiantes de cada curso con diferentes porcentajes, aunque sin explicaciones acerca de cómo o por qué se produjo y cuáles fueron sus características. Solo unos pocos señalan que fue "la dictadura más sangrienta", que se trató de "una época oscura", "uno de los momentos más feos de los últimos 100 años" o bien como un golpe de estado más de los que hubo.

Entre los hechos que se identifican en el contexto de la misma, se pueden observar sólo escasas menciones en los cursos 1 y 3 sobre "desaparecidos" [sic], crímenes y secuestros que identificamos con la categoría terrorismo de Estado, aunque ningún estudiante la utiliza y también una mención en el curso 3 a las Abuelas de Plaza de Mayo, que colocamos como organismos de Derechos Humanos.

Si bien las menciones a la dictadura se realizan en todos los cursos, no se repara en la existencia de centros clandestinos de detención ni en apropiación de menores, por ejemplo. Las narrativas dejan en evidencia la inexistencia de análisis respecto de la dictadura y el terrorismo de Estado, a pesar de que es un eje central del currículum al igual que Malvinas.

La guerra de Malvinas se presenta también como una mención, como un hecho que sucedió sin dar explicaciones. En los textos no hay referencia a la muerte de jóvenes que perdieron la vida luchando allí y solo hay una mención a ellos. Malvinas fue, para un estudiante, una "guerra devastadora", aunque no hay fundamentación alguna sobre esto.

Siete estudiantes nombran la derrota sufrida, uno señala la rendición, tres la vinculan con una cuestión de soberanía y uno la da como motivo del fin de la dictadura militar. Para muchos estudiantes el conflicto se vincula con una cuestión estrictamente sobre la soberanía, como fue el argumento escolar tradicional y no se lo asocia salvo una excepción con las necesidades políticas de los dictadores. Desde la derrota de 1982,

dos memorias estuvieron en pugna sobre el conflicto: la "guerra absurda "de los militares y la guerra justa por la soberanía. A lo largo de estos cuarenta años pareciera que la primera interpretación perdió vigencia y que la segunda, descontextualizada del momento en que se produjo, retomó su predominio. De todas formas, la guerra es un ítem más en una lista de acontecimientos sin causas ni consecuencias que se ubican en un tiempo lineal y que no solo no responden a los propósitos expresados por las Leyes de Educación Nacional y bonaerense, sino que tampoco evidencian pensamiento histórico.

Conclusiones

Una de las diferencias que se encuentran en las encuestas de 2019 y 2020 radica en la forma en que se implementó el instrumento de recolección de datos en los cursos. Como expresamos anteriormente, la primera se tomó de manera presencial en las aulas de los cursos mientras que la segunda se realizó en línea por la situación de pandemia utilizando formularios de Google y la contestaron estudiantes que tuvieron disposición para ofrecer y enviar sus respuestas. En este último caso, podríamos destacar el interés personal de los alumnos y además señalar que dada la particularidad de la circunstancia tuvieron acceso a fuentes materiales como textos escolares, información proveniente de diversos sitios de la web. Esta situación fue también propicia para el ingreso más directo de las representaciones sociales familiares en las respuestas.

Como conclusión general, podemos señalar que predominan en las narrativas los hechos y el listado de acontecimientos sobre los procesos históricos. En la mayor parte de los escritos de los estudiantes, el hilo conductor de la narración es cronológico y se estructura a partir de la sucesión de presidentes. Los hechos históricos se explican por la acción intencional y voluntaria de los jefes de Estado, sin considerar los aspectos contextuales que condicionan esas acciones. La explicación histórica se reduce casi siempre a las características personales: quienes son los buenos y quienes son los malos. No se incorporan nuevos sujetos históricos (mujeres, niños, jóvenes, sectores populares, pueblos originarios, etc.) protagonizando el pasado. No abundan las explicaciones ni existe la multicausalidad, si bien se encuentran algunas síntesis y descripciones generales de algunos temas.

A pesar de haber transcurrido treinta años de innovaciones, la historia escolar continúa siendo muy parecida a lo que fue y las características del código disciplinar continúan aún vigentes en estas narrativas. Esto no quiere decir que no se vean algunos cambios. En las encuestas podemos advertir que uno de los propósitos de la reforma logra cumplirse: un conocimiento, aunque muy básico, de los principales acontecimientos de la historia argentina reciente. Sin embargo, esta información no contribuye en forma significativa a la formación del pensamiento histórico, al desarrollo de la conciencia histórica ni a comprender el presente a partir del conocimiento de procesos históricos anteriores. Ejemplo de esto lo constituyen la disociación entre algunos temas como el caso del tratamiento de la guerra de Malvinas que salvo para un estudiante de 2019 no presenta ninguna relación con las políticas de la dictadura militar o en el caso de la

crisis de 2001en la que las explicaciones no hacen ninguna alusión a las políticas de Menem y tampoco a las de de la Rúa.

Un elemento llamativo que surge de las encuestas con frecuencia es una visión cíclica de la historia donde se repiten las mismas etapas o ciclos presentando una visión pesimista del presente y del futuro.

Las investigaciones de este tipo no ofrecen resultados generalizables, pero pueden ofrecer indicios de la historia que se enseña y se aprende en la escuela, además de expresar las representaciones que tienen de ella los estudiantes. Sin embargo, estudios de esta índole pueden ser útiles para reflexionar acerca de la formación inicial de los profesores y las características de la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar. Además, brindan pistas para analizar las relaciones que se establecen entre los propósitos de las innovaciones educativas y su verdadera incidencia en el aula.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

Ley 26206, Ley de Educación Nacional. Título VI, Capítulo II, art. 92. Sancionada el 14 de diciembre de 2006. En https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Ley 13688, Ley Provincial de Educación. Provincia de Buenos Aires. Sancionada el 27 de junio de 2007. En https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-13688-123456789-0abc-defg-886-3100bvorpyel

Bracchi, C. y Paulozzo, M. (Coords.). (2011). Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 5° año: Historia. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barca, I. (Org.) (2011). *Educaçao e conciencia histórica na era da globalizaçao*. Centro de Investigaçao da Universidade do Minho / Assocaçao de Professores de História.

Barca, I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: Una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, *15* (53), pp. 309-332.

Castorina, J. A. (Coord.) (2007). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Miño y Dávila.

Gómez Carrasco, C., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, *6* (11), pp. 5-27.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. University of Toronto Press.

Moisés, J. (1992). Democratização e cultura política de massas no Brasil. *Lua Nova*. (26), pp. 5-51.

Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica*. Editora da UnB.

Sáiz Serrano, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), pp. 87-101.

Seixas, P. (2011). Assessment of Historical Thinking. En Penney Clark (Ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (pp. 139-153). University of British Columbia Press.

Seixas, P. (Ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.

Shumway, N. (1993). *La invención de la argentina. Historia de una idea*. Emecé.

Van Sledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Routledge.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN SU ENCRUCIJADA

Daniela Danelinck,[1] *Fabiana Demarco*[2] *y Laura Kiel*[3]

Resumen

El presente trabajo comunica los resultados obtenidos en el marco de la investigación "Un estudio de la inclusión escolar como práctica de discurso", dirigida por Laura Kiel en la Universidad Nacional Tres de Febrero (2021-2022), una investigación que a su vez recupera y continúa las principales líneas abiertas en un proyecto anterior, "La inclusión escolar desde la perspectiva de la teoría de los discursos" (2016-2017). Se ofrece una teoría de la inclusión escolar como objeto-encrucijada de distintas racionalidades o lógicas discursivas (un campo donde se entrecruzan narrativas e historias de distinta duración). Se comunican los resultados de una 'investigación de detalle' sobre testimonios y documentos escolares, orientada a mostrar cuáles son esas racionalidades e historias que en su encrucijada sobredeterminan las prácticas de inclusión en las escuelas.

Palabras clave: Discursos, Inclusión, Escuela, Psicoanálisis.

Introducción

El presente trabajo presenta los resultados obtenidos en el marco de la investigación "Un estudio de la inclusión escolar como práctica de discurso", dirigida por la Lic. Laura Kiel en la Universidad Nacional Tres de Febrero (2021-2022); una investigación que a su vez recupera y continúa las principales líneas abiertas en un proyecto anterior, "La inclusión escolar desde la perspectiva de la teoría de los discursos" (2016-2017).

Ambos proyectos se encuadran en el programa de investigación y formación permanente de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES (trastornos emocionales severos) de la UNTREF. En los últimos cinco años el equipo de docentes e investigadores de la diplomatura organizó dos congresos internacionales en el espacio Xirgu UNTREF: "Aportes para un campo en construcción" (2019) y "No todo es inclusión"

[1] Universidad Nacional de Tres de Febrero. Doctora en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (doctorado realizado con beca CONICET). Autora de numerosos artículos en libros y revistas sobre psicoanálisis teórico. Actualmente se desempeña como docente e investigadora en la UNTREF. danieladanelinck@gmail.com

[2] Universidad Nacional de Tres de Febrero. Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Psicoanalista clínica. Se desempeña como investigadora en el Ministerio de Educación de C.A.B.A y como docente-investigadora en la UNTREF. Es autora de numerosos artículos y documentos sobre inclusión escolar. fpdemarco@gmail.com

[3] Universidad Nacional de Tres de Febrero. Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Psicoanalista miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana y de la Asociación Mundial del Psicoanálisis. Directora de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES de la UNTREF. Asesora e investigadora en la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Autora de numerosos artículos y documentos sobre inclusión escolar. lkiel.psi@gmail.com

(2022), y publicó dos libros colectivos: *Coordenadas de lo posible* (Kiel, 2019a) y *La inclusión empieza por casa* (Kiel, 2022a).

El objetivo más general de estas investigaciones es ofrecer una orientación posible para las prácticas inclusivas en las escuelas (no protocolos o recetas), partiendo del reconocimiento de que las mismas se plantean en escenarios complejos, sujetos a contradicciones y, por lo tanto, generan efectos paradojales y encerronas difíciles de transitar. Como lo formula Kiel (2017), en las escuelas:

> Encontramos docentes que denuncian no haber sido formados para las exigencias de un aula inclusiva, maestros integradores de educación especial atiborrados de proyectos de integración y excedidos en sus posibilidades, directivos que hacen frente a las demandas de los padres amparados en las normativas y los derechos de los niños, pero sin margen para la toma de decisiones. (p. 535)

Frente a este escenario, la orientación que propone la Diplomatura recibe el nombre de "orientación por el lazo", y ha sido presentada en múltiples oportunidades por miembros del equipo docente (Canale y Silberman, 2019; Demarco y Feldman, 2019; Silberman, 2022). Sin embargo, en esta oportunidad el propósito no es transmitir una orientación general de trabajo sino los resultados de una investigación cualitativa sobre documentos escolares, entrevistas y testimonios (ver metodología). Combinando un trabajo de archivo con entrevistas a miembros de la comunidad educativa, durante el periodo 2021-2022 la investigación se orientó a reconocer cuáles son las lógicas o racionalidades discursivas que comandan las prácticas entendidas como inclusivas en las escuelas. La hipótesis subyacente (resultado de la investigación anterior) es que las prácticas inclusivas pueden llevarse a cabo bajo diferentes lógicas discursivas, cada una con sus consecuentes efectos (Cuomo y Danelinck, 2017; Danelinck, Demarco y Kiel, 2019). Si aceptamos esta hipótesis, entonces no alcanza con sostener políticas y prácticas "inclusivas", sino que resulta prioritario el reconocimiento y diferenciación de las diversas lógicas bajo las cuales pueden realizarse esas prácticas, para estar así en condiciones de asumir la responsabilidad por sus efectos.

La presente investigación aporta una caracterización de la inclusión escolar entendida como un objeto-encrucijada de racionalidades o lógicas discursivas diversas, donde se cruzan distintas historias, algunas más largas que otras (Kiel, 2022c). El principal objetivo es identificar en las fuentes cuáles son esas racionalidades e historias que en su encrucijada sobredeterminan las prácticas de inclusión en las escuelas.

Antecedentes

En la mayoría de los estudios sobre inclusión educativa, el punto de partida es el pasaje del paradigma médico al paradigma social de la discapacidad (Parrilla, 2002; Giné, 2009; Escribano y Martínez, 2013). Desde esta perspectiva, que podemos llamar *ortodoxa*, la inclusión educativa se concibe como un derecho de las personas con discapacidad y se orienta a la reducción de las barreras que se presentan en el contexto (Echeita, 2006,

2013; Booth y Ainscow, 2011; López Melero, 2011; Escudero y Martínez, 2011, Ainscow y Miles, 2008).

Sin embargo, desde perspectivas autodenominadas críticas de la inclusión suele calificarse a esta ortodoxia como una inclusión *acrítica*, *funcional*, *liberal*, *segregativa*, *opresiva* y *falsa* (Díez Gutiérrez y Rodríguez Fernández, 2021). Autores como Kiel (2022b, 2017, Ocampo Gonzales (2018), Skliar (2019), Skliar y Frigerio (2014), Sinisi (2010), entre otrxs, se muestran escépticos respecto al verdadero alcance del nuevo paradigma de la inclusión, encontrando en la literatura sobre el tema una serie de ideas y prescripciones que no problematizan los sentidos cristalizados en torno a los procesos de inclusión y se traducen en prácticas que consolidan el paradigma médico de intervención sobre los sujetos a incluir. Esta lectura crítica puede alcanzarse si se toma distancia de las intenciones o las prescripciones para analizar las lógicas discursivas que las sostienen. Desde esta perspectiva se puede afirmar que las lógicas que comandan las prácticas ortodoxas de inclusión responden a las mismas lógicas del discurso médico que supuestamente se pretendía superar.

Estos autores denuncian regularmente una escasa disponibilidad a la investigación rigurosa en inclusión educativa, lo que tiene como contrapartida una marcada tendencia al "aplicacionismo" (Kiel, 2017), a saber: se aplican distintos métodos, técnicas, protocolos, pautas y recetas, sin que ciertas preguntas por los efectos de esa práctica vengan a conmover los fundamentos del propio saber. Es esta incapacidad para pensarse a sí misma lo que vuelve acrítica a la inclusión, que deviene un saber puramente técnico, "incapaz de ofrecer nuevas alternativas políticas, metodológicas y teóricas claras, ante la multiplicidad de tensiones que en ella constelan" (Ocampo Gonzaléz, 2018, p. 16). Nuestro programa de investigación recoge el guante de una teoría crítica de la inclusión escolar, reconociendo la necesidad y la urgencia de hallar para dicho campo nuevos fundamentos teóricos. Esta búsqueda de una formalización teórica se justifica en la preocupación por los efectos arrasadores que tienen sobre los sujetos, –en nuestro caso en particular, sobre las y los estudiantes bajo proyecto de inclusión– ciertas corrientes intervencionistas y técnicas aplicacionistas generalizadas, casi como un signo de época, y que, tal como se viene planteando, en el campo de la inclusión escolar resultan dominantes.

Como veremos en el próximo apartado, el principal fundamento teórico de nuestra orientación por el lazo es la teoría de los discursos de Jacques Lacan, una teoría formalista del lazo social elaborada entre 1968 y 1972. Desde los años noventa existen numerosos antecedentes de usos de esta teoría –junto a su escritura formal en el "matema del discurso"– en los más diversos campos del saber: la educación (Renata Salecl, 1994), la criminología (Dragan Milovanovic, 1993), el derecho (Lorraine Schroeder, 1998), la historiografía (Teresa Brennan, 1993), el análisis de discurso (Marshall W. Alcorn, 1994), la teoría de la recepción (Mark Bracher, 1993), etc. Sin embargo, no es arriesgado decir que esta primera ola de lecturas mantuvo una relación puramente instrumental con la teoría de Lacan, evitando cuestionar el concepto y el matema de discurso del que no obstante se sirven en sus diferentes proyectos teóricos. Estos pioneros recogieron la teoría como una perla cultivada en la cavidad de manto del seminario XVII: algo acabado, perfecto y cerrado para siempre sobre sí mismo.

En los últimos veinte años, sin embargo, se publicaron una serie de importantes trabajos sobre la teoría de los discursos que en parte han logrado corregir el 'extractivismo' de la década de 1990: Tomšič y Zevnik (2016) Parker y Pavón-Cuéllar (2014), Yurevich (2012), Clemens y Grigg (2006), Álvarez (2006), Nobus y Quinn (2005), Brousse (2000). En su gran mayoría, se trata de obras colectivas e interdisciplinarias, atravesadas por intereses diversos, donde participan analistas junto a filósofos, sociólogos, politólogos, etc., destacando el valor epistémico de la teoría para pensar las lógicas que articulan el campo de lo social. Para un autor como Peter Keplec, por ejemplo, "la noción lacaniana de discurso es una de las herramientas teóricas más interesantes de las que disponemos en la actualidad para un análisis de la ideología, de las relaciones de poder y de la política" (2016: 115).

En el campo específico de la educación, reconocemos como antecedentes directos de esta investigación los trabajos de Renata Salecl (1994), Mathew Clarke (2019), Guillermo Bustamante Zamudio (2012), Perla Zelmanovich (2013), Brown, Atkinson y England (2006) y Ritheé Cevasco (2006). Por último, entre los antecedentes internos a la investigación, recuperamos las publicaciones del equipo entre 2017 y 2021, incluyendo los dos libros colectivos (Kiel, 2019a, 2022a). De estos textos extraemos la hipótesis central que estructura la investigación:

> Aquello que se dice y aquello que se hace en el campo social tiene efectos según el discurso de inscripción, así como el lugar que se ocupe en el mismo. Se delimita así un ámbito para el estudio exploratorio de la inclusión escolar entendida como una práctica discursiva. (Danelinck, Demarco y Kiel, 2019, p. 111)

En otro escrito, Cuomo y Danelinck (2017) sostienen que la teoría de los discursos no sólo permite reconocer los efectos generales del discurso (las consecuencias que se desprenden del hecho de que el discurso es, que existen discursos), sino también "bajo qué discurso o entramado discursivo se instala en la actualidad el lazo social en las escuelas" (p. 242). Lo central de esta orientación por el lazo (que es otro modo de nombrar la estructura de discurso en Lacan) es considerar a la realidad en su conjunto como un efecto: "considera que todo lo que se articula ahí, ante nosotros, en el mundo que conocemos, es efecto de una lógica discursiva" (Danelinck, Demarco y Kiel, 2019, p. 111). Esta orientación permite el estudio del campo de lo social desde una perspectiva lógica, y en ese sentido, ciertos fenómenos, obstáculos y escollos que se presentan de manera aislada y contingente para los actores sociales se ordenan y devienen pasibles de análisis y reflexión.

Diseño y metodología

La investigación adopta una metodología cualitativa que combina un trabajo de tipo teórico y de análisis conceptual con actividades de búsqueda, revisión, sistematización y análisis de información surgida de diferentes fuentes.

La investigación se organizó en dos etapas:

1. El primer momento de la investigación consistió en un trabajo de tipo teórico a partir de dos niveles dialécticamente vinculados: una exégesis rigurosa de la bibliografía primaria y un abordaje hermenéutico crítico de los conceptos capaz de transformarlos en categorías de análisis de los documentos escolares. Siendo que este equipo se propone contribuir a la construcción de marcos de referencia conceptuales que orienten las prácticas de inclusión escolar, nuestro principal interés será reconocer las paradojas, problemáticas y complejidades propias de este campo para alcanzar un abordaje lógico y una definición operacional de la inclusión escolar como práctica discursiva.
2. El segundo momento de la investigación incluye actividades de búsqueda, revisión y sistematización de información surgida de diferentes fuentes: a) Documentos públicos e institucionales acerca de la inclusión b) Informes de evaluación de los estudiantes incluidos, presentados por los docentes y profesionales de apoyo a la inclusión, c) Actas y registros de reuniones intra e interinstitucionales referidas a la admisión y trayectoria de estudiantes bajo proyectos de inclusión, d) Informes redactados por los docentes para ser entregados a los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar y otros agentes, e) Trabajos finales de la Diplomatura en inclusión escolar, f) Entrevistas semidirigidas a miembros de la comunidad educativa; etc.

Para el análisis de los documentos y materiales de archivo se adopta una metodología basada en el paradigma de inferencias indiciales y el método abductivo, ampliamente desarrollado por los máximos exponentes de la microhistoria italiana (Aguirre Rojas, 2003). Entre los principales representantes del paradigma indiciario se encuentran los historiadores Carlo Ginzburg (1981) y Giovanni Levi (1990). Se trata de buscar en la particularidad de cada caso, detalles, indicios que orienten la lectura para ubicar las lógicas discursivas subyacentes. Como advierte Zelmanovich, este paradigma implica "recuperar y trabajar sobre lo no advertido a primera vista y sobre los detalles dejados de lado (...) La estrategia metodológica busca suspender el juicio y estar atenta a los detalles, los eventos mínimos" (2013, p. 43).

Ahora bien, esta atención al detalle no quiere decir que el investigador no porte presupuestos. La mirada más inocente de un científico sobre su objeto es portadora de uno o varios aparatos categoriales. En este caso, la investigación despliega sobre su objeto una serie de categorías de análisis construidas *a priori*, como "discurso", "lazo social", "sujeto", "goce", etc., extraídas de la teoría lacaniana. Mediante la "investigación de detalle" nos interesa reconocer en las fuentes las recurrencias, omisiones, expresiones elididas, quiebres en la trama discursiva, etc., que den cuenta de la encrucijada, la superposición, la tensión o el pasaje entre distintas racionalidades discursivas.

Fundamento teórico

Nuestra investigación de la inclusión escolar como práctica discursiva adopta como fundamento teórico la teoría de los discursos elaborada por Jacques Lacan en sus escritos y

seminarios del período 1968-1972. De esta teoría se ha dicho entre otras cosas que es "el compendio y la cumbre de la teoría lacaniana" (Verhaeghe, 1995), no solo el momento más encumbrado de su pensamiento, el punto de mayor desarrollo de su premisa inaugural –el inconsciente estructurado como un lenguaje–, sino además un compendio de toda su enseñanza hasta esa fecha. El propio Lacan la introduce en 1968 como la esencia de la teoría psicoanalítica:

> La esencia de la teoría psicoanalítica es un discurso sin palabras. Se trata de la esencia de la teoría. La esencia de la teoría psicoanalítica es la función del discurso y precisamente por el hecho, que podrá parecerles nuevo o por lo menos paradójico, de que lo llame sin palabras. (Lacan, 1968-1969, p. 11)

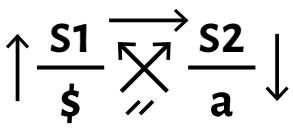
Una de las definiciones más estables de discurso en Lacan es: estructura sin la palabra, tal como lo repite un año más tarde en el Seminario XVII:

> Los discursos de los que se trata no son nada más que la articulación significante, el dispositivo, cuya sola presencia, el hecho de que exista, domina y gobierna todas las palabras que eventualmente puedan surgir. Son discursos sin la palabra, que luego se alojará en ellos. (Lacan, 1969-1970, p. 180)

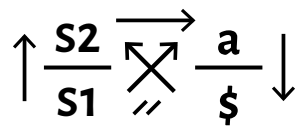
Nuestra investigación concibe a los discursos como estructuras causales y dinámicas (Danelinck, 2023), en tanto son conjuntos de relaciones relativamente estables entre elementos que, para algunas personas y durante un periodo de tiempo, "dominan y gobiernan todas las palabras", (sobre)determinando todo aquello que los seres humanos hacen con la palabra: el arte, la política, la ciencia, el amor, la guerra, y por supuesto también la educación y la inclusión escolar. Entendemos que los discursos no son la estructura milenaria del lenguaje sino el entramado estable de elementos que organizan, para algunos sujetos y en determinada época histórica, el lazo social (Indart, 2007; Klepec, 2016). Recuperamos de la tesis doctoral de Daniela Danelinck (2023), miembro del equipo de investigación, una definición operacional de discurso en Lacan, como "estructura causal" o "estructura dotada de causalidad", lo que destaca que los mismos no dejan de producir efectos sobre la realidad y poseer consecuencias en lo real de las ciencias.

Por razones que no podemos reponer aquí porque nos alejaría demasiado de nuestro objeto, a finales de los años sesenta Lacan decide escribir su teoría del discurso en un lenguaje matemático y formaliza del siguiente modo la estructura del discurso:

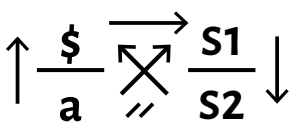
Discurso del amo



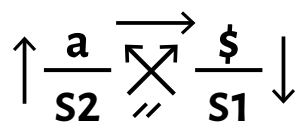
Discurso de la universidad



Discurso de la histérica



Discurso del analista



Tanto como puede reducirse a una formula la teoría de la gravitación universal, la teoría de los discursos se reduce a esta fórmula que Lacan nombra "matema tetraédrico del discurso", y que como ha observado Jean Claude Milner (1995) es "un matema único compuesto por cuatro fórmulas y las reglas que hacen pasar de una a otra" (p. 136). Nuestro objetivo en la investigación es instrumentalizar esta escritura para formalizar los discursos que 'dominan y gobiernan' las prácticas inclusivas en las escuelas.

Para finalizar esta breve presentación de nuestro fundamento teórico, importa señalar que, por los cuatro lugares del discurso circulan cuatro elementos (S1, S2, $, a), según dos tipos de movimientos que Lorenzo Chiesa (2016) permite clasificar como intra-discursivos e inter-discursivos. En la investigación anterior del equipo (2016-2017) se acuñó el concepto "entrevenir discursivo" para nombrar el movimiento por el cual, en la teoría lacaniana, un discurso da lugar a otro, movimiento que no obstante puede verse interrumpido o facilitado (Danelinck, Demarco y Kiel, 2019).

Este concepto a su vez nos permitió avanzar en una hipótesis o clave de lectura, según la cual en los últimos cincuenta años se ha conmovido el "entrevenir discursivo" que sostuvo la escena escolar desde sus orígenes (Cuomo y Danelinck, 2017). De un modo muy esquemático, la clave de lectura presentada en dicho artículo establece que el dispositivo escolar funcionó durante generaciones porque en él 'entrevienen' por los menos dos discursos: el discurso del amo antiguo y el discurso del amo moderno. La Escuela como "institución disciplinaria" (Foucault, 1975) o "aparato del Estado" (Althusser, 1970) nace en el siglo de la electricidad y la absolutización del mercado, con el objetivo expreso de restituir al interior de sus muros un tipo de lazo pasado de moda: un discurso del amo antiguo.

Nuestra hipótesis es que fue precisamente la articulación o movimiento de báscula entre ambos discursos lo que aseguró –para algunas generaciones– las condiciones para el sostenimiento del vínculo educativo en las escuelas. Sin embargo, lo que encontramos en la actualidad es un agotamiento de esta figura discursiva:

> Con la crisis de la sociedad disciplinaria se derrumbaron los muros que recortaban un 'adentro' y un 'afuera' de la Escuela, el antiguo discurso del amo perdió su eficacia para regular la escena escolar y la lógica del discurso universitario terminó por inundar, y en muchos casos desbordar, a las escuelas. Aún si la lógica del discurso universitario estructuró desde siempre el lazo social en las escuelas, nunca antes lo había hecho de un modo tan idiota. (Cuomo y Danelinck, 2017, p. 243)

La tesis de una ruptura en el entrevenir discursivo en las escuelas nos permitió reconocer como sus efectos, algunos fenómenos escolares muy extendidos en la actualidad: la fragilidad de la autoridad docente, la depreciación del saber, el estallido del lazo con el semejante, la apelación infinita a los especialistas como respuesta al malestar, la infiltración del control y la evaluación por doquier, la medicalización de lo infantil, entre otros. Concluimos en ese momento que al no producirse un movimiento o entrevenir interdiscursivo, cada vez más lo que se instala en las escuelas es el (mal) funcionamiento del discurso amo contemporáneo, esto es, el discurso universitario girando en redondo sobre sí mismo.

Un discurso, múltiples racionalidades

a grandes rasgos, las conclusiones del primer proyecto de investigación se sostienen cinco años más tarde, pero una mirada más atenta nos permitió ubicar que el discurso del amo moderno o discurso universitario asume distintas racionalidades en las escuelas: burocratización, mercantilización, judicialización, derivación a salud, etc., y que es importante reconocer las racionalidades en tensión aún dentro de una misma matriz discursiva. Es por ello que, a continuación, se presentan las diferentes variantes que asume el discurso universitario –discurso del amo moderno– en el campo de la inclusión escolar. Las presentamos en el estado de elaboración que se encuentran en el equipo, indicando las preguntas y las líneas de investigación abiertas en cada caso.

Discurso jurídico de los derechos, las leyes y las normativas

La Educación Inclusiva o Inclusión Educativa –en tanto movimiento político– toma las características de un movimiento de ampliación de derechos y en ese mismo sentido, es un forzamiento de ampliación de ese "todos" que la escuela definió como su universo de estudiantes. Desde esta perspectiva, esta práctica se desarrolla en un campo de luchas y conquistas, en el que está contemplado que se generen respuestas reactivas y resistenciales.

En los documentos escolares encontramos de modo omnipresente el discurso de los derechos (derechos humanos, derechos del niñx, derechos de las personas con discapacidad, y en menor medida los derechos laborales de docentes y acompañantes), que se expresan en normativas y documentos. Esto se explica en gran medida porque la inclusión ingresó a los ámbitos escolares de la mano de movimientos y legislación en defensa de los derechos de las personas con discapacidad (Demarco y Pitton, 2020, 2021).

Desde esta perspectiva, la inclusión escolar es concebida ante todo como un asunto jurídico vinculado a los derechos de las personas con discapacidad. La inclusión se funda en convicciones profundas pero abstractas sobre la dignidad humana, la justicia y el respeto irrestricto a todos los sujetos sin diferencias.

Tanto en los documentos como en las entrevistas con miembros de la comunidad educativa, la importancia concedida a los Derechos rivaliza con la importancia concedida a las normativas. Como sostienen Demarco y Feldman (2019), un sentido que fue adquiriendo centralidad en las últimas décadas se relaciona con la necesidad de normativas, "instalada como la panacea que resolvería las dificultades y obstáculos a la inclusión" (p. 10). La investigación descubre que la normativa vigente brinda un marco jurídico dentro del cual los procesos de inclusión se pueden llevar a cabo, pero por sí sola es estructuralmente insuficiente para elucidar cuáles son las coordenadas para la inclusión y operar con ellas. Como argumentan Demarco y Feldman:

> La normativa quizás pueda generar el marco regulatorio para que dos niños se encuentren, pero nunca podría imponer que esos niños armen un lazo. Queremos decir que la normativa impacta en un terreno, pero no en todas las dimensiones que forman parte de un proceso de inclusión. Al no detenerse a realizar esta lectura y emprender solo porque está escrito una

> integración escolar o un proyecto, o sea al no dialectizar la letra de la norma, es probable que las intervenciones recaigan directamente sobre los niños y los docentes (…) Esto quiere decir que la normativa no dialectizada está en el hueso del intervencionismo, y por lo tanto de los forzamientos a la hora de la inclusión escolar y sus efectos. (2019, p. 13)

Entendemos que la normalización o protocolización de los vínculos humanos trasciende el campo de la inclusión escolar, siendo un verdadero rasgo de época. Una de las consecuencias más inmediatas y espectaculares de esta tendencia es la judicialización del conflicto, cada vez más presente en los ámbitos escolares. Por otro lado, la apelación a los derechos a la educación se volvió desde esta lógica discursiva en un mandato prescriptivo que borra la consideración por los recursos y posibilidades subjetivas. "Tiene derecho a estar incluido" o "garantizar el derecho" suelen ser las frases que dirimen cualquier pregunta por la mejor trayectoria escolar de un estudiante.

Paradigma social de la discapacidad

Por regla general, en las entrevistas con docentes y directivos suele celebrarse como un hecho consumado abandono del paradigma médico de la discapacidad y su reemplazo por el nuevo paradigma social de la discapacidad (Escribano y Martínez, 2013). En la jerga escolar, esto se expresa como el pasaje de la integración a la inclusión. Esta narrativa forma parte de la ortodoxia en inclusión educativa, pero nuestra investigación muestra que ambos paradigmas de la discapacidad conviven sin dificultad en las instituciones educativas, muchas veces en una misma persona. Los miembros de las comunidades educativas suelen confundirlos, o directamente hablar de "integración" e "inclusión" como sinónimos, y lo mismo pueden hacer referencia a una "política inclusiva" como a un "alumno integrado".

En la medida en que ambos paradigmas coexisten de hecho en las escuelas, se producen algunas situaciones paradójicas, como por ejemplo que la adopción de un paradigma inclusivo repercuta en un aumento significativo de la población sujeta a proyectos de integración. En efecto, en la última década se ha registrado un aumento exponencial de las integraciones escolares, asociado en un gran porcentaje al ingreso a la escuela común de niños y niñas con diagnósticos de "trastornos del desarrollo" o "patologías de la subjetividad" o "trastornos emocionales severos", según se decida nombrarlos. Son los niños y niñas que años atrás, bajo el paradigma de la integración, no accedían a una escolaridad común. Pero, fundamentalmente, se debe al aumento de niños con diagnósticos que según el Manual Diagnóstico de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-V) corresponden a los Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Una hipótesis central de esta investigación es que, frente a las dificultades propias del dispositivo escolar para la inclusión de los niños en ese colectivo áulico, el sistema educativo recurrió a los servicios y recursos del área de la salud mental. Junto con sus profesionales ingresaron sus lógicas, sus categorías diagnósticas y sus "soluciones": medicación para pacificar los cuerpos o ciertos elementos como chalecos, parches o botox aplicados para detener su impulsividad, y un acompañante externo para la contención física y emocional. Esto sugiere que el nuevo paradigma social de la discapacidad –el

paradigma inclusivo en educación–, no logra superar la racionalidad discursiva de la medicina y las ciencias de la vida, como no obstante se da por sentado en los ámbitos escolares.

Discurso de las ciencias de la vida

En los documentos escolares encontramos muy arraigado el discurso de las ciencias de la vida, en variantes más y menos biologicistas, cuyo rasgo principal es la terapéutica, esto es: un compromiso insoslayable con los ideales de la salud, tanto física como mental y emocional. Nuestra investigación propone una categoría extraída de la obra de G. Canguilhem (2005): las *ciencias de la vida*, que en su análisis incluye la medicina (psiquiatría, neurología), la biología (neurobiología, neurociencias) y las "ciencias psi" (psicología, psicoanálisis, psicoterapias). Desde su perspectiva la vida es un fenómeno que excede a las categorías de la física y la química, lo que no quiere decir que sea incognoscible, sino que para el conocimiento de la vida es necesario otro set categorías y conceptos, entre ellos: normatividad, individualidad, regulación, totalidad y plasticidad.

Nuestra investigación descubre que es con este set de conceptos con los que se piensa en mayor medida la inclusión escolar, extraídos todos de las ciencias de la vida, y confronta estos resultados con los trabajos de numerosos intelectuales que en los últimos años han alzado su voz contra la 'conquista' de la educación por la terapéutica (Ecclestone y Hayes, 2019; Solé Blanch y Moyano Mangas, 2017; Prieto, 2018; Furedi, 2011). La racionalidad terapéutica va transformando a los docentes en "cazadores de casos", y efectivamente en las entrevistas se los escucha agobiados teniendo que mirar con lupa a los niños y niñas que reciben en sus aulas para no fallar en la detección temprana y prevenir así cualquier posible trastorno que ni siquiera tienen porqué conocer (Kiel, 2020).

Bajo el discurso o racionalidad de la medicina y las ciencias de la vida, cada niño que no responde a lo "esperable" o se aleja de los parámetros establecidos científicamente deviene en un caso a curar en lugar de un alumno a educar. Los comentarios de una maestra de nivel inicial, sala de dos, son muy elocuentes al respecto. Ella se pregunta angustiada cómo puede estar segura de que no se le va a pasar ningún alumno que requiera derivación si ella no es psicóloga. Su preocupación por que "no se le pase nada" hace que recurra a Gabinete para que vayan a su sala a observar a sus alumnos. Otra docente en un cargo directivo convocó a los padres de un niño de 2 años para sugerirles una consulta con un neurólogo debido a que, según lo observado, el niño no estaba respondiendo de acuerdo a lo esperable para esa edad respecto de la adquisición del lenguaje.

Discurso cientificista

Sobre el cientificismo, suele aceptarse que, en la época del ateísmo generalizado, el nuevo Dios es la ciencia: "Lo que dice la ciencia, amén". El cientificismo como ideología fundamental de nuestra época es la creencia dogmática de que sólo el método científico puede proveernos un conocimiento verdadero, y que la ciencia experimental constituye

el paradigma de toda objetividad y racionalidad posible. En algunos casos esta creencia dogmática se acompaña de una suerte de confianza irracional, una creencia espontánea en el poder de la ciencia para resolver la totalidad de los problemas humanos.

En los documentos escolares y las entrevistas, podemos reconocer el cientificismo como ideología en la mirada desimplicada sobre los comportamientos de los niñxs y niñas, en las tendencias diagnósticas basadas en técnicas de medición universales, en los criterios de salud con patrones estandarizados y los enfoques intervencionistas propios del campo de la salud mental. El cientificismo como rasgo de época se muestra en primer lugar en el furor diagnóstico y en segundo lugar en las prácticas protocolizadas sin espacio para la implicación o responsabilidad subjetiva (Kiel, 2019b). En el primer caso, los docentes y directivos recurren a diagnósticos tomados del DSM, como trastornos del desarrollo, patologías de la subjetividad o trastornos emocionales severos, para intentar aprender algo de sus estudiantes. Se produce una notable transferencia del saber sobre los estudiantes en las escuelas: de los docentes a los especialistas en salud mental. En el segundo caso, se observa que el sistema escolar apela a la singularidad y levanta las banderas de la heterogeneidad, la diversidad, las diferencias, etc., pero paradójicamente se rige por normas protocolizadas, estandarizadas, con un alto grado de burocracia y apelación desimplicada a la normativa.

Discurso o lógica del mercado

Todas las lógicas precedentes se encuentran imbricadas a su vez en la lógica universal del mercado mundial: "Junto al universalismo abstracto de los DD. HH. descubrimos otra lógica universal: el mercado, que puja por expandirse en nuestro siglo convirtiendo en mercancía lo que el siglo anterior había consolidado como derechos" (Kiel, 2022c, p. 198).

Ningún análisis crítico de la inclusión escolar puede desconocer su existencia en una sociedad de mercado, es decir, una formación social organizada a partir de relaciones de intercambio en el mercado, donde el mercado deviene *ipso facto* el lazo o nexo social. En una sociedad de mercado, no hay aspecto de la vida social ajeno a su lógica. No hay ningún bien que no sea a su vez mercancía. En el caso de la inclusión escolar, sabemos que las terapias, los servicios y los medicamentos son mercancías que tienen un precio (sea que deban pagarlas las familias, las obras sociales o el Estado). Desconocer esta dimensión mercantil de la inclusión escolar conduce a planteos ingenuos y sesgados.

En esta encrucijada de discursos (que no es completa pues limitamos el análisis al discurso del amo moderno o discurso universitario) debemos inscribir nuestras prácticas inclusivas, a su vez fragmentarias y sobredeterminadas. Para percibir la complejidad con que se desarrollan las prácticas inclusivas en las escuelas, tomemos como ejemplo las reuniones multitudinarias que se llevan a cabo para el seguimiento de las trayectorias escolares de los niños o niñas con PPI.

En estas reuniones no sólo hay una cantidad de profesionales de la educación, divididos entre escuela común, escuela especial y equipo técnico de los Gabinetes o Equipos de Orientación (que responden cada uno a lineamientos y autoridades propias ya

configuran un primer campo de fuerzas), sino que a esto se suma el SAIE (Servicio de Apoyo a la Integración Escolar), que es un centro categorizado por el Servicio Nacional de Rehabilitación del Ministerio de Educación de donde depende el acompañante externo, y a menudo forman parte de la articulación interdisciplinaria los equipos de profesionales tratantes de ese niño o niña. Por supuesto, los padres están incluidos. "Cada uno de estos actores tiene una visión parcial con pretensiones y demandas que devienen en confrontaciones imaginarias, tensiones especulares y disputas ideológicas" (Kiel, 2017).

En estos escenarios complejos, de fragmentación, superposición y encrucijada de distintas racionalidades, es necesario y urgente una teoría de la inclusión escolar capaz de orientar las prácticas a través de las paradojas y contradicciones. El campo de la inclusión escolar necesita de una teoría robusta, pero nuestra investigación muestra que de momento la inclusión escolar es una práctica sin teoría (Althusser dixit), razón por la cual está expuesta a todos los errores, todos los excesos y todas las desviaciones de la ideología y del sentido común (Althusser y Balibar, 1969; Althusser, 1993).

Finalicemos esta exposición de los resultados indicando que la teoría de la inclusión escolar a la que busca contribuir esta investigación es:

a. Compleja, porque su objeto es siempre sobredeterminado o interseccional, entre los discursos de la medicina, el derecho, la ciencia, la política, la educación, etc.;
b. Interdisciplinaria, transdisciplinaria y/o post-disciplinaria;
c. No-toda, porque dada la complejidad fractal del fenómeno, decir o pensar algo es renunciar a pensar otra cosa, otra arista del problema;
d. Se funda en el saber-hacer de los docentes mediante un corte epistemológico (Bachelard, 1993).

Comentarios finales

Esta investigación se permite confirmar que el campo de la inclusión escolar está dominado en mayor medida por el discurso universitario como nuevo discurso del amo (Lacan, 1969-1970), pero se encuentra internamente tensionado por múltiples racionalidades discursivas, no siempre conciliables. Más específicamente, proponemos que hay dos lógicas dominantes sólo en apariencia contrapuestas: el discurso jurídico de los derechos humanos y el discurso terapéutico de las ciencias de la vida. La pregunta por los modos en que se articulan ambos discursos es una preocupación central de esta investigación, en la medida en que de no mediar una operación que los dialectice, que fuerce un entrevenir discursivo, el discurso médico provoca una epidemia de diagnósticos en las escuelas según la lógica clasificatoria del DSM, mientras el paradigma de los derechos conduce a la judicialización del conflicto según la lógica abstracta del derecho.

En esta encerrona, nuestra orientación consiste en revitalizar y reconocer la potencia del discurso pedagógico, como el más apropiado y con mayores recursos para comandar las prácticas de inclusión escolar, no sólo para estudiantes con discapacidad o

estudiantes autistas, sino para todo niño o niña que en la escuela deviene estudiante. Se trata de algo tan sencillo como afirmar que la inclusión educativa tiene que ver con la educación, no con los derechos o la terapéutica; y que la inclusión escolar es una tarea propia y específica de la formación docente. Esto que parece una obviedad, no lo es en la práctica, porque lamentablemente el discurso pedagógico y la enseñanza como elemento central para la inclusión al dispositivo escolar han sido desestimados por las perspectivas hegemónicas en inclusión educativa. La orientación que este equipo propone es la problematización y revisión crítica de esa legitimación de saberes propios de la salud mental instalados con tanta fuerza en los ámbitos escolares; legitimación asociada a la consolidación del sentido común y generalizado entre las y los docentes, que puede encontrarse condensado en la frase "no fuimos formados para esto".

Es en esta encrucijada de racionalidades dentro del discurso universitario que ubicamos, como uno de sus efectos más problemáticos, el corrimiento de los aprendizajes a la hora de concebir las condiciones de habitabilidad de la escena escolar, con el consecuente debilitamiento del vínculo educativo. Desde esta perspectiva, la transferencia de los avances de la investigación a la formación docente se orienta a evitar dos problemas centrales del campo: el empuje a prácticas intervencionistas comandadas por discursos cientificistas y terapéuticos, y el debilitamiento de la autoridad docente que acompaña el corrimiento del lugar de los aprendizajes.

Y, tal como ya anticipáramos, el reconocimiento y diferenciación de las diversas lógicas discursivas constituye nuestro aporte para una lectura racional sobre los lugares que cada uno de esos discursos ofrece y abre a un trabajo de cálculo sobre las posiciones que pueden asumir las y los docentes en el vínculo educativo. Esta perspectiva enlaza la inclusión a su dimensión ética. Queda pendiente para una próxima investigación, el desarrollo de una ética que denominamos de la prudencia, en tanto, liga la inclusión escolar como praxis a la responsabilidad por sus efectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre Rojas, C. A. (2003). *Microhistoria italiana: modo de empleo*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?", en *Perspectivas*, 38(1), pp. 17-44.

Alcorn, M. (1994). "The Subject of Discourse: Reading Lacan through (and beyond) Poststructuralist Contexts", en Bracher, M. et al. (ed.), *Lacanian theory of discourse: subject, structure and society*. New York University Press.

Althusser, L. (1993). *Escritos sobre psicoanálisis: Freud y Lacan* (Trad. Eliane Cazenave-Tapie). Siglo XXI.

Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

Althusser, L. y Balibar, E. (1969). *Para leer El Capital* (Trad. M. Harnecker). Siglo veintiuno.

Álvarez, A. (2006). *La teoría de los discursos en Jacques Lacan: la formalización del lazo social*. Letra Viva.

Bachelard, G. (1993 [1938]). *La formación del espíritu científico* (Trad. J. Babini). Buenos Aires: Siglo XXI.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE.

Bracher, M. (1993). *Lacan, Discourse and Social Change*. Cornell University Press.

Brennan, T. (1993). *History after Lacan*. Routledge.

Brousse, M. H. (2000). *Los cuatro discursos y el otro de la modernidad*. Letra viva.

Brown, T., Atkinson, D. y England, J. (2006). *Regulatory discourses in education: A Lacanian perspective*. Londres: Peter Lang.

Bustamante Zamudio, G. (2012). "El maestro cuadrifronte", en *Revista Infancias Imágenes*, vol. 11, Nº 2, pp. 87-97.

Canale, F. y Silberman, R. (2019). "El lazo social: un encuentro con lo posible", en L. Kiel (ed.), *Coordenadas de lo posible*. UNTREF.

Canguilhem, G. (1966). "Le concept et la vie", en *Revue Philosophique de Louvain*, (82), 193-223.

Canguilhem, G. (2005 [1977]). *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida: nuevos estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Argentina: Amorrortu.

Cevasco, R. (2006). "El discurso del amo", en *Los discursos de Lacan*. Colegio de Psicoanálisis de Madrid.

Chiesa, L. (2016). *The Not-Two. Logic and God in Lacan*. MIT Press.

Clarke, M. (2019). *Lacan and Education Policy: The Other Side of Education*. Bloomsbury.

Clemens, J. y Grigg, R. (ed.) (2006). *Jacques Lacan and the Other Side of Psychoanalysis*. Duke University Press.

Cuomo, G. y Danelinck, D. (2017). "La escuela entre los discursos", en las actas del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Danelinck, D., Demarco, F. y Kiel, L. (2019). "La inclusión escolar desde la perspectiva de la Teoría de los discursos", en *Inclusión, Conocimiento e Instituciones. Estudios de Política y Administración de la Educación IV*. UNTREF.

Danelinck, D., Demarco, F., Cuomo, G. y Kiel, L. (2020). "El entrevenir discursivo, una categoría para el campo de la educación inclusiva. La Teoría de los cuatro discursos como su referencia teórica". Primer Simposio Latinoamericano y Caribeño sobre Investigación de la Educación Inclusiva. Santiago: CELEI.

Danelinck, D., Ledesma, N., Cuomo, G. y Kiel, L. (2017). "La teoría de los discursos. Una herramienta caleidoscópica". En: *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología* (UBA) (24), pp. 89-96.

Danelinck, D. (2023). Inconsciente y Discurso. Un análisis filosófico de la causalidad en la teoría de los discursos de J. Lacan. Tesis doctoral (UBA). Inédita.

Demarco, F. y Feldman, M. (2019). "La ilusión normativa en los procesos de inclusión". Actas del IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. VI Simposio en Infancia e instituciones: resistidas y desafiadas: las prácticas en instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Buenos Aires: FLACSO.

Demarco, F. y Pitton, E. (2020). *Escolarización de estudiantes con discapacidad: un estudio a partir de tres trayectorias escolares y su aporte al campo de la educación inclusiva*. Documento editado por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Demarco, F. y Pitton, E. (2021). "Interpelar lo común en la educación inclusiva", en C. E. Pedraza Goyeneche, J. A. Tasat (Comp.). *Pedagogías críticas americanas*. Bogotá: UNAD.

Díez Gutiérrez, E. y Rodríguez Fernández, J. (coords.) (2021). *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista*. Barcelona: Octaedro.

Ecclestone, K. y Hayes, D. (2019). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education, 2nd edition*. London: New York: Routledge.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2013). "Inclusión y exclusión educativa. De nuevo 'voz y quebranto'", en *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11(2), 99-118.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para vivir juntos*. Madrid: Narcea.

Escudero, J. y Martínez, B. (2011). "Educación Inclusiva y cambio escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación* s/d (55), pp. 85-105. Madrid.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

Furedi, F. (2011). Wasted. Why Education Isn't Educating. Bloomsbury.

Gine, C. (coomp.) (2009). *La educación inclusiva de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Universidad de Barcelona.

Ginzburg, C. (1981). *El queso y los gusanos*. Trad. F. Martín. Barcelona: Muchnik.

Indart, J. C. (2007). Clínica del discurso universitario, en Patologías de la identificación en los lazos familiares y sociales (EOL). Grama ediciones.

Kiel, L. (comp.) (2022a). *La inclusión empieza por casa*. UNTREF.

Kiel, L. (2022b). "La normalidad en cuestión", en Koreck, A. y Vogler, R. *Psicoanálisis <> Educación. Saber leer el lazo educativo*. Cuadernos del ICDEBA: Fundación del Campo Freudiano en Argentina.

Kiel, L. (2022c). "Efectos segregativos de la inclusión", en S. Dubrovsky y A. Ocampo González (comp.), *En torno a lo político de la inclusión*. Santiago de Chile: CELEI.

Kiel, L. (2020). "La invención de una figura: el integrado". En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Buenos Aires: FLACSO.

Kiel, L. (coomp.) (2019a). *Coordenadas de lo posible*. UNTREF.

Kiel, L. (2019b). "La inclusión escolar en tiempos de discurso cientificista", en T. Vinacur y M. Bustos (coomp.), *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE*. Biblioteca del Congreso de la Nación.

Kiel, L. (2017). "Educación-Salud, una relación que no hay". *Actas del 4to Coloquio Los desafíos de la educación inclusiva*. Buenos Aires, UNIPE.

Klepec, P. (2016). "On the mastery in the four discourses", en Tomšič y Zevnik (ed.), Jacques Lacan Between Psychoanalysis and Politics. Routledge.

Lacan, J. (1968-1969). *El seminario de Jacques Lacan: Libro 16: De un Otro al otro* (Trad. Nora A. González). Paidós, 2006.

Lacan, J. (1969-1970). *El seminario de Jacques Lacan: Libro 17: El reverso del Psicoanálisis* (Trad. Enrique Berenguer y Miquel Bassols). Paidós, 1992.

Levi, G. (1990). *La Herencia inmaterial: la historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. España: Nerea.

López Melero, M. (2011). "Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones", en *Innovación Educativa*, vol. 21, pp. 37-54.

Milovanovic, D. (1993). Lacan's Four Discourses, en Studies in Psychoanalytic Theory, 1 (2), pp. 3-23.

Milner, J. (1995). La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía (Trad. Diana Rabinovich). Manantial.

Nobus, D. y Quinn, M.(2005). Knowing Nothing, Staying Stupid. Elements for a psychoanalytic epistemology. Routledge.

Ocampo González, A. (2018).La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias. Santiago de Chile:Fondo Editorial CELEI.

Parker, I. y Pavón Cuéllar, D. (ed.) (2014). Lacan, Discourse, Event: New Psychoanalytic Approaches to Textual Indeterminacy. Routledge.

Parrilla, A. (2002). "Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva". Revista de Educación, 5, pp. 11-29.

Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. Educación XX1, 21(1), 303-320, doi: 10.5944/ educXX1.16058.

Salecl, R. (1994). Deference to the great other: the discourse of education, en Bracher et al (ed), Lacanian theory of discourse : subject, structure, and society. New York University Press.

Schroeder, J. L. (1998). "The End of the Market: A Psychoanalysis of Law and Economics", en *Harvard Law Review*, 112 (2), pp. 483-558.

Silberman, R. (2022). "A riesgo de quedar incluidos. Un cálculo es posible", en L. Kiel (ed.), La inclusión empieza por casa. UNTREF.

Sinisi, L. (2010). "Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?", en *Boletín de Antropología y Educación*, 1.

Skliar, C. (2019). Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. y Frigerio, G. (Comp.) (2014). Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Solé Blanch, J. y Moyano Mangas, S. (2017). "La colonización Psi del discurso educativo", en Foro de Educación, 15 (23), pp. 101-120.

Tomšič, S. y Zevnik, A. (ed.) (2016). Jacques Lacan Between Psychoanalysis and Politics. Routledge.

Verhaeghe, P. (1995). From Impossibility to Inhability: Lacan´s Theory on the Four Discourses, en The letter: Lacanian Perspectives on Psychoanalysis, 3, pp. 91-108.

Yurevich, R. (2012). La trilogía de los cuatro discursos. Grama.

Zelmanovich, P. (2013), Tesis doctoral "Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas". Disponible en el repositorio de tesis de FLACSO: https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6217

PARTE II
Formación y trabajo docente

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES ORIENTADAS A LA EVALUACIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DURANTE EL PERÍODO 2006-2019. UN ANÁLISIS DE SU TRAYECTORIA

Ma. Eugenia Grandoli[1]

Resumen

En este trabajo se reconstruyen las políticas educativas de alcance nacional para la evaluación de la formación docente inicial a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y hasta fines de 2019, abarcando así dos períodos de diferente signo político: el de los gobiernos del Frente Para la Victoria (2003-2015) y el de la Alianza Cambiemos (2015-2019). En dicha reconstrucción se observan algunas continuidades, en relación con la evolución e implementación de determinados dispositivos de evaluación, y algunos cambios en relación con las nuevas áreas de gobierno que emergen para la evaluación de la formación docente inicial junto con las lógicas que sostienen a los dispositivos desplegados.

Este trabajo tiene su inscripción en el proyecto de investigación "evaluación de la formación docente en Argentina. Análisis de políticas educativas de nación/provincia, durante el período 2006-2019", correspondiente a la programación científica de la UNTREF durante el período 2021-2022. Se trató de una investigación cualitativa, cuyo corpus se compuso de documentos oficiales y normativa de alcance nacional, así como de testimonios de funcionarios involucrados en la gestión durante el período considerado para el análisis. Para esto último, se realizaron un total de 9 entrevistas a funcionarios de primera y segunda línea del Instituto Nacional de Formación Docente y del Ministerio de Educación Nacional.

Palabras clave: evaluación, formación docente inicial, política educativa nacional, institutos superiores.

Presentación del problema

El presente escrito expone algunos resultados de investigación del proyecto "evaluación de la formación docente en Argentina. Análisis de políticas educativas de nación/provincia, durante el período 2006-2019", correspondiente a la programación científica de la UNTREF durante el período 2021-2022. Entre sus objetivos, el proyecto se propuso indagar la trayectoria de las políticas educativas nacionales orientadas a la evaluación de

[1] Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Especialista en Políticas Educativas y Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). 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). egrandoli@untref.edu.ar

la formación docente inicial de institutos superiores, desde la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) hasta fines de 2019.

La relevancia del problema tiene que ver con que en la actualidad la evaluación de la docencia, en todas sus formas, constituye un tema prioritario en la agenda global de política educativa. En particular, se ha instalado como tema central en las agendas de gobierno de América Latina, siendo apoyada tanto desde gobiernos neoliberales como por gobiernos de tinte más progresistas (Feldfeber, 2020). Por su parte, los organismos internacionales vienen asumiendo un rol protagónico en la definición de una "agenda global", como marco orientador para encarar las reformas educativas.

En los últimos años han proliferado una serie de publicaciones realizadas con el aval de organismos internacionales, que posan la mirada sobre la formación y el desempeño profesional docente, concibiéndolos elementos clave y directamente relacionados con la calidad educativa, respecto de lo cual ofrecen una serie de recomendaciones, o "modelos" a seguir, para mejorar los sistemas educativos, a fin de convertirse en sistemas de "alto rendimiento". Se destacan especialmente los trabajos de Bruns y Luque (2015) "*Profesores Excelentes. Cómo mejorar en América Latina y el Caribe*" y el de la OCDE (2018) "*Políticas Docentes Efectivas: Aprendizajes desde PISA*". Las principales recomendaciones giran en torno a la elevación de los criterios de selección a la docencia, la mejora de la formación inicial, y la mejora del desempeño docente. La evaluación es considerada una pieza clave para elevar la calidad de la educación, y para que los profesores rindan cuenta por el resultado de su trabajo (Grandoli, 2021). Desde esta visión se imprime un manto de sospecha sobre la docencia, se desconfía de la formación que reciben los docentes y del trabajo que realizan en las escuelas. Se focaliza a la docencia como el foco del problema y de la solución para la mejora del sistema (Feldfeber, 2020).

En nuestro país, la evaluación de la formación docente tiene sus bases en la década de 1990, en el marco de reforma del Estado y del sistema educativo argentino. Bajo el paradigma de la Nueva Gestión Pública[2], y como parte de una tendencia global en materia de política educativa, surge en nuestro país, en la década de 1990, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC), en el marco de la instalación de discursos hegemónicos sobre calidad educativa (Diker y Feeney, 1998; Gentili, 1998). La evaluación asociada a la búsqueda de calidad comenzó a ser para los gobiernos neoliberales una estrategia decisiva en torno a la regulación de las políticas públicas educativas. Algunos análisis identifican este fenómeno con la emergencia del Estado Evaluador (Neave, 2001), que apunta a un cambio en sus modos de intervención, donde la evaluación y las prácticas de *accountability*, o rendición de cuentas, constituyen los modos privilegiados para la regulación del sistema educativo (S. J. Ball, 2014; Stephen Ball y Youdell, 2008; Feldfeber, 2016; Verger y Normand, 2015).

Siguiendo a Perassi (2017), entre 1993 y 2003 tuvo lugar la etapa *fundacional* del SINEC, que inició con la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) en 1993. Posteriormente, con la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) en 1995, se extendió la evaluación

[2] Supone la incorporación de técnicas y herramientas de la gestión y el managment privado en el sector estatal, a los efectos de modernizar el Estado y volverlo más eficiente y eficaz (Hill y Laurence, 2004; López, 2005, 2007; Nickson, 2002).

de la calidad al nivel superior del sistema educativo, a través de otros dispositivos diferentes de los desarrollados por el SINEC.

La formación docente en nuestro país históricamente se ha desarrollado a través de dos circuitos con características y tradiciones diferentes (Alliaud y Feeney, 2014), tanto en instituciones universitarias como en Institutos de Educación Superior (incluye Escuelas Normales e Institutos de Profesorado), pero solo se han desarrollaron instancias de evaluación para la formación docente en este segundo grupo de instituciones. En el caso del sistema universitario, la LES estableció la creación de una agencia especializada, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), para la evaluación y acreditación de carreras de grado de interés público y carreras de posgrado. Sin embargo, a pesar de ser la "formación de los habitantes" un ámbito reservado para la regulación del Estado, no fue hasta el 2020 que se incorporó a la nómina del artículo 43 de la LES el título de Profesor Universitario, cuyos estándares de acreditación aún no se han definido.

En cambio la evaluación de la formación docente de institutos superiores tiene su inicio en la década del '90, a partir de la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), que tuvo a su cargo, entre otras funciones, la evaluación y acreditación institucional y la evaluación de las carreras de formación docente, según determinados criterios elaborados por el poder central, aprobados por el Consejo Federal de Educación (Aiello y Grandoli, 2011, 2013). Debido al carácter descentralizado del subsistema de formación docente, la aplicación de los acuerdos y resoluciones del CFE para encarar los procesos de evaluación y acreditación fue muy disímil en las diferentes jurisdicciones. En algunas provincias no se pudieron generar en tiempo y forma las estructuras para llevarlos adelante, y a su vez el propio Ministerio Nacional –en gran medida debido a los vaivenes políticos que se dan hacia fines de 2001 y los posteriores cambios de gestión– puso énfasis dispar para continuar el proceso iniciado (Pogré et al., 2004). Así, el primer ciclo de evaluación y acreditación de ISFD, que comenzó a mediados de la década de 1990, finalizó en 2002, sin que volviera a proyectarse el inicio de un nuevo ciclo.

La llegada del nuevo siglo supuso en la región otras perspectivas que buscaron reivindicar la calidad de la educación como un derecho. La evaluación se alejó de interpretaciones reduccionistas que la limitaban a la medición y a la rendición de cuentas, para acercarse a visiones que destacaron sus aspectos formativos y menos técnicos. El nuevo enfoque extendió su mirada no sólo a los resultados conseguidos en las pruebas, sino también al contexto y a las condiciones en que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pascual y Albergucci, 2018). En ese marco se sanciona en 2006 la Ley de Educación Nacional (LEN) y, a través de ella, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), ubicado en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, cuya función primaria es "planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación" (Resolución de CFE Nº 251/05).

Con el cambio de gobierno que se da a fines de 2015 la evaluación adquiere un renovado protagonismo y se convierte en el dispositivo privilegiado para informar y mejorar la calidad del sistema educativo (Rodrigo, 2019). El discurso de la calidad y de su evaluación adquiere en este contexto un renovado impulso, junto a la difusión de la cultura de

la NGP como modo hegemónico de gestionar los asuntos del Estado (Feldfeber, 2016). En este escenario, la evaluación volvió a convertir en un componente clave de la política educativa en sintonía con las recomendaciones de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial, para quienes el slogan "lo que no se mide no se mejora" marca el rumbo de la agenda educativa global (Feldfeber, 2016).

Antecedentes

La evaluación de la formación docente se inscribe dentro de un campo de estudio más amplio, el de "evaluación de la docencia", que surge en paralelo al desarrollo de los sistemas nacionales de evaluación de la calidad. Dentro de este campo es posible identificar dos sub-áreas de indagación: por un lado, la *evaluación del desempeño docente* que apunta a la evaluación del agente en el ejercicio de su profesión, y, por otro, la *evaluación de la formación docente*, que no apunta al sujeto individual sino a la formación recibida en el ámbito institucional (Grandoli, 2021, 2022).

La mayor parte de la producción académica se centra en la evaluación del desempeño docente, la cual considera desde la calificación anual del director/supervisor hasta los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Si bien en nuestro país es más bien escasa la producción académica sobre el tema, se ubican algunos trabajos que, por un lado cuestionan los sistemas de evaluación de docentes (Davini, 2000) y, por otro, problematizan el modo en cómo se construye el puntaje asignado a lo largo de la carrera docente (Homar, 2009; Perazza y Terigi, 2008). A nivel regional la producción académica es mucho más prolífica, y suele presentar experiencias de evaluación del desempeño docente. Los casos de Chile y México son los más referidos, por ser los países de la región con mayor desarrollo de políticas públicas educativas en esa dirección (Calderón y de Oliveira Junior, 2014; Garrido y Fuentes, 2008; Murillo y Hidalgo, 2018; Román y Javier, 2008; Tejedor, 2012; Vaillant, 2008; Rockwell, 2018). La producción académica sobre evaluación del desempeño docente en el ámbito universitario también posee un amplio desarrollo a nivel regional, incluso en Argentina. En mayor medida se encuentran experiencias en relación con la creación de agencias especializadas para la evaluación y acreditación de carreras de grado y posgrado (Salazar, 2008; Rodríguez, 2008; Parra y Trujillo, 2008; Fernández y Coppola, 2008; Rueda, 2008, 2011; Claverie, González y Pérez, 2008; González Such, 2012).

En cambio, la evaluación de la formación docente constituye un área menos explorada en nuestro país. Si bien es un tema referido en varios trabajos académicos que analizan diversas políticas educativas de formación docente, ha sido menos indagado como objeto de estudio en sí mismo. Dentro de este amplio abanico, en Argentina se encuentran trabajos que posan la mirada sobre el discurso de la calidad educativa y la cultura de la evaluación en la agenda de gobierno global sobre formación docente (Feldfeber, 2007, 2016, 2020). Otros trabajos se enfocan en el desarrollo de políticas de formación docente inicial centradas en la adquisición de competencias por parte de los futuros docentes, y su correspondiente medición (Birgin y De Marco, 2021; Comastri y Hodar, 2021; Coria, 2017; Enrique Piazzentino et al., 2021). Por otro lado se encuentran trabajos

que puntualizan en el análisis de algún dispositivo en particular orientado a la evaluación de la formación docente, como la evaluación del desarrollo curricular (Areal y Borioli, 2016) o la evaluación de estudiantes de formación docente (Zacarias, 2018).

En el ámbito regional se destaca un informe realizado por Birgin (2014), titulado "Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur", el cual explora las políticas y programas de desarrollo profesional, las políticas estudiantiles de formación docente y las políticas de evaluación docente, entre otras, en los países de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

Como antecedente del actual proyecto de investigación se ubican algunos trabajos previos (Aiello y Grandoli, 2011, 2013; Menghini, 2004) que analizan la política de evaluación y acreditación de instituciones de formación docente, en el marco de la reforma educativa de la década de 1990. Más recientemente, otros trabajos que abonan dicha línea de investigación (Aiello y Grandoli, 2015; Cappellacci y Molinari, 2021; Grandoli, 2021, 2022) han mapeado las políticas nacionales orientadas a la evaluación de la formación docente inicial, a partir de la creación del INFD, respecto de lo cual este trabajo se propone continuar abonando.

Abordaje teórico metodológico

De acuerdo con Weiler (1992), la evaluación de la educación en sistemas educativos descentralizados actúa, más que como un medio de información de los alumnos, de las escuelas y de los profesores, como un instrumento de control e intervención por parte de la autoridad central, quien se arroga la potestad de elaborar los criterios y las normas de evaluación, así como de interpretar la información de los resultados. Constituye un modo de regulación y de control por parte de las administraciones centrales (Popkewitz, 1992; Weiler, 1992) y forma parte de un estilo de gestión político-educativo que permite retener las decisiones en el nivel central de gobierno (Diker y Feeney, 1998).

En clave Foucaultiana el gobierno es entendido, en sentido amplio, como la conducción de conductas de otros y de uno mismo (Foucault, 2007, p. 218), así como la estructuración de un campo de acciones posibles (Foucault, 2001, p. 254). El gobierno, desde esta perspectiva, puede ser ejercido por mecanismos indirectos y heterogéneos, "aparentemente humildes y mundanos", a través de los cuales las autoridades (estatales o no estatales) intentan dar forma, normalizar e instrumentalizar la conducta, el pensamiento, las decisiones y aspiraciones de los demás (Miller y Rose, 1990).

Las tecnologías de gobierno permiten inscribir en un plano material la racionalidad política que les da sustento, la cual es entendida como una forma de pensamiento, entre muchas otras posibles, que da justificación u otorga sentido a las acciones de gobierno, tanto desde un plano *epistemológico* (teorías, saberes, conocimientos) como *moral* (valoraciones, sentido de lo bueno, deseable o esperable). Asimismo, las tecnologías de gobierno al constituirse como mecanismos indirectos habilitan el ejercicio de "gobierno a distancia" (Rose y Miller, 1992). Significa que los Estados no requieren la intervención

directa sobre las instituciones educativas, sino que lo hacen a través de dichos mecanismos, como por ejemplo la evaluación.

Esta perspectiva teórica resulta fértil para comprender el entramado de relaciones de poder que se dan en un sistema educativo descentralizado, pero con alta concentración de decisiones políticas en el nivel central de gobierno. La evaluación de la formación docente inicial puede ser entendida como un modo de regulación a distancia, en el marco del particular federalismo argentino, donde, si bien los institutos superiores de formación docente dependen de las jurisdicciones, están atravesados por regulaciones de diferentes niveles de gobierno: nacional, federal, provincial. Desde una aproximación teórica ofrecida por los *estudios sobre gubernamentalidad* se procura entender cómo se estructuran las relaciones de poder en las democracias liberales avanzadas, en el marco del neoliberalismo. La pregunta por la gubernamentalidad refiere al ejercicio real o material, al cómo del poder: cómo se manifiesta, cómo se ejerce, cómo se expresa, qué racionalidades políticas se sostienen y cómo se despliega en tecnologías de gobierno (de Marinis, 1999; Rose y Varela, 1997)

Desde esta perspectiva teórica, como el gobierno es una actividad realizada sobre otras acciones, se ejerce sobre individuos libres, actúa empoderando y responsabilizando a los sujetos e instituciones, forzándolos a tomar decisiones libremente dentro de su campo de acción, quienes interiorizan las prácticas de gobierno y las transforman en acciones de autogobierno (Rose, 1999). De allí que la evaluación en general, y de la formación docente en particular, reviste un carácter performativo (Sthepen Ball, 2003). Una tecnología de gobierno produce subjetividades, constituye a aquellos sobre los que se ejerce la autoridad como "sujetos de actuación". La propia práctica de evaluación transforma la conducta del evaluado al exigir su complicidad para hacer visible, por ejemplo, su desempeño, en términos de determinados criterios de rendimiento. Más aún, se requiere la receptividad de los evaluados hacia los procedimientos de evaluación, aceptando la necesidad de su autoevaluación (Power, 1994 en Graizer, 2012).

El problema de investigación se aborda desde el enfoque de "ciclo de las políticas" que plantean Bowe y Ball (Avelar, 2016; S. J. Ball, 1993), según el cual el estudio de las políticas educativas supone un análisis de su recorrido en diferentes contextos de su trayectoria: de influencia, de producción de textos políticos y de la práctica. Desde esta perspectiva, la política educativa no consiste en un proceso lineal que vaya de arriba-abajo, sin mediaciones, hasta su "implementación" a nivel institucional. Por el contrario, la política educativa constituye un proceso complejo de codificación y decodificación, de "traducción", en el cual intervienen diferentes actores, con intereses muchas veces contrapuestos, que intentan imprimirle significados diversos.

Se trata de un estudio cualitativo –descriptivo e interpretativo– (Vasilachis de Gialdino, 2006), que intenta indagar en las políticas educativas nacionales orientadas a la evaluación de la formación docente inicial los modos en que se instrumentan dichas políticas a través de sus diferentes líneas de acción (autoevaluación, evaluación del desarrollo curricular y evaluación de estudiantes de formación docente), así como las lógicas y racionalidades que intervienen en ellas, en los diferentes períodos de gobierno analizados, junto con sus traducciones y articulaciones a nivel jurisdiccional e institucional. El corpus

de la investigación se compuso de documentos oficiales y normativa de alcance nacional, así como de testimonios de funcionarios involucrados en la gestión durante el período considerado para el análisis. Para esto último, se realizaron un total de 9 entrevistas a funcionarios de primera y segunda línea del Instituto Nacional de Formación Docente y del Ministerio de Educación Nacional.

Resultados

A continuación se presenta un trabajo de reconstrucción de las políticas educativas nacionales orientadas a la evaluación de la formación docente inicial en cada período de gobierno estudiado.

Período 2006-2015

El escenario político que emerge en Argentina a partir del año 2003 se inscribe en lo que algunos autores han denominado como "nuevos gobiernos" latinoamericanos, que, con diferentes matices, han cuestionado las políticas hegemónicas pro-mercado de corte neoliberal, a partir del restablecimiento del poder estatal para direccionar la política económica y social (Moreira et al., 2008; Svampa, 2007). En el campo educativo implicó un reposicionamiento del Estado nacional como actor responsable de garantizar el derecho a la educación, tras el desplazamiento que había sufrido en la década anterior, en el marco de políticas de subsidiariedad de corte neoliberal.

En este periodo se identifica el surgimiento de nuevos ámbitos para el gobierno del sistema formador. En materia de evaluación, la Ley de Educación Nacional (LEN) establece una distribución de responsabilidades entre la Nación y las Provincias: "El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los Institutos de Educación Superior dependientes del Estado Nacional, de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires" (Art. 36). Asimismo, la LEN crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), órgano ubicado en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, encargado de "planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación" (Resolución de CFE Nº 251/05). Entre las acciones responsables que figuran en la LEN, se destacan: "aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras" y "coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua" (art. 76).

Por otro lado, se crea la Mesa Federal de Directores de Nivel Superior, como ámbito nacional de concertación técnica de las políticas referidas a formación y evaluación docente. Está integrada por los Directores o responsables de Educación Superior de cada jurisdicción y por el INFD en calidad de miembro permanente y coordinador. Su misión es "la concertación técnica para promover y llevar a cabo las políticas de formación docente que se acuerden en el Consejo Federal de Educación, y la participación en

consulta sobre las acciones y procesos impulsados por el Instituto Nacional de Formación Docente" (Instituto Nacional de Formación Docente, 2015, p. 30).

En relación con las iniciativas de política nacional, se desarrollaron tres dispositivos de evaluación que incluyen la autoevaluación de las instituciones de formación docente, la evaluación del desarrollo curricular y la evaluación de los estudiantes avanzados del nivel. El aspecto clave de estos dispositivos es su conexión con la formación docente más que con el desempeño de los institutos. Adicionalmente, forman parte de los planes nacionales de formación docente para el período, los cuales fueron aprobados por el CFE e implementados por el INFD, y tienen como objetivo la mejora del sistema de formación.

La autoevaluación institucional surge inicialmente como una línea de fortalecimiento institucional, en el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010. Se plantea como una estrategia para el "fortalecimiento de la dinámica organizacional de los ISFD que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo formativo de los futuros docentes, y un trabajo docente apropiado" (Resolución de CFE N° 23/07, p. 17). De este modo, la autoevaluación se posiciona como un mecanismo de reflexión institucional en torno a las prácticas pedagógicas. A la vez, permite la construcción de un diagnóstico institucional y el diseño de un plan de mejora, cuya implementación es financiada con recursos del Estado Nacional (Grandoli, 2022).

El siguiente dispositivo que se puso en marcha fue la evaluación del desarrollo curricular, enmarcado en la LEN y en los nuevos lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial (Resolución de CFE N° 24/07). Al respecto, el Plan Nacional mencionado antes, se propuso entre sus estrategias la "Institucionalización de lineamientos e instrumentos de seguimiento y evaluación curricular, de aplicación coordinada con la autoevaluación institucional" (Resolución de CFE N°23/07, p. 37).

Este dispositivo recortó su objeto de estudio en la realización práctica de los diseños curriculares jurisdiccionales, lo cual "implicó tanto la evaluación de los propios "textos curriculares", como de su implementación" (Instituto Nacional de Formación Docente, 2015, p. 48). Sus dimensiones de análisis fueron los aspectos de la organización institucional, las prácticas formativas de los profesores y las trayectorias de los estudiantes, intentando identificar y analizar las variables de incidencia en términos de ingreso, permanencia, rendimiento académico, egreso y socialización institucional. Los instrumentos para la recolección de información consistieron en la toma de un cuestionario institucional dirigido a los directivos, jornadas docentes tipo taller en las que se indagó sobre las prácticas de enseñanza, sus logros y los aspectos en los que era necesario introducir mejoras; y una encuesta a estudiantes destinada a construir el perfil, indagar sobre su vínculo con las instituciones, sobre las prácticas pedagógicas y sobre su valoración referida a su propio desempeño (Instituto Nacional de Formación Docente, n.d., p. 189).

Entre los años 2011 y 2012 se evaluaron los diseños curriculares de los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, y en el año 2014 se realizó la evaluación de los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística. En total se evaluaron 840 carreras en 522 Institutos de Formación Docente de todo el país, y

participaron en las dos etapas 44.738 estudiantes y 14.566 docentes (Instituto Nacional de Formación Docente, 2015).

Por último, el tercer dispositivo desarrollado en este período fue de evaluación de estudiantes de institutos de formación docente. El mismo se propuso generar información que permitiera conocer qué saberes, capacidades y valores vinculados con el futuro desempeño profesional logran aprender los estudiantes avanzados de los profesorados. Su diseño contempló el análisis de diferentes situaciones escolares, a partir del trabajo en parejas de estudiantes y la discusión en pequeños grupos. Asimismo incluyó un cuestionario de respuesta individual para recoger información relacionada con el perfil del estudiante, de la carrera, de las prácticas y de las instituciones co-formadoras, la percepción de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, el acceso personal / uso institucional de TICs y, por último, la percepción de los estudiantes sobre el proceso mismo de evaluación (Fleitas y Toranzos, 2015).

Del análisis del documento metodológico del dispositivo se advierte el diseño de una evaluación formativa, claramente orientada a la mejora de la formación docente y, en particular, orientada al aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación es considerada como un proceso continuo y en el que sobresale un efecto retroalimentador de la información que produce, para los docentes y en especial para los estudiantes (Stiggins, 2005).

El dispositivo se desarrolló durante 2014 e involucró a 10.506 estudiantes de 513 carreras de Educación Inicial y de Educación Primaria, ofertadas en 392 instituciones formadoras públicas y privadas de las 24 jurisdicciones (Instituto Nacional de Formación Docente, 2015, p. 49).

Período 2015-20219

El gobierno que inicia a fines de 2015 produjo un quiebre respecto de la racionalidad política del período anterior, en la medida en que se trató de un gobierno de derecha que basó su accionar dentro del paradigma de la Nueva Gestión Pública. Desde este enfoque, el Estado Nacional reconfiguró varias de sus funciones, incorporando como parte de la racionalidad política de gobierno las consignas de modernización, control y transparencia, como parte de los dispositivos de vigilancia y disciplina que refuerzan el poder del Estado y las estructuras de mercado (Brown, 2018). Un rasgo distintivo de ese gobierno fue el rol de generador y facilitador de negocios para las grandes corporaciones del país (Casullo, 2016). En el campo educativo ello se vio reflejado en la primacía de fundaciones y ONGs, sostenidas por empresarios, como interlocutores clave en la definición e implementación de políticas gubernamentales (Feldfeber y Gluz, 2020). La evaluación, especialmente la estandarizada, se posicionó como una importante herramienta de control y adquirió un renovado protagonismo en la regulación del campo educativo, fundamentada en los discursos de calidad, en la rendición de cuentas y en la transparencia de la información (Grandoli, 2021).

Un primer aspecto a destacar de este período es la transformación de algunas áreas de gobierno con impacto en el campo de la formación docente. Por un lado, el INFD pasó de depender de la Secretaría de Educación a ubicarse dentro de la órbita de la Secretaría

de Innovación y Calidad Educativa, a los efectos de "articular mejor las políticas de formación docente con el resto de las políticas de calidad educativa" (Instituto Nacional de Formación Docente, 2019, p. 84). Este movimiento se tradujo en una reducción de su jerarquía dentro de la burocracia estatal. Por otro lado, se crea una nueva estructura organizativa dentro del Ministerio de Educación Nacional, con injerencia en la evaluación de la formación docente: la Secretaría de Evaluación Educativa.

En relación con los tres dispositivos de evaluación de la formación docente que surgieron en el período de gobierno anterior, en este período tienen continuidad, aunque con ciertas modificaciones en algunos de sus instrumentos. Asimismo, se desarrollan nuevos dispositivos para la evaluación de la formación docente. Un aspecto significativo de este período es que la nueva Secretaría de Evaluación Educativa comienza a tener participación en dichas evaluaciones y va desplazando al INFD de su rol de liderazgo en estos procesos. A continuación se aborda cada uno de ellos.

En primer lugar, se puso en marcha la tercera evaluación del desarrollo curricular, que siguió estando a cargo del INFD. En esta edición se evaluaron los diseños jurisdiccionales de los profesorados de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química. Si bien hubo modificaciones en algunos de los instrumentos aplicados, éstas no fueron significativas, y según la memoria de gestión del período 2015-2019 arrojó resultados similares a las dos evaluaciones anteriores (Instituto Nacional de Formación Docente, 2019, p. 41).

Por su parte, la evaluación a estudiantes de institutos superiores estuvo sujeta a un nuevo dispositivo denominado "Enseñar", desarrollado en el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 e implementado en 2017. En este caso fue la Secretaría de Evaluación Educativa quien lideró dicho proceso, en lugar del INFD. La evaluación estuvo dirigida a estudiantes avanzados de los Profesorados de Educación Primaria y de los Profesorados de Educación Secundaria correspondientes a las asignaturas del Ciclo Básico. A diferencia del dispositivo anterior, que había sido desarrollado en formato taller para el análisis de situaciones escolares, en forma grupal, la evaluación Enseñar fue administrada bajo una modalidad de cuestionario, de respuesta individual. En este caso la evaluación buscó medir saberes relacionados con la comunicación escrita y el criterio pedagógico. También se aplicaron cuestionarios complementarios a directivos y estudiantes para contextualizar y obtener información adicional.

El dispositivo se desarrolló de forma censal y muestral, según la definición o las características de cada jurisdicción, y participaron 11.941 estudiantes de 464 IES. La participación de estudiantes en el operativo fue muy baja, en la medida en que la evaluación despertó el rechazo del colectivo docente, y de los sindicatos. Las principales críticas giraron en torno a las características del dispositivo, por tratarse de una evaluación externa, en forma de cuestionario estandarizado, y por no haberse convocado a los IES para participar de su elaboración (Grandoli, 2021). Según la memoria institucional del INFD del período 2015-2019, a partir de la información recabada se elaboró un reporte nacional y reportes institucionales para cada institución participante (Instituto Nacional de Formación Docente, 2019, p. 49).

En relación con la autoevaluación institucional, este dispositivo también se enmarcó dentro del operativo "Enseñar" y, del mismo modo que la evaluación a estudiantes, estuvo liderada por la Secretaría de Evaluación Educativa, en lugar del INFD. Según fuentes oficiales, "La Autoevaluación Enseñar se enmarca y articula con las políticas jurisdiccionales y nacionales de fortalecimiento de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)" (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Evaluación Educativa, 2019, p. 62), y se indica que busca promover una "cultura evaluativa", algo que recurrentemente se ha observando en los documentos oficiales de ese período de gobierno (Grandoli, 2021).

El dispositivo de autoevaluación institucional se realizó en 2018. Según datos oficiales, se elaboraron 17 Reportes Jurisdiccionales y 913 Reportes Institucionales, a los efectos de que fueran un insumo para el desarrollo de Jornadas Institucionales, para el análisis de resultados y la propuesta de mejoras. Participaron de la Autoevaluación Enseñar 1.027 Institutos Superiores de Formación Docente (y sus 83 anexos), situados en 20 jurisdicciones del país (Instituto Nacional de Formación Docente, 2019, p. 49).

Además de los tres dispositivos mencionados, en este período se acordó en el marco del Consejo Federal de Educación la creación de un nuevo órgano, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC) (Res. CFE N° 347/18). La resolución del CFE estableció que la comisión tendría las siguientes funciones: i) constatar el cumplimiento de los requisitos y condiciones necesarios para la evaluación de las instituciones y acreditación de carreras de la formación docente; ii) emitir los dictámenes conducentes al otorgamiento de la validez nacional; y iii) elaborar la reglamentación de su funcionamiento estableciendo fines, sentidos y alcances. Si bien se acordó que los plazos para dar inicio a la implementación de las instancias de evaluación y acreditación serían definidas por las jurisdicciones en acuerdo con la Nación (Instituto Nacional de Formación Docente, 2019, p. 50), hasta el momento no llegó a ponerse en funciones, probablemente debido a la culminación del gobierno, que no fue reelecto.

Por último, se identifica en este período un nuevo mecanismo para la adjudicación de becas a estudiantes, para el estudio de carreras de formación docente inicial, para "carreras prioritarias". Por primera vez, la adjudicación de las becas se hizo en forma selectiva. Para ello, la Secretaría de Evaluación Educativa realizó una evaluación de los aspirantes, en donde "indagó el dominio de las capacidades de comunicación, resolución de problemas de los postulantes y compromiso con la docencia. Las becas fueron otorgadas conforme con el nivel de desempeño en la evaluación (60%), el compromiso con la docencia (20%) y el nivel socioeconómico (20%) de los postulantes" (Instituto Nacional de Formación Docente, 2019, p. 55).

Discusión y conclusiones

En la trayectoria de la política estudiada, de evaluación de la formación docente inicial, aparece como rasgo más significativo la tensión entre dos lógicas de evaluación,

una de carácter formativo, cuyo propósito es la mejora de las acciones educativas, y otra que tiende más bien (aunque no se descarta la mejora) al control de dichas acciones, a partir de un determinado criterio de calidad. Esta tensión se manifiesta principalmente con la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE), que comienza a disputarle al INFD las atribuciones que tenía con respecto a la evaluación y acreditación de la formación docente y sus instituciones, y que se agudiza aún más con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC). Tanto la SEE, y más aún la CNEAC, se presentan como estructuras externas, con menor implicación en la formación que se pretende evaluar; de allí la disputa de la SEE al INFD por liderar tales procesos. Esta cuestión queda ejemplificada con el siguiente testimonio de un entrevistado:

> Creíamos en esto de pensar en un área de evaluación nacional que tenga cierta autonomía, yo no estoy a favor de un instituto independiente de evaluación, sí estoy a favor de un de un Centro de Evaluación, Agencia de Evaluación, como quieras llamarle, que dependa del Ministerio y donde el Consejo Federal tenga peso, pero la construcción de evaluaciones requieren de *expertises* que no pueden estar en sí en dos ámbitos, porque si no también primaria me diría evalúo yo, secundaria diría evaluó yo, o sea, hay necesidades de perfiles profesionales que tienen que estar en un área y que tiene que ser un área de evaluación. (Funcionario MEN, período 2015-2019)

Es decir que se observa una tendencia a escindir las políticas de formación docente inicial (INFD) de las políticas de evaluación de la formación docente (SEE / CNEAC), presentándose como líneas de acción que deben ir por carriles diferentes, a cargo de entidades diferentes. La racionalidad que da fundamento a tales decisiones políticas tiene afinidad con el paradigma de la Nueva Gestión Pública, que concibe la evaluación como una instancia de control y rendición de cuentas, siendo por tal motivo que las acciones ligadas con la auditoría deban realizarse en forma externa a las acciones que se pretenden evaluar. Por otro lado, el testimonio anterior da cuenta de la primacía de la evaluación por sobre la formación, en relación con ciertos saberes técnicos especializados para el desarrollo de dispositivos.

A su vez, la CNEAC parecería estar sostenida en una lógica similar a la que orientó el accionar político-educativo en la década de 1990. En ese entonces, la evaluación y acreditación de los IES se proyectó como un mecanismo de "depuración" de instituciones, a fin de que solo continuaran aquellas que cumplieran con determinados estándares de calidad, elaborados desde el nivel nacional. En el período 2015-2019 parece reactivarse esa misma lógica, en virtud de la premisa de que hay "muchas" instituciones y de "mala calidad", según lo expresado por la propia directora del INFD en el Congreso de la Nación, a fines de 2016: "es sabido que, en general, las instituciones más pequeñas y alejadas de los grandes centros urbanos no están en condiciones de ofrecer una formación de calidad, lo que muchas veces genera circuitos de pobreza" (Veleda, 2016, en Birgin, 2018, p. 57) (Grandoli, 2021, 2023).

Junto con el pasaje de una a otra dependencia, también se evidencian cambios significativos en los dispositivos de evaluación. En el caso de la evaluación dirigida a estudiantes

avanzados de los profesorados, dicho dispositivo se convierte en una evaluación individual y estandarizada, y se discontinúa el formato taller que venía desarrollándose, de reflexión colectiva, con una clara lógica de evaluación formativa. Por su parte, al dispositivo de autoevaluación institucional se lo desvincula de las líneas de acción precedentes, que tenían que ver con el fortalecimiento institucional y con el programa nacional de formación permanente, en el marco de proyectos de mejora financiados por el estado nacional. En el período 2015-2019 el financiamiento de los planes de mejora para este nivel educativo queda sin efecto, es decir que se delega en las instituciones la responsabilidad por la mejora de la calidad educativa, a través de sus planes de acción, apelando a su autonomía para definir las líneas de acción, pero sin recursos materiales que lo hagan posible.

Por último, la instalación de criterios selectivos para la adjudicación de becas de formación docente refleja cierta lógica meritocrática ligada a los "talentos" individuales, que tanto pregonan los organismos internacionales, como el banco mundial (Bruns y Luque, 2015), como estrategia para el reclutamiento de los "mejores profesores" (Grandoli, 2021, 2023).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiello, M. y Grandoli, M. E. (2011). Aproximación al análisis de la evaluación de los Institutos Superiores de Formación Docente en Argentina. *Revista Evaluación e Investigación*, *6*(1), pp. 11-26.

Aiello, M. y Grandoli, M. E. (2013). Evaluación y acreditación de Institutos Superiores de Formación Docente. Análisis documental de la experiencia nacional. *Estudios de Política y Administración de La Educación*, *2*, pp. 93-105.

Aiello, M. y Grandoli, M. E. (2015). Nuevos escenarios para la evaluación de Instituciones de Formación Docente en la Ciudad Autónoma y la Provincia de Buenos Aires. *Estudios de Política y Administración de La Educación*, *3*, pp. 105-117.

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, *N°1*(1), pp. 125-134.

Areal, S. y Borioli, A. S. (2016). Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: desafíos de la implementación y principales problemáticas relevadas. In A. Seoane, V.; Feldfeber, M.; Saforcada, F.; Duhalde, M.; Villa, A.; Martínez, M.; Birgin (Ed.), *Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa* (pp. 745-759). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su Contribución a la Investigación de las Políticas Educativas. *Education Policy Analysis Archives*, *24*(24), pp. 1-16. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368

Ball, S. J. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *13*(2), pp. 10-17. https://doi.org/10.1080/0159630930130203

Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: Tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives*, *22*. https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014

Ball, Stephen y Youdell, D. (2008). Privatización encubierta en la educación pública. In *Internacional de la Educación, Bruselas*, p. 145.

Ball, Sthepen. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, *15*(37), pp. 85-104.

Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur* (Vol. 148). Teseo.

Birgin, A. (2018). Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en argentina: el INFD. *Práxis Educacional*, *14*(28). https://doi.org/10.22481/praxis.v14i28.3443

Birgin, A. y De Marco, L. (2021). Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: disputas en la Argentina del siglo XXI. *Revista Práxis Educacional*, ISSN-*e 2178-2679, Vol. 17, Nº 46, 2021 (Ejemplar Dedicado a: Dossiê Formação de Professores: Projetos Em Disputa), Págs. 1-25*, *17*(46), pp. 1-25. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8922

Brown, W. (2018). Neoliberalism's Frankenstein: Authoritarian Freedom in Twenty-First Century "Democracies." *Critical Times*, *1*(1), pp. 60-79. https://doi.org/10.1215/26410478-1.1.60

Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores Excelentes. Cómo mejorar en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8

Cappellacci, I. y Molinari, A. (2021). *Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina*. https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0011

Comastri, M. B. y Hodar, E. L. (2021). Lineamientos de Política Educativa en relación a la Formación Docente: Construcción del rol docente, modelos de docencia y formación. *Encuentro Educativo. Revista de Investigación Del Instituto de Ciencias de La Educación*, *2*(2), pp. 255-260. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/4818

Coria, A. (2017). Políticas de formación docente en Argentina: una aproximación critica a las definiciones curriculares y de evaluación. *Práxis Educacional*, *14*(28), pp. 118-135. https://doi.org/10.22481/praxis.v14i28.3458

Davini, M. C. (2000). La evaluación de los docentes: debates y perspectivas. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación*, pp. 31-35.

de Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). In R. Ramos Torre y F. (comps. García Selgas (Eds.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, pp. 73-103. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Diker, G. y Feeney, S. (1998). Un análisis del discurso oficial: La evaluación de la calidad. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación*, *26*.

Enrique Piazzentino, R., Normal Superior, E. y Leguizamón, M. (2021). Configuraciones de la formación docente inicial en Argentina (2015-2019): de las competencias a la fabricación de resultados. *Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, *2*(16). https://doi.org/10.35305/RECE.V2I16.672

Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la 'agenda educativa' en América Latina. *Revista Educação y Sociedade*, *28*(99), pp. 444-465.

Feldfeber, M. (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. In G. Brener y G. Galli (Eds.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado*. Stella Ediciones.

Feldfeber, M. (2020). Las Políticas Docentes en Argentina a Partir del Cambio de Siglo: Del Desarrollo Profesional al Docente "Global." *Sisyphus - Journal of Education*, *8*(1), pp. 79-102.

Fleitas, D. y Toranzos, L. (2015). *Evaluación integral de la formación docente, evaluación de estudiantes 2013-2015: Memoria Técnica* (L. Pico (ed.)). Ministerio de Educación de la Nación.

Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.

Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En F. Álvarez-Uría, J. García Santesmases, J. Pastor, G. Rendueles y J. Varela (Eds.), *Neoliberalismo versus Democracia*. La Piqueta.

Graizer, O. L. (2012). La configuración del conocimiento oficial en instituciones de Educación Técnica Profesional: regulaciones externas y evaluación. In M. Feldfeber y N. Gluz (Eds.), *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 203-239). CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras.

Grandoli, M. E. (2021). Cambios y continuidades en la política de evaluación de la formación docente de Institutos de Educación Superior en Argentina. In VIII *Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia* (RIIED) "*La Evaluación Docente: Desafíos actuales, Aproximaciones, Experiencias y Modelos.*" Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED) -Universidad Iberoamericana.

Grandoli, M. E. (2022). Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Argentina. Notas sobre su surgimiento, desarrollo y evolución actual. In N. Fernández Lamarra, L. Arrigazzi Jallade y M. Álvarez (Eds.), *Cincuenta años de educación en Argentina* (pp. 442-466). EDUNTREF.

Grandoli, M. E. (2023). La política nacional de evaluación de la formación docente en Argentina (2006-2019). Cambios y continuidades. In M. V. Leiva Guerrero y M. Pasqual Schneider (Eds.), *Políticas de Evaluación y Accountability en América Latina* (Ediciones).

Hill, C. y Laurence, E. (2004). Governance and Public Management, an Introduction. *Journal of Policy Analysis and Management*, *1*(23), pp. 3-11.

Homar, A. (2009). *La evaluación docente: entre temores y posibles rupturas*.

Instituto Nacional de Formación Docente. (n.d.). *Informe de Gestión. Dirección Nacional de Formación e Investigación - 2007-2015* (p. 221). https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/Direccion_Nacional_de_Formacion_e_Investigacion__Informe_de_gestion_2007205.pdf

Instituto Nacional de Formación Docente. (2015). *Memoria de Gestión. Instituto Nacional de Formación Docente - 2007-2015*. https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/Memoria_INFD_20072015.pdf

López, A. (2005). Los fundamentos de la Nueva Gestión Pública: lógica privada y poder tecnocrático en el Estado mínimo. In M. Thwaites Rey y 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 politicas de modenización en el serctor público: Revisión teórica y propuesta para su elaboración*. INAP. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/inap/20171117034605/pdf_395.pdf

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

Miller, P. y Rose, N. (1990). Governing economic life. *Economy and Society*, *19*(1), pp. 1-31. https://doi.org/10.1080/03085149000000001

Moreira, C., Raus, D. y Gómez Leyton, J. C. (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. FLACSO Uruguay, UNLa, UARCIS, Ediciones TRILCE.

Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa.

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*.

OCDE. (2018). *Políticas docentes efectivas: Aprendizajes desde* PISA. PISA, Edición de la OCDE.

Pascual, L. y Albergucci, L. (2018). *Un análisis crítico sobre el operativo Aprender 2016*.

Perassi, Z. (2017). El Sistema Nacional de Evaluación en la República Argentina. Políticas y concepciones. *Contextos de Educación*, pp. 1-9.

Perazza, R. y Terigi, F. (2008). Decisiones Políticas de la Evaluación Docente: Consideraciones sobre la Experiencia de Reformulación de la Evaluación de Desempeños en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *1*(2), pp. 23-40.

Pogré, P., Allevato, C. y Gawiansky, C. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. https://cges-infd.mendoza.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/40/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf

Popkewitz, T. S. (1992). Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación. *Revista de Educación*, *299*, pp. 95-118. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70366

Rodrigo, L. (2019). Medición , rendimiento y calidad . Las políticas de evaluación del gobierno de la Alianza Cambiemos. In XIII *Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge University Press.

Rose, N. y Miller, P. (1992). Political Power Beyond the State: Problematics of Government. *British* Journal *of Sociology*, *43*(2), pp. 173-205.

Rose, N. y Varela, J. (1997). El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de La Cultura*, *29*, pp. 24-40.

Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *The Phi Delta Kappan*, *87*(4), pp. 324-328. http://www.jstor.org/stable/20441998

Svampa, M. (2007). Las fronteras del Gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo. *Cuadernos Del Cendes*, *24*(65), pp. 39-61.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y Educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc., Campinas*, *36*(132), pp. 599-622.

Weiler, H. (1992). ¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio? Revista *de Educación*, *299*(299), pp. 57-80.

Zacarias, I. G. (2018). La evaluación de la formación docente inicial en Argentina: la experiencia innovadora del dispositivo ENSEÑAR. *Revista Iberoamericana de Educación*, *77*(1), pp. 141-152. https://doi.org/10.35362/rie7713078

HERRAMIENTAS DIGITALES E INTENCIONALIDAD DE USO POR PARTE DEL PROFESORADO. EL CASO DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE DEL AMBA, ARGENTINA

Fabián Luna,[1] *M. Gabriela Galli*,[2] *M. Beatriz de Ansó*,[3] *Analía Chaparro*[4] *y Eda Artola*[5]

Resumen

El presente trabajo muestra resultados de un proyecto desarrollado por el equipo de investigación en tecnología educativa de UNTREF, denominado *Educación y sociedad* digit@l*: los Materiales Didácticos Digitales (*MDD*) y la formación docente en educación superior* (2021-2022) dirigido por el Mg. Fabián Luna. El objetivo del proyecto era describir la intencionalidad y los usos de materiales didácticos digitales que se incluyen en las prácticas educativas de los docentes a cargo de la formación de los futuros profesionales de la educación en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), que comprende la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y cuarenta municipios urbanos de la Provincia de Buenos Aires.

El alcance fue estrictamente descriptivo, con enfoque cuantitativo. Se trató de un estudio no experimental de tipo transeccional, aplicado a un muestreo no probabilístico o dirigido (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Se ha tenido en cuenta, como criterio de participación en la muestra, la prestación de servicios docentes en ISFD del AMBA durante el ciclo lectivo 2021. Para la recolección de datos se usó la técnica de la encuesta. El instrumento de medición fue un cuestionario organizado en secciones que guardan correspondencia con las dimensiones indagadas, en base a la Matriz TIC de

[1] Músico/Compositor. Magister Psicología de la Música (UNLP). Integrante de grupos de investigación / profesor en carreras de grado. UNTreF/UADE. Áreas: música, tecnología sonora, programación, montaje de films y diseño sonoro para audiovisuales. Publicó "Diseño de sonido para producciones audiovisuales. Estrategias aplicadas por sus realizadores y teorías afines". Edit. Club Burton. Más info. www.linkedin.com/in/fabianestebanluna. fluna@untref.edu.ar

[2] Doctora en Política y Gestión de la Educación Superior (UNTREF). Coordinadora técnica del Programa en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Docente e investigadora en proyectos nacionales e internacionales. Líneas de investigación: integración de tecnologías en instituciones educativas e incorporación de herramientas digitales en espacios curriculares. Miembro del equipo de investigación en Tecnología Educativa de UNTREF, NIFEDE UNTREF y de la asociación Internacional Ambientes ludificadores de la enseñanza. ggalli@untref.edu.ar

[3] Doctora en Formación del Profesorado y TIC en Educación (Univ. de EXTREMADURA). Lic. en Gestión Educativa (UNTREF). Prof. en Ciencias de la Educación (Univ. del COMAHUE). Docente en grado y posgrado de UNTREF y en el Master en Videojuegos y Educación (Univ. de VALENCIA). Co-directora de proyectos de investigación en Tecnología Educativa (UNTREF) y miembro del grupo de investigación internacional ALFAS. mdeanso@untref.edu.ar

[4] Profesora en Disciplinas Industriales especialidad Matemática y Matemática Aplicada (INSPT-UTN). Tesista (FRGP-UTN). Maestranda en Análisis y Generación de Información Estadística (UNTREF). analia.chaparro@inspt.utn.edu.ar

[5] Doctoranda en Políticas y Gestión de la Educación Superior (UNTREF), Magister en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF), Esp. en Orientación Vocacional y Educativa (adeuda TF), Prof. Univ. en Ciencias de la Educación, (Univ. Morón), Coordinadora del Servicio de Orientación Vocacional y Educativo de la FIUBA. Prof. Titular en UNPAZ. Investigadora de Tecnología Educativa en UNTREF. Miembro de ROUNA y de ALFAS Internacional. eda.artola@gmail.com

Lugo y Kelly (2011). Se relevó información vinculada a las siguientes secciones: 1. Datos personales. 2. Proyectos institucionales con mediación tecnológica. 3. Diseño curricular. 4. Desarrollo profesional. 5. Cultura institucional. 6. Recursos e infraestructura tecnológica. 7. Comentarios o sugerencias.

Este artículo se enfoca en resultados parciales del estudio y se refiere al relevamiento y análisis de datos en las siguientes secciones: 1) Datos personales de los docentes; 3) Diseño curricular con mediación digital y 4) Desarrollo profesional docente.

Inicialmente se efectuó un análisis descriptivo para el tratamiento y análisis de los datos y luego se utilizaron métodos de visualización y técnicas de estadística univariada y multivariada. La muestra estuvo conformada por 88 docentes que se desempeñaban en los ISFD del AMBA.

En el estudio se reflejan las tensiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas que signaron la virtualización de las aulas en los ISFD. La educación remota de emergencia durante la Pandemia de COVID 19 desveló profundas inequidades en el acceso a la educación, carencias en la formación en competencias y habilidades del profesorado, y en la infraestructura y recursos de las instituciones.

Palabras clave: Formador/a de docentes, digitalización, herramientas digitales, material didáctico, competencias digitales.

Planteamiento del problema y tema de estudio

Desde una perspectiva educativa entendemos que en este mundo caracterizado por la paradoja de gran disponibilidad de información cultural frente a la existencia de la brecha digital de acceso, la escuela y los docentes deben transformarse para lograr incluir la complejidad en sus prácticas pedagógicas y favorecer la construcción de esquemas de pensamiento que permitan comprender la realidad en la cual estamos inmersos (Esnaola, 2006).

Cobo (2016) afirma que las tecnologías digitales están definiendo cada vez más la mayoría de las prácticas educativas contemporáneas y alerta sobre la debilidad de las investigaciones en temas de educación y tecnología digital porque aún subyace la creencia de que las tecnologías digitales son capaces, por su sola incorporación, de mejorar los aprendizajes y la educación. Fortaleciendo esta línea argumental, Lion (2019) asegura que las tecnologías se han entramado de diferentes formas en el pensamiento y considera que su incorporación es necesaria y potenciadora en la construcción del conocimiento, en la medida que las prácticas de la enseñanza puedan ser miradas desde una perspectiva compleja y las tecnologías formen parte de una trama política y didáctica más allá de la persistente preeminencia de los enfoques instrumentales. Sin condiciones, no solo tecnológicas sino también afectivas, culturales, cognitivas, sociales, se limitan las posibilidades de aprender.

Entendemos que los escenarios culturales contemporáneos exigen estrategias originales que inspiren una clase distinta para sujetos que han cambiado. De lo anterior se desprende la necesidad de trabajar con procesos metacognitivos que den cuenta de

qué acciones realizan cuando interactúan con plataformas, aplicaciones y herramientas tecnológicas (Lion y Maggio, 2019). Por consiguiente, podemos argumentar que los Materiales Didácticos Digitales (MDD) constituyen una fenomenal base de recursos mediadores de aprendizaje. En este sentido Area, en una publicación de EDULLAB-CRIE-STELALLE (2019), fortalece esta conceptualización y señala que los MDD son recursos educativos accesibles, que favorecen la búsqueda de información y la representación virtual en distintos escenarios porque permiten generar entornos ludificados y construir conocimiento en diferentes lenguajes y formatos, son interactivos, facilitan el trabajo colaborativo y en red y pueden automatizar respuestas e interfaces personalizadas, entre otras características.

Con el propósito de impulsar los cambios necesarios para lograr una efectiva integración pedagógica de las TIC en las instituciones educativas y fortalecer las competencias TIC del profesorado, en un artículo titulado "Formación de educadores: la tecnología al servicio del desarrollo de un perfil profesional innovador y reflexivo", Hepp, Prats y Holgado (2015) proponen una serie de recomendaciones tendientes a superar tres tipos de barreras: las de primer orden, asociadas a la cultura institucional (necesidad de cambios en las mallas curriculares, actualización de su infraestructura tecnológica y apoyo tecno-pedagógico a los formadores); las de segundo orden, orientadas a modificar las actitudes del cuerpo docente hacia el uso eficiente de las TIC; y las de tercer orden, vinculadas a las demandas de los distintos campos disciplinares. Se observa que hay un interjuego para el cambio de las prácticas pedagógicas con tecnologías en el que debemos pensar en la formación y capacitación docente, en cómo se construye el conocimiento en la actualidad, quiénes son los sujetos que se forman en nuestras escuelas (rasgos, características, modos de aprender) y qué condiciones institucionales son necesarias para gestar una auténtica transformación de las prácticas de enseñanza que estén acordes a los desafíos contemporáneos. Planteada así la cuestión, visibilizamos la importancia de la formación docente en TIC como una dimensión estratégica para la mejora de la calidad educativa.

El sistema educativo argentino se encuentra regulado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, promulgada en el año 2006. Esta ley establece los principios y lineamientos fundamentales para la educación en Argentina, y tiene como objetivo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Se compone de varios capítulos que abarcan diferentes aspectos del sistema educativo, y en el Capítulo V se sientan las regulaciones legislativas de la Educación Superior. Entre otras consideraciones se especifica que la formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior dejando a cargo de dos tipos de instituciones la formación para ser docente en Argentina: los institutos superiores y las universidades. Como resultado de la legislación precedente, en el año 2006 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que es el organismo responsable, entre otras cuestiones, de establecer criterios básicos de formación docente para todo el país.

En este estudio, es oportuno hacer mención al cierre de las instituciones educativas en el año 2020, en el mundo en general y en Argentina en particular, a causa de la pandemia del COVID 19. Por un lado el cierre trajo alivio ante el riesgo sanitario pero a su vez

generó desafíos implícitos en la contingencia (Kemelmajer, 2020), quedando al descubierto ciertas falencias que ampliaban las brechas socio-sanitarias y también educativas. El contexto de pandemia forzó a generar nuevas formas de vinculación en la virtualidad, tratar de comprender cómo estaba cada estudiante y qué necesitaba para dar continuidad y sostenimiento a sus estudios. Las instituciones de formación docente también generaron adecuaciones para sostener las prácticas de enseñanza en esta nueva modalidad virtual de emergencia. Por ende, la educación a distancia cobró una importancia nunca antes vista. Creemos que uno de los mayores retos fue el desafío de acompañar a los docentes en el proceso de mudar los contenidos a nuevos formatos y por lo tanto poder sostener la comunicación con los estudiantes y garantizar los aprendizajes.

Antecedentes y fundamentación teórica

En la actualidad, las tecnologías atraviesan y modelan todos los ámbitos de la vida social y laboral. Frente a las demandas de los nuevos escenarios culturales, políticos y educativos, Pardo Kuklinski y Cobo (2020); Lion y Maggio (2019); Lugo y Loiacono (2020), Maggio (2018; 2021), Serres (2021), entre otros, reflexionan y analizan los aspectos que vinculan las tecnologías digitales con la educación. Dentro del sistema educativo, las tecnologías digitales ocupan un lugar de relevancia para dar respuesta a las expectativas actuales. La potencialidad de las herramientas digitales para transformar los modos de enseñar y aprender requiere no solamente asegurar el acceso a dispositivos tecnológicos, sino reconfigurar los aspectos estructurales de los sistemas educativos (Lugo y Delgado, 2020), optimizar los beneficios y neutralizar los riesgos, y enfrentar los desafíos curriculares, éticos y pedagógicos que plantean en las aulas.

Según Lion (2019), los lineamientos políticos en materia educativa de los gobiernos contemporáneos incorporan temáticas tales como: la infraestructura escolar, el desarrollo profesional docente, las competencias y habilidades del siglo XXI y la inclusión de las TIC en las aulas, valorando también el seguimiento, evaluación y monitoreo de las buenas prácticas de enseñanza con mediación digital. Se tienen en cuenta además las perspectivas curriculares, didácticas y cognitivas de la inclusión de las TIC, focalizando en el desarrollo profesional de los diferentes actores del sistema educativo. En este sentido, los proyectos institucionales deben tener en cuenta a la comunidad educativa y su mediación con la tecnología para favorecer el desarrollo y apropiación de las TIC tanto en los docentes como en los estudiantes. No cabe duda que planificar proyectos institucionales con TIC implica pensar en todos los componentes de la comunidad educativa y en su impacto y potencialidad para construir nuevos modelos pedagógicos (Lion, 2019). Afirmamos en este punto, que las intervenciones innovadoras en las instituciones educativas interpelan las prácticas tradicionales y expresan decisiones curriculares, didácticas y cognitivas que generan una ruptura respecto del modelo tradicional de enseñanza explicativo-aplicativo/verificativo. Deseamos destacar que "en esta ruptura hay decisiones que van desde el rediseño del espacio educativo (de los tiempos y el currículum)

hasta alteraciones que intentan y logran romper la secuencia lineal progresiva... que tiñen las prácticas de enseñanza en la universidad" (Lion y Maggio, 2019, p. 23).

En las instituciones de formación del profesorado es evidente que se observa una presencia cada vez mayor de tecnologías digitales, como los cañones de proyección y otros dispositivos tecnológicos que han comenzado a incorporarse al paisaje cotidiano. Se han ido realizando modificaciones paulatinas pero constantes como la ampliación de la conectividad inalámbrica o wifi. Estas modificaciones van generando cambios en las prácticas pedagógicas que se ven obligadas a rediseñar sus estrategias. A esto hay que sumarle la transformación digital lenta pero continuada de los materiales o recursos didácticos (Area y Adell, 2021). Indudablemente la deslocalización del conocimiento que se encuentra en un territorio sin límites definidos, la incorporación de lenguajes iconográficos y audiovisuales, las nuevas narrativas y experiencias cognitivas que se generan a partir de los hipertextos, la realidad aumentada, los escenarios virtuales y la llegada de la inteligencia artificial, están generando una revolución en los materiales didácticos digitales. A esto hay que sumarle otro factor no menor, que es el empoderamiento que genera en el profesorado y en el estudiantado este nuevo rol de ser creadores de contenidos y objetos digitales que además pueden ser difundidos y compartidos casi sin costo a través de la red (Area y Adell, 2021).

Definitivamente, en el escenario actual, el profesorado se encuentra con el desafío de afrontar un cambio de rol, ya que la mediación tecnológica demanda, además de la función vinculada al contenido, el desarrollo de competencias para guiar, asesorar, y crear espacios para que el estudiantado pueda articular sus aprendizajes con los desafíos que van marcando los escenarios culturales y digitales. No parece excesivo afirmar que crear entornos de aprendizaje que favorezcan la creatividad, las experiencias participativas, emocionales e inmersivas, es generar una "enseñanza poderosa" que perdure en el tiempo (Maggio, 2013).

Cabe agregar que la expansión tecnológica en las instituciones educativas genera un cuestionamiento en la medida que provoca el desplazamiento de los libros de texto en soporte papel y conlleva un cambio didáctico en los procesos de enseñanza (Area 2017, 2020). Todo esto significa que las instituciones de formación del profesorado están situadas en un contexto político, social, cultural que le da sentido y en el cual se consolidan lenguajes y códigos, se construyen redes sociales y nuevas formas de relación no sólo tecnológicas sino también socioemocionales. Estas ideas resultan relevantes en tanto estamos dimensionando la perspectiva de articular las prácticas y aprendizajes escolares con aquellos que hoy transcurren fuera de las paredes del aula. Reconocemos que los cambios pedagógicos son lentos pero las formas culturales no esperan y mucho menos en estos tiempos en los que Internet marca nuestros ritmos cotidianos (Maggio, 2018). Por ello, en tiempos de pandemia, Dussel (2020) afirmaba que dar continuidad pedagógica es facilitar el encuentro con los saberes y el encuentro con los otros, procurando más autonomía intelectual y afectiva, más herramientas ante las dificultades, mayor empatía y capacidad de decisión.

Diseño y metodología

El presente estudio responde a un enfoque de corte cuantitativo con alcance descriptivo correlacional. Se pretendió visualizar el nivel de integración de tecnología digital en general y de los MDD en particular, en los espacios curriculares de las distintas carreras de los ISFD del AMBA. Se trata de una investigación no experimental de tipo transeccional (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018), ya que los datos fueron recolectados en un único momento (de octubre a diciembre de 2021) sin intervenir deliberadamente sobre las variables, teniendo en cuenta que los ISFD, al momento del relevamiento de datos, se encontraban trabajando con una modalidad híbrida o remota como consecuencia de las medidas adoptadas por la Pandemia de COVID-19. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico, también llamado dirigido o intencional (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Se ha tenido en cuenta, para ser incluido en la muestra, la prestación de servicios docentes en ISFD del AMBA durante el ciclo lectivo 2021.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación fue describir el estado de situación acerca de la integración de tecnología digital en general y de los MDD en particular, haciendo foco en los espacios curriculares de las distintas carreras que se dictan en los ISFD del AMBA y en el tipo y la intencionalidad de uso de las herramientas digitales por parte del profesorado. En base a este objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1. Describir el perfil del profesorado de los ISFD. 2. Describir las características de los proyectos institucionales para el trabajo con tecnología digital en los distintos espacios curriculares de los ISFD. 3. Explorar en los planes de estudio la presencia de espacios curriculares vinculados con las tecnologías digitales. 4. Describir la forma en que la tecnología digital en general y los MDD en particular son incorporados en los espacios curriculares de los distintos planes de estudio. 5. Clasificar las herramientas con mediación digital incorporadas por el profesorado en sus prácticas pedagógicas atendiendo a los objetivos de las planificaciones. 6. Conocer los modelos de capacitación realizados por el profesorado. 7. Describir los formatos de difusión y socialización de la cultura digital. 8. Enumerar el equipamiento tecnológico existente.

Asimismo se plantearon, entre otros, los siguientes presupuestos: 1. El género, la edad, la antigüedad docente y la capacitación son factores asociados a la frecuencia de uso de herramientas digitales que hace el profesorado de los ISFD del AMBA en sus prácticas pedagógicas. 2. El propósito de uso de las herramientas digitales está asociado con las herramientas que incorpora el profesorado de ISFD en sus intervenciones didácticas.

Instrumento y variables

A fin de cumplir con los objetivos del estudio, y teniendo en cuenta la demarcación del dominio empírico seleccionado, se decidió relevar los datos considerando las dimensiones de "La Matriz TIC", propuesta elaborada por Lugo y Kelly (2011) para el diseño y la planificación de las TIC en las instituciones educativas.

Para la recolección de datos se usó la técnica de la encuesta. El instrumento de medición fue un cuestionario *ad hoc*, de carácter voluntario y anónimo, confeccionado con

Google Forms®, remitido vía e-mail desde las cuentas con dominio institucional de los investigadores a los referentes institucionales de los ISFD del AMBA, quienes posibilitaron la distribución a su profesorado, garantizando de esta forma la fiabilidad de los datos. Cada participante prestó conformidad al uso de la información brindada para fines académicos cubriendo así aspectos éticos de privacidad y confidencialidad.

El cuestionario, constituido por 31 preguntas de las cuales 27 son de respuesta cerrada y 4 preguntas son de respuesta abierta, fue organizado en siete secciones que guardan correspondencia con las dimensiones de la matriz TIC indagadas. La sección 1 releva información vinculada con variables cualitativas (género, zona de residencia, nivel de formación, tipo de gestión, ubicación institucional, nivel de desempeño); y cuantitativas (edad, antigüedad docente). La sección 2 releva información acerca de los proyectos institucionales con mediación tecnológica a través de variables cualitativas (proyecto tecnologías digitales (TD), líder de proyecto TD). La sección 3 releva información vinculada con el diseño curricular, con variables cualitativas (diseño curricular con mediación, diseño curricular con informática, modo de integración de TD, tipo de frecuencia en el uso de herramientas; intencionalidad de uso) y cuantitativas (autoevaluación implementación de TD). Para la indagación acerca del tipo de herramienta que utiliza el profesorado se adoptó la siguiente categorización: software específico; comunicación asincrónica; comunicación sincrónica; cuestionarios; construcción colaborativa, entornos de gestión de aprendizaje; lúdicas; multimedia; alojar y manejar archivos en la nube; plataformas unificadas de colaboración y comunicación; pósteres digitales y mapas mentales; procesador de textos; redes sociales; mensajería instantánea; simuladores. La variable tipo de frecuencia en el uso de las herramientas se graduó con una escala cuyas categorías de respuesta son: 0=Nunca; 1=Casi nunca; 2=A veces; 3=Casi siempre y 4= Siempre, y la variable autoevaluación implementación de TD se graduó con una escala del 1 al 6 (1= Baja y 6=Alta). La sección 4 releva información acerca del desarrollo profesional a través de la indagación de 4 variables cualitativas, (año en que realizó su última capacitación en TD, tipo de capacitación ofrecida en los ISFD, participación en redes o espacios con otros docentes del ISFD, y la variable autoevaluación competencia digital se graduó con una escala del 1 al 6 (1= Baja y 6=Alta). La sección 5 releva información acerca de la dimensión cultura institucional a través de la indagación de 5 variables cualitativas (indagan acerca de la tenencia en el ISFD de espacio institucional en la WEB, entorno de gestión de aprendizaje, biblioteca digital abierta a la comunidad, también se indaga acerca de si el ISFD estimula y promueve la difusión de buenas prácticas con mediación digital a través de redes sociales y entornos colaborativos). En todos los casos las respuestas pueden ser positivas o negativas. La sección 6 releva información acerca de la dimensión recursos e infraestructura tecnológica a través de 5 variables cualitativas (el ISFD promueve que los docentes desarrollen MDD y cuenta con equipamiento en condiciones de uso y servicios de conectividad), las respuestas son de tipo sí, no, desconozco. Se indaga si los MDD y el equipamiento en la actualidad dan respuesta a las necesidades de enseñanza. Se proponen respuestas cerradas, sí-no. Por último, se indaga acerca de los dispositivos más utilizados en las prácticas docentes, ofreciendo 5 respuestas cerradas y una abierta. La sección 7 releva información ampliatoria a través de una pregunta abierta de comentarios o sugerencias que el consultado/a quiera aportar.

Para este estudio se ha trabajado con las siguientes dimensiones: 1) Datos personales de los docentes (variables: género, edad, nivel de formación, ubicación geográfica del ISFD, tipo de gestión del ISFD, tipo de recursos humanos que forma; antigüedad docente en nivel superior (NS), años de experiencia en uso de herramientas digitales (HD); 3) Diseño curricular con mediación digital (variables: Tipo y Frecuencia en el uso de herramientas; intencionalidad de uso, autoevaluación en implementación de TD) y 4) Desarrollo profesional docente (variables: último año en que se capacitó, autoevaluación en competencias digitales, participación en redes de intercambio docente).

Para la indagación acerca del tipo de herramienta que utiliza el profesorado se adoptó la siguiente categorización: software específico (H1); comunicación asincrónica (H2); comunicación sincrónica (H3); cuestionarios (H4); construcción colaborativa (H5); entornos de gestión de aprendizaje (H6); Edición de imágenes 2D o 3D (H7); lúdicas (H8); multimedia (H9); alojar y manejar archivos en la nube (H10); Planilla de cálculo (H11); plataformas unificadas de colaboración y comunicación (H12); pósteres digitales y mapas mentales (H13); presentaciones multimediales (H14); procesador de textos (H15); redes sociales (H16); mensajería instantánea (H17); simuladores (H18). La variable frecuencia en el uso de las herramientas se graduó con la siguiente escala: 0=Nunca; 1=Casi nunca; 2=A veces; 3=Casi siempre y 4= Siempre. Asimismo, la variable autoevaluación en competencias digitales e implementación de TD se graduó con una escala del 1 al 6 (1= Baja y 6=Alta).

Participantes

En la investigación participaron 88 docentes de ISFD, de forma voluntaria. El 79.54% de la muestra corresponde al género femenino, un 20.46 % al masculino y ninguno ha manifestado otro género. La edad promedio es de 49.26 años, con un desvío de 10.11 años y un coeficiente de variación (CV) de 20.33%. El 36.36% del profesorado tiene una edad comprendida entre los 45 y 54 años, el 30.68% entre los 55 y 64 años y el 4.55% entre los 65 y 74 años, con lo cual más del 70% de la muestra es mayor a 45 años, como se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1: Distribución del profesorado por rango etario

	Docentes participantes	
Rango etario	%	n
[25,34]	11.36	10
[35,44]	17.05	15
[45,54]	36.36	32
[55,64]	30.68	27
[65,74]	4.55	4

Nota: n=cantidad de docentes; %= distribución porcentual del profesorado

Procedimiento

Para el tratamiento y análisis de los datos se utilizaron métodos de visualización y técnicas de estadística univariada y multivariada. Inicialmente, se efectuó un análisis descriptivo de los datos atendiendo a las variables mencionadas. Se utilizaron métodos de visualización con tablas de contingencia, gráficos circulares, de líneas y de barras apiladas. El procesamiento de la información fue realizado mediante planillas de cálculo, software R (versión 4.0.2) y SPSS (versión 21) considerando un nivel de significación estadística del 5%.

Resultados

Dimensión 1) Datos personales y de trayectoria profesional

En el apartado *Participantes* se describen los datos referidos a la cantidad de docentes participantes en la muestra, el porcentaje por género y la edad promedio distribuida por rango etario. En la Tabla 2 se puede apreciar la distribución del profesorado por rango etario y de género.

Tabla 2: Distribución del profesorado por rango etario y género

	Docentes participantes		Género	
Rango etario	Distribución porcentual	Frecuencia	Masculino	Femenino
[25,34]	11.36%	10	5	5
[35,44]	17.05%	15	3	12
[45,54]	36.36%	32	6	26
[55,64]	30.68%	27	3	24
[65,74]	4.55%	4	1	3

El 45.45% de la muestra se desempeña en institutos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el 54.55% en localidades de la provincia de Buenos Aires próximas a CABA (Conurbano Bonaerense), lo que podría caracterizarse como una muestra homogénea. Con respecto al tipo de gestión de las instituciones donde el profesorado desarrolla su labor un 84.09% del grupo estudiado se desempeña en instituciones públicas y el 15.91% en privadas.

Con respecto al nivel de formación, el 29.54% del profesorado participante del estudio posee título de posgrado completo y el 19.32% incompleto; el 26.14% universitario completo y el 11.36% incompleto y el 13.64% terciario, datos que revelan que el 75% de la muestra posee título de grado. Estos datos indican también que la mayoría del profesorado participante ha continuado su formación más allá de su título de base.

Con respecto a los niveles educativos para los cuales el profesorado participante forma al estudiantado, vale mencionar que el 34% del colectivo encuestado forma docentes para distintos niveles educativos. En la tabla 3 se puede apreciar que el 11.36% forma docentes para nivel inicial, el 14.77% para primaria, y para secundaria y superior el 42.05%.

Tabla 3: Distribución de la muestra según nivel de recursos humanos que forma

Nivel educativo para que se forma docentes	n	%
Inicial	10	11.36
Primaria	13	14.77
Secundaria y/o Superior	37	42.05
Inicial y Primaria	9	10.23
Primaria, Secundaria y/o Superior	13	14.77
Inicial, Primaria y Secundaria y/o Superior	6	6.82

Nota: n=cantidad de docentes; %= distribución porcentual del profesorado

Respecto de las disciplinas, el 4.58% forma docentes para lenguas extranjeras, el 16.03% para artística, el 0.76% para educación física, un 9.16% forma a los profesionales en el trayecto pedagógico y ninguno se desempeña en educación especial.

El profesorado ha manifestado tener una experiencia promedio de uso en herramientas digitales para mediar su práctica docente de 8.19 años, con desvío de 6.82 años y CV de 68.64%.

Se observa que el grupo estudiado tiene una antigüedad docente promedio en el NS de 12.19 años, con un desvío de 8.9 años y un CV de 73.03%, último valor que nos informa la dispersión de los años de antigüedad del profesorado y que refleja una gran heterogeneidad en la muestra observada.

Dimensión 3) Diseños curriculares con mediación digital

Al indagar en el profesorado acerca de si existe en el diseño curricular de la carrera donde se desempeñan un espacio curricular vinculado con la enseñanza de la disciplina mediada digitalmente, un 13.48% indicó que desconoce, un 26.96% indicó que no, y el resto (59.55%) que sí. Asimismo, el 10.11% indicó que desconoce si en el plan de estudios existe un espacio curricular específico vinculado con la informática o computación, mientras que el 30.33% indica que no y el 59.55% manifestó que sí.

Al relevar información acerca de cómo están integradas las TD, un 28% manifestó que están integradas como medio para la construcción de conocimiento; 15% que apoyan y favorecen actividades enmarcadas en los enfoques de solución de problemas y aprendizaje por proyectos; 6% que están incorporadas en proyectos transversales, el 17% que

refuerzan las actividades ya existentes del diseño curricular y el 3% que son experimentales y se utilizan haciendo énfasis en ofimática.

Por otro lado, de las respuestas obtenidas sobre las 18 categorías de HD presentadas en el instrumento que podría incorporar el profesorado participante para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se destacan como datos significativos que: 1) la mitad de las categorías es utilizada por el 90% de la muestra, 2) todos manifiestan utilizar herramientas de comunicación asincrónica (H2), comunicación sincrónica (H3) y procesador de textos (H15) y, 3) las plataformas unificadas de colaboración y comunicación (H12) son las menos utilizadas, pero a la vez son incorporadas por el 50% de la muestra.

Atento a la frecuencia con la que el profesorado utiliza las herramientas, se puede destacar que un 58% de docentes, utilizó al menos una vez software específico de su especialidad, y de éstos un 29% manifestó utilizarlo siempre. En cuanto a la comunicación asincrónica y sincrónica, los docentes manifestaron emplear siempre dichas herramientas en un 89% y 78% respectivamente. El uso de los cuestionarios digitales, se utilizó a veces por un 33% de los docentes. Un 39% de los docentes, siempre utilizó herramientas de construcción colaborativa. El 70% de los docentes, manifestó utilizar siempre, herramientas de entornos de gestión del aprendizaje. En cuanto a las herramientas de edición de imágenes, un 61% de los docentes manifestó que la utilizó al menos una vez y de éstos, un 22% expresó que siempre las utilizó. Sobre las herramientas lúdicas, un 64% de docentes manifestó que la utilizó al menos una vez y de éstos, un 12% la empleó siempre. El 43% de los docentes manifestó utilizar siempre las herramientas multimedia online. Por un lado, el 67% de los docentes aseguró utilizar siempre herramientas que permiten alojar y manejar archivos en la nube. Por otro lado, el 34% de los docentes expresó emplear siempre la planilla de cálculo. Finalmente, un 51% de los docentes manifestó utilizar plataformas unificadas de comunicación y colaboración al menos una vez y de éstos, un 36% las utilizó siempre.

La tabla 4 refleja la distribución de la muestra en cuanto a la frecuencia de uso (Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre).

Tabla 4: Frecuencia de uso de las distintas herramientas

	Software específico de su especialidad				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	37	6	16	15	15
%	42	7	18	17	17
	Comunicación asincrónica				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	-	-	3	7	79
%	-	-	3	8	89

	Comunicación sincrónica				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	-	-	8	12	69
%	-	-	9	13	78
	Cuestionarios digitales				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	8	7	29	23	22
%	9	8	33	26	25
	De construcción colaborativa				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	8	9	17	20	35
%	9	10	19	22	39
	Entornos de gestión del aprendizaje				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	6	1	8	12	62
%	7	1	9	13	70
	Edición de imágenes				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	35	10	16	16	12
%	39	11	18	18	13
	Lúdicas				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	32	14	24	12	7
%	36	16	27	13	8
	Multimedia online				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	3	4	20	24	38
%	3	4	22	27	43
	Para alojar y manejar archivos en la nube				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	2	1	8	18	60
%	2	1	9	20	67

	Planilla de cálculo				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	12	7	24	16	30
%	13	8	27	18	34
	Plataforma unificada de comunicación y colaboración				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	44	9	13	7	16
%	49	10	15	8	18

Nota: N=cantidad de docentes; %= distribución porcentual del profesorado

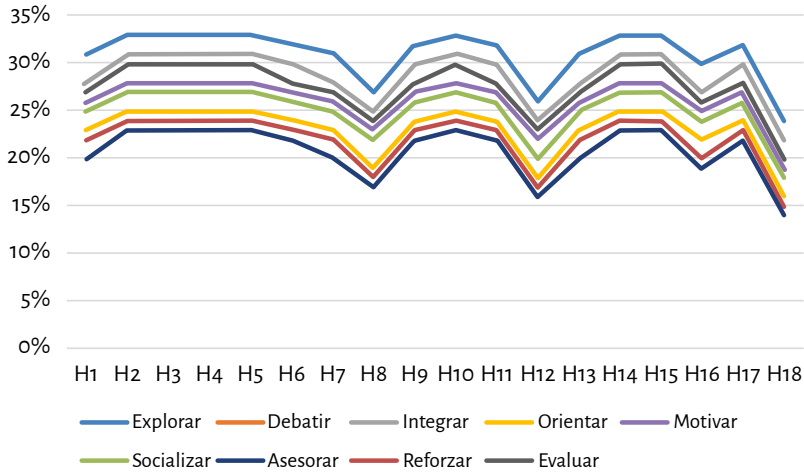
Al indagar en el profesorado acerca de la intencionalidad de uso de las herramientas digitales en sus prácticas pedagógicas, un 69.32% las utiliza para explorar contenidos, un 65.91% para evaluar y un 60.23% para integrar temáticas. Vale destacar que 59.09% manifiestan incorporarlas con propósitos motivaciones y socializadores, como se puede apreciar en la tabla 5.

Tabla 5: Intencionalidad de uso

Intencionalidad	Porcentaje de docentes
Explorar	69.32%
Debatir	57.95%
Integrar	60.23%
Orientar	45.45%
Motivar	59.09%
Socializar	59.09%
Asesorar	37.50%
Reforzar	45.45%
Evaluar	65.91%

En la ilustración 1 se visualiza que todas las intencionalidades se distribuyen en forma homogénea para todas las herramientas. Por ejemplo, todas las herramientas se utilizan principalmente con un propósito de explorar contenidos, mientras que todas se utilizan en menor proporción para asesorar y reforzar contenidos.

Ilustración 1: Intencionalidades de uso de las HD



Al indagar en el profesorado acerca de cómo evalúa la implementación de las TD que está llevando a cabo en sus espacios curriculares, se obtuvo un promedio de 4.10, con un desvío de 0.88 y un CV de 21.55%.

Dimensión 4. Desarrollo profesional docente

Al indagar al profesorado acerca de cuándo ha realizado su última capacitación en tecnologías de la información y comunicación (TIC), en la tabla 6 se puede apreciar que durante el período de pandemia más del 60% de la muestra se ha capacitado, mientras que un 17.05% ha manifestado que nunca se capacitó.

Tabla 6: Distribución del profesorado capacitado por año

Último Año	Distribución porcentual de docentes
Nunca	17.04%
Antes del 2017	10.23%
2017	1.14%
2018	1.14%
2019	6.82%
2020	30.68%
2021	32.95%

Nota: %=distribución porcentual del profesorado

Por otro lado, el 15% del profesorado encuestado ha indicado que su Instituto brinda capacitación en TD y comparte ofertas de capacitación externas y/o de la Red INFD; el 44% que su institución comparte ofertas de capacitación externas y/o de la Red INFD en TD; el 17% que en su instituto se brinda capacitaciones propias en TD y un 25% que su institución no brinda ni difunde capacitaciones.

Por lo que se refiere a las competencias digitales docentes el valor promedio de la autoevaluación es de 4.44 con un desvío de 1.07 y CV de 23.85%. Asimismo, un 67.04% participa en redes o espacios de colaboración e intercambio con otros docentes del Instituto, mientras que el resto no lo hace.

Acerca del profesorado

Los datos revelan una mayor presencia femenina (79.54%) entre quienes trabajan en ISFD del AMBA. Se concluye que existe asociación entre el género y la edad del profesorado (Kruskal-Wallis, p-valor <0.05) como también con el hecho de haberse capacitado (Chi cuadrado de Pearson, p-valor <.01), contrariamente a lo que ocurre con la antigüedad docente en el nivel.

Atento a que el 34% del profesorado participante forma docentes para distintos niveles educativos, en la tabla 7 se puede apreciar que predomina presencia femenina en todos los niveles. Vale destacar la presencia de personal masculino (n=3) que forma docentes para nivel inicial, espacios históricamente asociados al género femenino por su vinculación con aspectos más maternales. Además, ninguna persona encuestada del género femenino forma docentes para desempeñarse como profesores de Educación Física.

Tabla 7: Distribución del profesorado por género según tipo de recurso humano que forma

Tipo de recursos humanos que forma el profesorado	Distribución de docentes	Distribución por Género	
		Masculino	Femenino
Inicial	26	3	23
Primaria	23	4	19
Secundaria y Superior	42	9	33
Lenguas Extranjeras	6	1	5
Artística	21	5	16
Educación Física	1	1	0
Formación pedagógica Profesionales	12	4	8

El trabajo con herramientas digitales en las prácticas pedagógicas

El colectivo participante del estudio ha indicado que posee una experiencia promedio de uso en HD para mediar su práctica docente de 8.19 años, con desvío de 5.62 años y

CV de 68.64%, información que revela una alta disparidad en cuanto a los años de uso de HD para la enseñanza. No se halló asociación estadística significativa entre la experiencia de uso de HD y el género del colectivo participante (Prueba de Mann Whitney-Wilcoxon, p-valor = .4313). Contrariamente, se halló asociación significativa entre los años de experiencia en el uso de HD y la antigüedad docente (Prueba de Spearman, p-valor<<.0001) como también con la edad del profesorado (Prueba de Spearman, p-valor<.05) y con el hecho de que el profesorado se haya capacitado (Prueba de Mann Whitney-Wilcoxon, p-valor <.05).

De las respuestas obtenidas sobre las 18 categorías de HD presentadas en el instrumento que incorpora el profesorado participante para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se destacan como datos significativos que la mitad es utilizada por el 90% de la muestra; además todos manifiestan utilizar herramientas de comunicación asincrónica (H2), comunicación sincrónica (H3) y procesador de textos (H15); y que las plataformas unificadas de colaboración y comunicación (H12), siendo las menos utilizadas, son incorporadas por el 50% de la muestra, como se puede apreciar en la tabla 8.

Tabla 8: Porcentaje de uso de HD utilizado por el profesorado

Tipo de HD	Porcentaje de uso	Tipo de HD	Porcentaje de uso
H1	58%	H10	98%
H2	100%	H11	86%
H3	100%	H12	50%
H4	91%	H13	73%
H5	91%	H14	98%
H6	93%	H15	100%
H7	60%	H16	74%
H8	64%	H17	89%
H9	97%	H18	56%

Además, en la Ilustración 2 se puede observar que las categorías de herramientas con mayor proporción de uso son alojar y manejar archivos en la nube (H10); presentaciones multimediales (H14); multimedia (H9); entornos de gestión de aprendizaje (H6); cuestionarios (H4); construcción colaborativa (H5); mensajería instantánea (H17) y Planilla de cálculo (H11).

Ilustración 2: Herramientas con mayor proporción de uso

Reflexiones finales

La educación remota de emergencia desveló profundas inequidades en el acceso a la educación y también carencias en la formación en capacidades y habilidades del profesorado, y en la infraestructura y recursos de las instituciones. Diversos estudios reflejan las tensiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas que signaron la virtualización de las aulas en los ISFD, y en las cuales fueron protagonistas los formadores de formadores.

En nuestro caso, el objetivo de la investigación fue describir los modos de integración de TD en los ISFD del AMBA y en particular en el tipo y la intencionalidad de uso de las HD por parte del profesorado. En este artículo se analizan algunos resultados parciales que se han logrado alcanzar.

De la totalidad de los participantes en la muestra, más del 70% supera los 45 años de edad y casi el 80% de los encuestados corresponde al género femenino, dato que corrobora la mayoritaria presencia femenina en el ejercicio docente. Del mismo grupo de muestreo casi el 50% de los profesores posee título de posgrado completo o incompleto, lo cual demuestra su disposición a la continuidad formativa.

Prácticamente el 60% del profesorado respondió que existe, en su lugar de trabajo, un espacio curricular vinculado con la enseñanza de la informática como así también un espacio curricular vinculado con la disciplina mediada con tecnologías digitales. Y el 28% afirma que dichas tecnologías se integran como medio para la construcción de conocimiento.

Respecto a las HD que el profesorado participante utiliza para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje, son datos significativos que: la mitad de las categorías presentadas en el instrumento de indagación es utilizada por el 90% de la muestra; todos manifiestan utilizar herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, y procesador de textos; las plataformas unificadas de colaboración y comunicación son las menos utilizadas aunque son incorporadas por el 50% de la muestra. Las categorías de herramientas con mayor proporción de uso son: alojar y manejar archivos en la nube, presentaciones multimediales, multimedia, entornos de gestión de aprendizaje,

cuestionarios, construcción colaborativa, mensajería instantánea y planilla de cálculo. En relación con el propósito de uso más del 60% manifiesta utilizar HD para explorar, evaluar e integrar contenidos. Considerando algunos presupuestos de la investigación, podemos afirmar que las herramientas con mayor proporción de uso se relacionan con los más altos porcentajes en el propósito de uso. En esta misma línea, se halló asociación significativa entre los años de experiencia en el uso de HD y la antigüedad docente, como también con la edad del profesorado y con el hecho de que el profesorado se haya capacitado. Contrariamente, no se halló asociación estadística significativa entre la experiencia de uso de HD y el género del colectivo participante.

Es fundamental comprender los factores que llevan a los docentes a tomar la decisión de utilizar o no las tecnologías y a buscar una mejor formación, que sea de carácter más pedagógico y que facilite una integración adecuada a su proceso de enseñanza. Por supuesto, también hay que tener en cuenta que la integración tecnológica debe estar impulsada por objetivos pedagógicos y no por presiones tecnológicas (Christopoulos y Sprangers, 2021, en Fernández Sánchez, M. et al, 2022).

En cuanto a las dificultades que se observan en el acceso a las TD, Lugo y Kelly (2008) afirman que es conveniente referirnos no a una única brecha digital, sino a tres diferentes desigualdades digitales. La primera brecha digital, es de carácter internacional, y se deriva de las diferencias existentes en la integración y desarrollo de los usos de las TIC entre los distintos países y regiones. La segunda brecha digital, es de carácter interno a cada país y se refiere a las desigualdades existentes en el acceso y uso de las TIC entre distintos grupos sociales y zonas. Por último, una tercera brecha digital, se relaciona con las diferencias entre las expectativas del profesorado y las posibilidades que ofrecen los ISFD en términos de acceso y uso de las TIC. En este último aspecto se requieren políticas educativas que profundicen la formación docente en saberes y habilidades digitales, a la vez que consoliden los fundamentos teóricos de las pedagogías emergentes y la sistematización de los principios didácticos de buenas prácticas de enseñanza con HD.

La formación inicial del profesorado en TE sigue siendo fundamental, y necesita complementarse con una formación continua que permita a los docentes actualizar sus competencias digitales. Es evidente que la relación pedagógica ha cambiado y que los docentes deben poseer conocimientos curriculares, tecnológicos y pedagógico-didácticos para poder transferir estos conocimientos al aula. La tecnología cambia los modos de enseñar y aprender, y para usar bien la tecnología en el aula hace falta repensar la definición del aula y de la propia enseñanza (Bayne et al., 2020 en Fernández Sánchez, 2022). Por ejemplo, la propuesta de Fernández Enguita (2018) sobre la idea de "hiperaula" permite la exploración de modelos educativos híbridos, que flexibilizan espacios y tiempos, que incorporan tecnologías y cuestionan los métodos tradicionales de enseñanza, para fomentar experiencias de aprendizaje colaborativas, significativas y relevantes.

La integración de los MDD a la cultura institucional y los condicionamientos en el empleo de las tecnologías en las prácticas de aula, plantean además consideraciones éticas que favorecen la aproximación intercultural entre las microculturas, la interacción y el

diálogo, el trabajo en equipo y la solidaridad. Como así también constituyen un incentivo para que lo digital y las redes sociales sean un objeto de estudio y conocimiento, y un medio de comunicación y circulación de lo social y lo político. Junto a estas líneas pedagógicas de acción, una propuesta de mejora es que se promueva un mayor acercamiento entre la investigación y la práctica docente, para conseguir el fortalecimiento de los roles profesionales y alcanzar una práctica más fundamentada y más efectiva.

Para finalizar, queremos destacar la importancia de reconocer el valor de las tecnologías y la cultura digital en su dimensión pedagógica. Esto compromete a las políticas públicas y a las instituciones, y también al profesorado a proveer todo lo necesario para lograr innovación tecnológica con calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), pp. 13-28. https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13

Area, M. (2020). Escuel@ digit@l. Los materiales didácticos en la red. Graó.

Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 19(4), pp. 83-96. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones), sobre educación, tecnología y conocimiento.* Colección Fundación Ceibal.

Dussel, I. (2020). *La formación docente hoy: entre atender la emergencia y pensar los nuevos horizontes.* [Videoconferencia]. Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en http://www.abc.gov.ar/formacion-docente-hoy-entre-atenderla-emergencia-y-pensar-nuevos-horizontes

EDULLAB-CRIE-STELALLE (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales. Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias.*

Esnaola, G. (2006). *Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?* Alfagrama Ediciones.

Fernandez Enguita, M. (2018). *Hacia la Hiperaula*. Consultado el 20/03/2023. En https://sites.google.com/view/mfenguita/hiperaula

Fernández-Sánchez, M., Garrido-Arroyo, M. y Porras Masero, I. (2022). *Curricular integration of digital technologies in teaching processes. A systematic review of the literature*. Fronteras | Integración curricular de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza (frontiersin.org).

Hepp K., P., Prats Fernández, M. À. y Holgado García, J. (2015). *Formación de educadores: la tecnología al servicio del desarrollo de un perfil profesional innovador y reflexivo.* RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 12(2), pp. 30-43. doi http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2458

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.

Instituto Nacional de Formación Docente, INFD. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod

Kemelmajer, C. (2020). Disponible en https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/

Ley N° 26.206 de Educación Nacional (Boletín Oficial de la República Argentina 27 de Diciembre de 2006).

Lion, C. (2019). UNESCO IIEP. *Los Desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas: análisis de casos inspiradores.* https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000375589

Lion C. y Maggio M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 10,* N° 1, pp. 13-25. Universidad ORT Uruguay. - DOI: https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878

Lugo, M. y Kelly, V. (2008). La gestión de las TIC en las escuelas: el desafío de gestionar la innovación. En *Las* TIC. *Del aula a la agenda pública*. IIPE-UNESCO y UNICEF.

Lugo, M. y Kelly, V. (2011). *La matriz* TIC. *Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas.* IIPE-Unesco Buenos Aires.

Lugo, M. y Delgado L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina*. CIPPEC. Documento de trabajo N° 187.

Lugo, M. y Loiacono, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. Ed. FLACSO. *Las tecnologías en y para la educación*. pp. 16-43.

Maggio, M. (2013). «Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones». En: *InterCambios,* N° 1, marzo, p. 66.

Maggio, M. (2018). Cap. 1. La era de la invención. pp. 21-44. *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Maggio, M. (2021). La inclusión digital es un derecho. pp. 37-46 *Educación en pandemia*. Paidós.

Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Consulta: Julio 2023 https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod

Pardo Kuklinski, H. y Cobo C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia*. Outliers.

Serres, M. (2021). *Pulgarcita*. pp. 27-33. Fondo de Cultura Económica.

LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA. EN SU RELACIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS

Juan Carlos Muñoz,[1] *Juan Pablo Muñoz Mombru*[2] *y Pablo Carbonell*[3]

Resumen

Estamos acostumbrados a concebir y aceptar que la Física es una ciencia que se relaciona con la Matemática, la Astronomía, la Química, las Ingenierías y, en menor medida, con la Biología y la Medicina. Sin embargo, no nos es tan familiar que pueda establecer relaciones con la Psicología, la Economía o la Pintura. En el presente trabajo presentamos los resultados y alcances del proyecto de investigación titulado "Enseñanza y aprendizaje de conceptos de Física en su relación con otras ciencias", desarrollado en la UNTREF en el marco de la programación científica para el período 2021-2022. Se trató de un proyecto que se propuso indagar, en primer lugar, las relaciones que la Física establece actualmente con otras ciencias y, en segundo lugar, algunas acciones educativas que se desarrollan y otras que podrían implementarse con el fin de la enseñanza. En los temas que lo requirieron se tomaron muestras de 22 alumnos, y conjuntamente de 5 profesoras y 5 profesores de Física, muestras reducidas porque nuestra finalidad fue cualitativa, no centrada en la generalización sino en la interpretación. Finalmente, este trabajo extiende la relación de la Física a otras disciplinas como el arte, la literatura, el deporte y la religión, con posibles formas de abordaje, enfoques, alcances y limitaciones al momento de realizar la trasposición didáctica correspondiente.

Palabras clave: Física, Didáctica, Interdisciplina, Multidisciplina, Transversalidad.

Introducción

The Feynman Lectures on Physics (1964) es un famoso libro en tres volúmenes, muy valorado y considerado una "joyita" hasta el día de hoy. Su responsable, Richard Feynman, obtuvo el premio nobel por sus contribuciones en el campo de la electrodinámica cuántica y, a la vez, fue colaborador en el desarrollo de la bomba atómica.[4] En el primer

[1] Juan Carlos Muñoz es docente investigador (categoría II) de la carrera de Ingeniería en Computación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), donde dicta clases de Matemática y Física, habiendo dirigido proyectos de investigación tanto en el área de Física como de Educación en Ciencias. Ha publicado y presentado trabajos en congresos científicos nacionales e internacionales. profjcm@hotmail.com

[2] Juan Pablo Muñoz Mombru es estudiante de Ingeniería Mecánica de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), ha estudiado guitarra durante 6 años y actualmente toma clases de piano. Participa en proyectos de investigación y ha presentado resúmenes y pósteres en congresos.

[3] Pablo Carbonell es ingeniero industrial especialista en productos médicos y docente investigador de la carrera de Ingeniería en Computación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), donde dicta clases de Física 1 y Física 3. Además es miembro integrante del Subcomité de Implantes Quirúrgicos y del Grupo de Trabajo de Gestión en Productos Médicos del IRAM. Ha publicado y presentado trabajos en congresos científicos nacionales e internacionales. pcarbonell@untref.edu.ar

[4] Resaltamos la postura tomada por Lise Meitner (1878-1968), codescubridora de la fisión nuclear, quien se negó a participar en el desarrollo de la bomba atómica.

volumen de esta maravillosa obra presenta un capítulo denominado "la relación de la física con otras ciencias", donde expone "su" visión de esta relación con la Química, la Biología, la Astronomía, la Geología y por último, seguramente para asombro de muchos alumnos de aquel entonces, la Psicología.

Más allá de las interpretaciones que Feynman pudiera proponer sobre la relación de la Física con otras ciencias, el solo hecho de intentar poner en evidencia la posible existencia de tales relaciones es lo suficientemente valiosa y enriquecedora para sumergirse en su búsqueda, comprensión y, de modo particular en nuestro caso, ahondar en las posibilidades, alcances y limitaciones que tales relaciones presentan en el plano educativo. Desde esta perspectiva, el objetivo general que orienta este trabajo consiste en el establecimiento de relaciones de la Física con otros campos del saber, en particular con algunas ciencias y su extensión a otras disciplinas como el arte, la literatura, el deporte o la religión, delimitando posibles formas de abordaje, enfoques, alcances y limitaciones al momento de realizar las trasposiciones didácticas correspondientes.

El proyecto se posiciona en el marco de la investigación educativa aplicada, fundamentado en un trabajo interdisciplinario. Como parte de la metodología empleada se indagaron documentos curriculares oficiales y bibliografía, tanto de Física como de las disciplinas involucradas y de Educación. En particular, para cada relación establecida se eligió un abordaje educativo específico y particular. Así, por ejemplo, mientras que para la relación de la Física con las Ciencias de la Vida se analizaron aspectos didácticos sobre resolución de problemas, en el caso de la relación con la Literatura se propone una serie de libros con los que trabajar en las clases escolares, incentivando tanto el acercamiento a la ciencia como el placer por la lectura.

Acerca de la didáctica

Juan Amos Comenio fue un pastor protestante considerado el padre de la Didáctica por algunos autores.[5] En su obra *Didáctica Magna* (1632) establece las bases de la enseñanza sobre la existencia del método didáctico con fundamento en el orden natural y en sus ideales religiosos. Allí defiende la idea de enseñar todo a todos, incluyendo a niños y mujeres, teniendo en cuenta el gusto y la voluntad de los alumnos, educando su entendimiento y su memoria. Este fue el sustento de lo que actualmente conocemos como "modelo tradicional" de enseñanza, en el que el docente expone frente a un grupo de alumnos en forma didáctica, entendida como buena calidad, claridad y, por supuesto, manejo del método didáctico que le es propio, establecido sobre basamento tan firme que se emplee de un modo seguro sin que pueda fallar (Steiman et al., 2004).

Hoy la Didáctica no puede ser ajena al compromiso con el docente concreto pero tampoco con los modelos de aprendizaje ni con los requerimientos de la práctica pedagógica cotidiana. Es allí donde se hacen necesarias e importantes las Didácticas Específicas, sin desvirtuar ni vaciar de contenido a la Didáctica General. Todo lo contrario, entre ellas ha de existir una interacción mutua, profunda y continua, compartiendo sus saberes con el

[5] La idea de un "padre" como tal, en cualquier disciplina, es controversial desde el punto de vista actual.

fin de evitar un nuevo problema: la ultra fragmentación (Steiman et al., 2004). Es fundamental hacer teoría acerca de las prácticas y poder hacer prácticas las teorías. Precisamente, un enfoque interdisciplinario en el ámbito de la Didáctica Específica de la Física puede ser uno de los caminos para evitar esta ultra fragmentación en el campo educativo así como la interacción con otras disciplinas.

Históricamente, la Didáctica General encontró su fortaleza en el carácter prescriptivo y normativo que impregnó su nacimiento y que sirvió para ordenar la enseñanza. Pero este alcance tan amplio también fue su limitación. La tendencia exagerada a prescribir –que llega a su punto cúlmine con la vigencia del denominado modelo tecnológico–, el afán normativo sin considerar las prácticas concretas, sin contextualizarlas de acuerdo a los cambiantes sujetos y circunstancias, el excesivo énfasis en el control y, sobre todo, el carácter generalizador de la receta sin considerar la especificidad epistemológica del contenido educativo ni la naturaleza disciplinar del cual deviene, generó reacciones de índole diversa que pusieron en duda su existencia como campo de estudio con objeto propio (Steiman et al., 2004).

A partir de los años ´80 del siglo pasado, lentamente pero en forma continua, un movimiento de didactas resignifica la teoría didáctica con la intención de constituir un saber que facilite la interpretación de las prácticas de enseñanza más que su prescripción, mientras simultáneamente se afianzaban y extendían las Didácticas Especiales, también llamadas Didácticas Específicas. En este marco, una Didáctica Específica de la Física[6] que aborde temas y problemas interdisciplinarios, de una manera novedosa y no como meras aplicaciones físicas, es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de la Física y del resto de las disciplinas involucradas.

Considerando, además, que ser experto en una disciplina, en este caso la Física, no implica necesariamente saber cómo facilitar su aprendizaje a los alumnos (Galagovsky, 2004), esta afirmación se torna aún más compleja cuando se abordan conceptos y contenidos desde una perspectiva interdisciplinaria. De allí que se presenta como necesidad el reconocimiento de problemáticas interdisciplinarias que, al involucrar conceptos y procedimientos utilizados por la Física y simultáneamente por otras ciencias, dificultan el aprendizaje de los alumnos y su enseñanza por parte de los docentes a cargo. La investigación didáctica específica con perspectiva interdisciplinaria abre un camino para conocer y plantear respuestas a estos problemas específicos.

Asimismo, fomentar la investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinario de las ciencias, su divulgación científica, la formación docente adecuada, la valoración de la actividad experimental, la producción de textos y softwares apropiados, el acercamiento de esta concepción a la educación escolar, y a la sociedad en general, son aspectos de análisis relevantes en nuestra propuesta. Pasemos, entonces, a las relaciones.

[6] El profesor Hugo Tricárico menciona el libro *Enseñanza de la Física* (1949) del Dr. Enrique Loedel Palumbo, uruguayo, como un antecedente y "tal vez, el primer atisbo relacionado con la didáctica específica de la disciplina [Física]" en Argentina. Estrictamente, "La creación del Departamento de Enseñanza de las Ciencias, en el seno CONICET, es el hito que el profesor Tricárico considera como inicio y origen formal del campo disciplinar de la Didáctica de las Ciencias en nuestro país" (Calderaro, 2021).

Física y medicina: biofísica

La Iatrofísica, también conocida como Iatromecánica o Yatromecánica, fue una corriente de la medicina surgida en el siglo XVII bajo la influencia de los estudios de Galileo y Descartes. Su objetivo consistía en aplicar la novedosa Física para explicar el funcionamiento del cuerpo tanto animal como humano, al que consideraban como si fuera una máquina. En *De motu animalium* [Sobre el movimiento de los animales (1680)], Giovanni Alfonso Borelli (1608-1679) aplica los principios de la Mecánica para describir movimientos corporales. El valor de la Física para describir, interpretar y explicar los fenómenos del funcionamiento de los seres vivos era fuertemente aceptado y expresado por los miembros de esta escuela, tal como puede verse en el caso de Giorgio Baglivi (1668-1706), discípulo de Marcello Malpighi (1628-1694), para quien al estudiar cuidadosamente el organismo uno encuentra:

[...] una máquina trituradora en los huesos maxilares y los dientes, un recipiente en los ventrículos, tubos hidráulicos en las venas, arterias y otros vasos, un pistón en el corazón, un filtro o múltiples orificios separados en las vísceras, un par de fuelles en los pulmones, el poder de una palanca en los músculos, poleas en los extremos de los ojos, y así sucesivamente... Los efectos naturales de un cuerpo animado no pueden explicarse en forma más clara y con mayor facilidad que con los principios matemáticos experimentales con los que se expresaba la naturaleza (Pérez Tamayo, 1997, p. 171).

Ya entrado el siglo XIX, en medio de disputas entre mecanicistas y vitalistas, tiene su origen el término "Biophysik" (1828). En ese entonces, Walser (1850) sostenía que "la próxima tarea de la Bioestática debería ser ahora aplicar las leyes generales de la Mecánica a los fenómenos de la vida y formular sus leyes". Palabras que contienen el prefijo "bio" seguidas del nombre de otra área del conocimiento comienzan a ser utilizadas en ese entonces, como por ejemplo Biosofía o Bioquímica, y en particular ligadas con la Física o sus ramas, como por ejemplo los términos "Biostatik" y "Biodynamik" en el campo de la Fisiología (Haeckel, 1866), también presentes en la clasificación de William Preyer donde incluye la "Biokinetik" y la "Biomechanik" (Muñoz et al., 2022a).

Habiendo así contextualizado el origen de la Biofísica como disciplina, como parte de nuestro trabajo de investigación nos preguntamos: ¿cómo se presenta la relación de la Física con la Medicina, y en general con las Ciencias de la Vida, en la enseñanza de la Biofísica? Entre los muchos aspectos de la Didáctica que son posibles de tratar, en este apartado nos hemos centrado en la cuestión de la "resolución de problemas". Perales Palacios (1998) los distingue según sea el campo de conocimiento (Física, Química, Biología, etc.), la solución requerida (cerrados y abiertos), el tipo de tarea (cuantitativos, cualitativos, experimentales, creativos) y el tipo de procedimiento de resolución (de aplicación directa, algorítmicos, heurísticos, creativos, etc.).

El análisis de bibliografía que se utiliza actualmente en Biofísica muestra que las guías de problemas que contienen los libros hacen referencia primordial –sino exclusiva– a planteamientos puramente físicos y mayoritariamente cerrados, cuantitativos y algorítmicos, excluyendo completamente o casi completamente preguntas que requieran del análisis propio de las Ciencias de la Vida, de las que sólo se toman palabras específicas

como si fuesen "etiquetas de conceptos" vacías de significado y no necesarias para la interpretación y resolución de los problemas planteados (Muñoz et al., 2016). Como parte de nuestro proyecto, tras un análisis de 14 libros utilizados para la enseñanza de Biofísica, podemos ver reflejada esta situación en la siguiente serie de enunciados de problemas "tipo":

1. Sea una célula esférica de radio 10 µm en la que todo el ATP (6,0 mM) se hidroliza al unísono en ADP y fosfato inorgánico. Si toda la energía liberada en la reacción (7,3 kcal.mol^{-1}) se disipa en calor, calcular la temperatura final de la célula, suponiendo que su interior es agua y su temperatura inicial es de 37,0 °C.
2. Durante un salto, un clavadista en posición de agrupado realiza dos vueltas en 1,5 seg. Calcular su velocidad angular si al pasar a posición recta (extendida) su momento de inercia es 3 veces mayor que en agrupado.[7]
3. Para practicar una gammagrafía, se inyectan a un paciente hipertiroideo 100 µCi de yodo 123. Asumiremos que el 80 % de esta actividad se fija inmediatamente en la tiroides. El período físico de este isótopo es de 13 h; el período biológico del yodo tiroideo para este paciente es de 8 h. Calcúlese el período efectivo. Despreciando la presencia de yodo radiactivo fuera de la tiroides, calcúlese para una actividad intratiroidea dada A(t), la tasa de dosis en las gónadas, situadas a 50 cm de la glándula tiroides ($\Gamma = 38X10^{-15}$ Gy.h^{-1}.Bq^{-1} a 1m). Calcúlese la irradiación gonadal desde el momento de la inyección hasta la desaparición del yodo radiactivo.

La resolución de estos problemas requiere básicamente, en palabras de los propios alumnos, "aplicar las fórmulas correctas", entendiendo por correctas las que corresponden a cada caso (no a su correcto uso). En términos de la clasificación de Perales Palacios son problemas de Física, cerrados, cuantitativos, de aplicación directa y algorítmica, a tal punto que ni siquiera exigen el conocimiento de los términos verbales específicos involucrados. Estrictamente resulta difícil, sino imposible, considerarlos como situaciones que problematicen sobre los fenómenos a los que refieren. La falta de problematización transforma estos problemas en simples ejercicios de resolución mecánica que pueden resolverse operativamente aplicando una fórmula matemática sin ningún sentido para el alumno. Independientemente de la comprensión o conocimiento de conceptos como "fosfato", "ADP", "gónadas", "momento de inercia", "gammagrafía" o "isótopo", estos problemas pueden ser correctamente resueltos conociendo exclusivamente las leyes cuantitativas específicas y los mecanismos de resolución matemática apropiados (pasaje de términos, sustituciones, sistemas de ecuaciones, etc.). Precisamente, aprehender conceptos no es sinónimo de aprender palabras (Galagovsky y Muñoz, 2002).

Los aspectos didácticos específicos desempeñan un papel central al momento de proponer problemas, de tal forma que requieran y permitan aplicar una gran variedad de estrategias mediante el planteamiento de preguntas conceptuales e hipótesis,

[7] Este problema fue tomado de un libro de Biomecánica escrito por el propio autor de este artículo, lo que muestra que la transformación didáctica es un proceso por el que todos los docentes estamos transitando.

estimaciones, análisis tanto cuantitativos como cualitativos, esquemas, graficación, actividades experimentales, el uso de tecnologías digitales y la realización de textos escritos e informes. Además, es imprescindible tener en cuenta la población a la cual se dirigen los problemas de Biofísica planteados, que suelen estar mayoritariamente destinados a la formación de estudiantes de carreras referidas a las Ciencias de la Vida, de la Salud y el Deporte, y sólo en mucho menor medida a estudiantes de carreras de Física o Ingeniería; pero en todos los casos entendemos que estudiar Biofísica no debería ser sinónimo de estudiar Física Aplicada.

Estamos convencidos de que en los libros de texto utilizados en cursos de Biofísica para la formación de profesionales en el área de las Ciencias de la Vida se hace necesario presentar guías de problemas no exclusivamente desde un planteamiento puramente físico, ni químico, ni tampoco anatómico, fisiológico o biológico. Profundizar en una "Didáctica de la Biofísica" podría resultar propicio para el intercambio de ideas, la construcción de contenidos específicos, el desarrollo de materiales más apropiados, la discusión de aspectos epistemológicos e históricos de la disciplina, la relación con otras ciencias y áreas del conocimiento y de la expresión humana, entre muchas otras acciones educativas (Muñoz et al., 2011).

Física y psicología

El éxito del desarrollo de la Física en la cultura occidental ha dado lugar a que algunos conceptos y significados de esta disciplina se extrapolen y se conviertan en fuentes de explicación en otros dominios culturales, como en el caso de la Psicología (Hernández Cornejo, 2016). A tal fin, las analogías se tornaron en un recurso muy valioso para la construcción de nuevos modelos o formas de explicación muy explorado durante la segunda mitad del siglo XX.

Más específicamente, las analogías son comparaciones entre dominios que mantienen una semejanza relevante entre sí (Oliva y Adúriz-Bravo, 2005). Ellas permiten construir, comprender y comunicar ideas y conceptos mediante otra idea o concepto que se asume como referente. En toda analogía hay aspectos de ambos dominios y relaciones que pueden ser analogables, mientras que otros escapan y divergen. Teniendo en cuenta que establecer una analogía es efectuar una comparación explícita entre elementos de un dominio base y otro dominio destino, como parte de nuestro trabajo de investigación nos hemos centrado en el análisis de los aspectos que fundamentan la analogía del concepto de "resonancia" entre el dominio base de la Física, ciencia de la naturaleza, y el dominio destino de la Psicología, ciencia social.

La idea de resonancia viene siendo utilizada en el campo de la Psicología desde hace más de un siglo, con diferentes significaciones y originalmente relacionadas con la fisiología. Así, podemos leer sobre la "resonance of the emotion" en la segunda mitad del siglo XIX, la "resonancia íntima" de Hermann Roscharch (1884-1922), que se determina mediante una ecuación matemática y que permite establecer la proporción de tendencias intro y extraversivas del individuo, la "resonancia corporal" provocada por las

emociones y la "resonancia psíquica" como consecuencia de procesos orgánicos según W. H. von Wyss (1927), la "resonancia inconsciente" que S. Foulkes (1948) define como el conjunto de respuestas emocionales y comportamentales inconscientes de un individuo a la presencia y comunicación de otro individuo, así como también la "resonancia fantasmática" que H. Ezriel especificó como un agente de tensión común en los grupos (Muñoz y Pontoriero, 2021).

El sentido analógico del concepto de resonancia empleado en Psicología se manifiesta expresamente mediante las propiedades ondulatorias del sonido que, a su vez, le otorgan significado en el dominio base de la Física:

Cada vez que nos encontramos con otros seres humanos y honramos su dignidad, ayudamos a quienes nos rodean. Sus corazones resuenan con el nuestro exactamente del mismo modo que las cuerdas de un violín sin tañir vibran con los sonidos de un violín cercano al que están tocando. La psicología occidental ha documentado este fenómeno del 'contagio emocional' o resonancia límbica. Si una persona llena de pánico u odio entra en una habitación, lo sentimos de inmediato, y a menos que seamos muy mentales, el estado de negatividad de tal persona comenzará a apoderarse de nosotros. Cuando una persona alegremente expresiva entra en una habitación, también podemos sentir ese estado (Kornfield, 2008, p. 17).

Tal como presentamos en las conclusiones de nuestro trabajo anterior (Muñoz y Pontoriero, 2021):

Desde la perspectiva de la Psicología, el concepto de resonancia no se termina con la analogía física. La ´realidad´ que este concepto pretende modelar y expresar escapa a las similitudes que presenta con el concepto físico. Si bien el término hace referencia explícita a algunos aspectos analogables, el concepto de resonancia en Psicología posee una riqueza inabarcable por la mera descripción físico-natural. El hecho de la influencia que se establece entre las experiencias de una persona o un grupo social y una persona en particular, incluso sin aparente interacción mutua, es sin duda una característica que ha permitido denominar a esta realidad psicosocial con el término resonancia. Pero mientras que en Física el significado del concepto de resonancia se ha mantenido fundamentalmente inalterado por largo tiempo, casi como una definición, en cambio al pretender explicar el fenómeno psicológico involucrado mediante este concepto, la realidad misma se escapa. El término resonancia psicológica no expresa un concepto cerrado, preciso, necesario, universal. Al contrario, su significado se enriquece, se bifurca, incluso tiene la posibilidad de mutar continuamente hacia nuevos significados, aunque manteniendo su sentido analógico, su remembranza de antaño con las Ciencias de la Naturaleza (p. 13).

Algo similar podríamos decir con respecto al resto de los conceptos analogables entre ambas disciplinas.

Finalmente, podríamos preguntarnos qué otros conceptos compartidos podrían ser abordados y analizados analógicamente en clases de Física o de Psicología, tanto de nivel medio como de nivel superior universitario y no universitario. En nuestra búsqueda encontramos una gran cantidad, entre los que podemos mencionar la "resiliencia" en

tanto "capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido" (RAE, 2014) y a la vez como "la capacidad de afrontar la adversidad" (resiliencia psicológica). También otros como "Tolerancia", "tenacidad", "equilibrio emocional" "entropía", "sistemas complejos", "fuerzas centrípeta y centrífuga", todos términos compartidos por ambas ciencias, pero siempre entendiendo que identificar términos analogables y establecer relaciones entre diferentes dominios de conocimiento es una tarea importante para comprender el significado de conceptos que se caracterizan por compartir algunas semejanzas. En nuestro caso, el análisis del concepto de resonancia ha permitido poner en evidencia ciertos alcances y limitaciones de la analogía, y el porqué de la elección de una terminología proveniente de la Física para designar un fenómeno psicosocial. Sin embargo, si bien en este caso el dominio base es el de la Física y el dominio destino el de la Psicología, no debe asumirse que este es el "sentido natural" o habitual en el que se analogan conceptos, como tampoco que existe una preponderancia o "superioridad" de una disciplina con dominio base sobre la otra, ni viceversa.

Más allá de las comparaciones y analogías, no queremos dejar de mencionar una relación entre la Psicología y la Física que ha tenido y sigue teniendo, al menos parcialmente, una importante influencia en el ámbito educativo. Nos referimos a la relación introducida por el biólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), fundador de la Psicología Genética, quien concebía al niño no como un adulto en miniatura sino, al contrario, como poseedor de maneras específicas de pensar y conocer que lo diferencian del adulto. Este importante científico realizó numerosos experimentos que involucraban sistemas físicos como péndulos, prensas hidráulicas y palancas. A pesar de las válidas críticas que se le han realizado a su propuesta de los estadios evolutivos, nos parece oportuno mostrar un ejemplo de interacción que el autor desarrolla entre estos dos campos disciplinares. Según Piaget, a los 11-12 años de edad, el niño aprende por vía ordinal que en una palanca de primer género "el equilibrio se alcanza para dos pesos iguales si se mantienen iguales sus distancias L, sean cuales fueren". También reconoce la proporcionalidad inversa entre pesos y longitudes, que puede expresarse diciendo que "disminuir el peso aumentando la longitud equivale a aumentar el peso disminuyendo la longitud" (Piaget y Inhelder; 1984, p. 141). Para Piaget estos no son simples descubrimientos. Para él, tanto objeto como inteligencia se construyen. Los conocimientos no proceden de la mera experiencia pero tampoco son innatos en el niño. El objeto no se asimila como tal, como si la mente fuera una "tabula rasa" o pizarrón en blanco sobre el cual se "impregnan" las imágenes e informaciones que provienen del exterior. Al contrario, el objeto se construye a partir de estructuras cognoscitivas de la inteligencia, que también se construyen a lo largo del desarrollo mediante un proceso adaptativo constituido por una interacción entre asimilación y acomodación.[8] Vale aclarar que mientras Piaget centra la construcción del conocimiento en la interacción

[8] Según Piaget, la adaptación y organización son funciones indisociables e invariantes que intervienen en el proceso de desarrollo cognitivo. La adaptación opera a través de dos procesos complementarios: asimilación y acomodación. Grosso modo, la asimilación mental consiste en la incorporación de los objetos externos a la propia estructura cognitiva. La acomodación, en cambio, implica una modificación de la propia estructura actual en respuesta a las demandas del objeto externo.

del sujeto con los objetos, Lev Vigotsky (1896-1934) prioriza la importancia del ser humano como un ser fundamentalmente social, que es resultado de un proceso histórico y cultural. Para el bielorruso, las funciones psíquicas superiores (lenguaje, pensamiento, etc.) se reconstruyen en la interacción con otras personas, son mediadas por la cultura... pero esto es para otra historia.

Física y literatura

Uno de los campos más prolíficos en los que puede verse reflejada la Física o, al revés, incluso anticiparse a la "realidad" de los fenómenos físicos, es el de la Literatura. Cuentos, aventuras, biografías, mitología, fantasía con su magia y ciencia ficción son fuentes inagotables de relaciones con la Física.

Schwartz y Berti (2018), físico el primero y escritor el segundo, sostienen que el abordaje de las interacciones entre literatura y ciencia suele darse por la conquista o por la división del territorio del conocimiento. En el primer caso, una de las disciplinas intenta absorber a la otra, tal como ocurre con el positivismo al pretender reducir la literatura a la ciencia, o con el postmodernismo radical en su intento por reducir el discurso científico a un texto. En el segundo caso, pareciera que se busca un mutuo "pacto de no agresión" entre disciplinas para repartirse el terreno, y para que cada una subsista tranquila y sin demasiada fricción con la otra. Contra esta dicotomía, estos autores proponen una vía alternativa: trabajar en la frontera.

No en una frontera-muro que divida sectores irreconciliables, sino en un espacio abierto que represente una zona de transición; una región donde convivan conceptos propios de cada campo, pero en la que también quepa encontrar ideas nuevas que, concerniendo sólo a la frontera, no pertenezcan a ninguno de los dos campos. Es precisamente en esa región fronteriza donde los intercambios son más intensos, y por ello esta *terra incognita* está en condiciones de constituir una zona intelectualmente rica y estimulante (Schwartz y Berti, 2018, p. 9).

Desde esta perspectiva mencionamos algunos libros que, en el marco de nuestro proyecto, docentes de Física de nivel medio y superior nos han comentado recomendar y/o utilizar, al menos en parte, en sus clases (Cuadro 1):

Cuadro 1: Obras literarias y contenidos posibles de trabajar en clases de Física

Obra (autor)	Temática posible
La máquina del tiempo (H. G. Wells)	Anticipación de las 4 dimensiones
2001 Una odisea espacial (A. C. Clarke)	Gravedad artificial, rigurosidad en la ciencia
La vuelta al mundo en 80 días (J. Verne)	Rotación terrestre y la ganancia de un día

Obra (autor)	Temática posible
El planeta de los simios (P. Boulle)	Temas de astronomía y astrofísica
Los viajes de Gulliver (J. Swift)	Levitación magnética. Indiferencia de la ciencia ante los problemas sociales
La vida heroica de María Curie, descubridora del radio, contada por su hija (E. Curie)	Radiactividad. Mujeres en la Física
Grandes ideas de la ciencia (I. Asimov)	El período del péndulo y su independencia del peso
Alicia en el país de las maravillas (C. L. Dodgson)	Caída libre
Biografía de la Física (A. Einstein)	Conservación de la energía en montañas rusas
El jardín de los senderos que se bifurcan (J. L. Borges)	El tiempo newtoniano. ¿Una anticipación de los multiversos?
Harry Potter y la piedra filosofal (J. K. Rowling)	La invisibilidad óptica
Hombres y engranajes (E. Sábato)	El fetichismo de la nueva ciencia, la naturaleza de la ciencia, los límites de la ciencia: el desencanto de la ciencia moderna.
Borges y la física cuántica (A. Rojo)	Literatura y Física. Diferentes temáticas
Jurassic Park (M. Crichton)	Teoría del caos y sistemas complejos
Frankenstein o el moderno Prometeo (M. Wollstonecraft)	Electricidad en seres vivos. Responsabilidad ética de la investigación científica
Planilandia: una novela de muchas dimensiones (E. A. Abbott)	Multidimensionalidad, física en un universo plano
Sobre el infinito universo y los mundos (G. Bruno)	¿Universo finito? ¿Universo infinito?
Flores para Algernón (D. Keyes)	Experimentación. Físico-química. Fármacos. Ética. Discapacidad
La Última Pregunta (I. Asimov)	Conservación y degradación de la energía, segundo principio de la termodinámica, crecimiento entrópico y muerte térmica del Universo.

Desde una perspectiva didáctica, "sin duda la motivación, es uno de los aspectos esenciales sobre los que recae la atención a la hora de analizar el aprendizaje. Pensada ésta desde la perspectiva tanto de docentes que enseñan, como de alumnos que aprenden" (Bonetto y Calderón, 2014, p. 2). En este sentido pueden resultar reveladoras las palabras de Bono y Huertas (2006) al afirmar que "decir que en los alumnos hay falta de

motivación sería un poco exagerado. Más bien se podría pensar que los estudiantes no es que no están motivados sino que lo están por cosas distintas que lo que le proponen sus profesores" (p. 6). Es en este contexto que la literatura abre un espacio intermedio entre el lenguaje cotidiano y la formalización matemática, transformándose en una herramienta didáctica que puede resultar motivacional para el aprendizaje y la enseñanza de la Física.

"Un alumno motivado es aquel que posee altas posibilidades de lograr un exitoso proceso de aprendizaje" (Bonetto y Calderón, 2014, p. 2). La motivación académica del estudiante implica una movilización mental que lo anima y lo impulsa en pos de un aprendizaje que valora como significativo y que quiere alcanzar, favoreciendo la posibilidad de completar las tareas en vistas a tal fin. De allí la importancia, por parte de los docentes, de propiciar un espacio de motivación académica, en nuestro caso en torno a la Física, que a su vez sea fuente de nuevos intereses, de pensamiento crítico y no fugaz, de diálogo y discusión democrática de temas propiamente formales de la ciencia pero también sociales, sean históricos, políticos, ambientales, filosóficos, culturales..., que no es poco decir.

Física y religión

Si existe un dios que creó el universo y todas sus leyes físicas, *¿cumplirá* Dios sus propias leyes? ¿Puede crear Dios, si existe, una piedra tan pesada que Él mismo no pueda levantar?

Decía Newton hace más de 300 años que "No es filosófico [ ] pretender que [el mundo] puede haber surgido del caos por medio de las simples leyes de la naturaleza...", y también "¿No se sigue de los fenómenos que hay un ser incorpóreo, viviente, inteligente, omnipresente, que ve íntimamente las cosas en el espacio infinito, como si fuera su sensorio, percibiéndolas plenamente y comprendiéndolas totalmente por su presencia inmediata en él?" (Boido y Lantz, 2002, p. 68). Contrariamente, Stephen Hawking afirmaba pocos años atrás que "No es necesario invocar a Dios para encender la mecha y poner en marcha el Universo". Ambos brillantes físicos, ambos refiriéndose a una discusión polémica en sus propias épocas..., y ambos sobre la misma controversia.

En *Los físicos y Dios*, Eduardo Battaner (2020) se pregunta: "Las religiones, ¿han entorpecido o han propiciado el desarrollo de la ciencia y, en general, de la cultura?" (p. 3). En esta misma línea podemos cuestionarnos más específicamente: ¿Ha motivado la fe la formulación de leyes físicas? ¿Cuáles son, si las hay, las influencias positivas y negativas de la Religión en la creación científica, en particular en la formulación de leyes físicas de la naturaleza? ¿Es valioso incorporar la discusión sobre Dios en las clases de Física? Si así fuera: ¿qué aportes brindaría? ¿Qué peligros conllevaría? Si no lo fuera: ¿por qué? ¿Puede la ciencia, y en particular la Física, probar la existencia de Dios? ¿Y su inexistencia? ¿El Big Bang es una prueba de la existencia de Dios? ¿Es Dios el Universo mismo? ¿El principio de conservación de la energía es una prueba de la inexistencia de Dios? ¿Es la ciencia una nueva religión? ¿Cuáles son las características y las diferencias entre las preguntas de la Física y de las religiones?

En otra línea más puntual y menos epistemológica: ¿A qué se refieren los físicos y los divulgadores de la ciencia cuando hablan de "la partícula de Dios", "la máquina de Dios" y "la ecuación de Dios"? ¿Hay algún modelo astronómico detrás del texto bíblico del Génesis? ¿Y de otros textos considerados sagrados por otras religiones y culturas? ¿Es infinito el Universo? ¿Qué quiso decir Einstein al afirmar que "Dios no juega a los dados [con el universo]"? ¿Y qué habría querido decir Bohr al responderle "No le digas a Dios lo que tiene que hacer [con sus dados]"? ¿Y Stephen Hawking con "Dios no sólo juega a los dados con el universo; a veces los arroja donde no podemos verlos"?

La pregunta es el motor del conocimiento. Pero las preguntas de la ciencia no son las preguntas de la religión. "Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye" (Bachelard, 2000, p. 16). Entonces, ¿a qué lugar quedó relegada la pregunta?

Abrid un libro de enseñanza científica moderno: en él la ciencia se presenta referida a una teoría de conjunto. Su carácter orgánico es tan evidente que se hace muy difícil saltar capítulos. En cuanto se han traspuesto las primeras páginas, ya no se deja hablar más al sentido común; ya no se atiende más a las preguntas del lector... El libro plantea sus propias preguntas. El libro manda. Abrid un libro científico del siglo XVIII, advertiréis que está arraigado en la vida diaria. El autor conversa con su lector como un conferenciante de salón. Acopla los intereses y los temores naturales (Bachelard, 2000, p. 29).

De la misma manera que las preguntas son fundamentales para obtener conocimiento científico, también lo son en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, tanto académicas como escolares (Márquez Bargalló y Roca Tort, 2006). Estudiantes de todas las edades se hacen y nos hacen preguntas ya desde el Nivel Inicial de educación e incluso antes. Ellos se formulan preguntas, aun en silencio, intentando explicar todo lo que les resulta novedoso. Sin embargo, muchas veces los docentes olvidamos el papel fundamental que ocupan los cuestionamientos en el aprendizaje, y transmitimos, aun inconscientemente, que lo único importante son las respuestas. Quizás por ello muchos niños van perdiendo paulatinamente su decisión de preguntar, situación notable a medida que avanzan en la escolarización, mientras que los adultos nos vamos transformando en un "almacén" de respuestas supuestamente verdaderas. Incentivar la formulación y elevar la calidad de nuestras preguntas mejorará tanto la calidad del proceso de búsqueda como la profundidad de las posibles, e incluso no definitivas, respuestas a nuestros interrogantes.

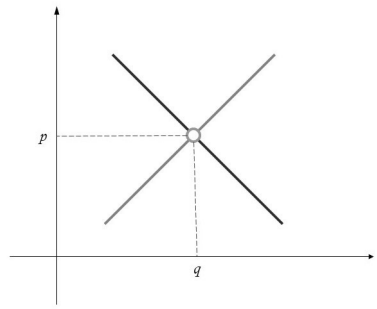
Finalmente, para no ser contradictorios con nosotros mismos, dejamos este apartado sin cerrar, con preguntas abiertas para la reflexión personal y colectiva: ¿Cómo hacer una pregunta desde la ciencia, en particular desde la Física? ¿Qué características comunes y diferentes presentan las preguntas de la Física en tanto ciencia con las de la física escolar? ¿A quiénes preguntamos los docentes? ¿Qué lugar ocupan las preguntas, tanto del docente como de los alumnos, en nuestras clases?

Física y economía: econofísica

El término "econofísica" es mencionado por primera vez por el físico teórico Eugene Stanley en la Conferencia *Dynamics of Complex Systems* (1995), en Calcutta, encuentro satélite de la conferencia STATPHYS-*19* celebrada en China. En *Introduction to Econophysics* (2004), libro en coautoría con Rosario Mantegna, la presentan como un campo de investigación multidisciplinario que aplica métodos de la Física Estadística para intentar resolver problemas en economía y finanzas. Su tarea consiste en considerar los procesos económicos como "sistemas complejos" cambiantes, de tal forma que los modelos matemáticos propuestos permitan, en cierta medida, predecir flujos de capitales, hábitos de consumo, cambios en las tendencias sociales en sus compras e inversiones, la respuesta de una masa crítica de personas ante una "corrida cambiaria" bajo determinadas condiciones, etc. En palabras de Máximo Rainuzzo, "el comportamiento humano, en cuanto hábitos de consumo, es más previsible de lo que uno piensa" (Muñoz, 2007, p. 120). En última instancia, se busca construir modelos que permitan establecer acciones directas de acuerdo a la dirección en la que evolucionan los mercados financieros, su predictibilidad, el análisis de riesgos, etc. De allí que grandes empresas de marketing estén recurriendo a físicos y matemáticos, además de sociólogos, mientras bancos, aseguradoras y grandes empresas privadas invierten intensamente en marketing relacional.

Antoranz Callejo y Rodríguez Pérez (2013) aprovechan una ironía muy conocida entre físicos al expresar que de la misma manera que la Física ha progresado enormemente buscando modelos tan abstractos como un "caballo esférico, sin masa y que no pierde energía por rozamiento", quizás los físicos puedan aportar en la búsqueda de nuevos modelos en economía, "tan extraños como el del caballo, pero seguramente tan útiles" (p. 8). Al enseñar es muy importante tener en claro que todo modelo simplifica, que conlleva supuestos y que, cuando es posible, el comportamiento de estos modelos suele representarse gráficamente, cuya interpretación no sólo no es directa sino que requiere de una enseñanza específica. Por ejemplo, bajo determinadas condiciones, los gráficos del encuentro de dos móviles pueden tener una representación similar a los de oferta y demanda. Como parte de nuestra investigación, al mostrar el gráfico 1 a docentes de nivel secundario de Física y de Economía y preguntárseles por lo que representan, todos los de física sin excepción "vieron" un encuentro mientras que todos los de economía la relación de oferta, demanda y equilibrio, como era esperable. Sin embargo, al solicitarles la interpretación desde la otra ciencia, la dificultad se hizo notoria en ambos casos. ¿Qué nos insinúa este simple experimento? Que la interpretación de gráficos es un proceso cultural, y por lo tanto es muy importante enseñar a interpretarlos. Pero, además, toda interpretación está muy condicionada por la disciplina y por el modelo que se pretende representar. Probablemente los matemáticos hubiesen dicho que el gráfico de estas dos rectas cruzándose representa un "sistema compatible determinado" y que las interpretaciones físicas y económicas no son más que casos particulares. Enseñar a interpretar gráficos es también enseñar a aprender qué tienen en común y no sólo de diferente las aplicaciones en diferentes situaciones.

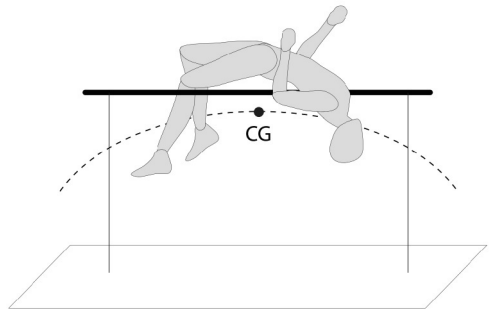
Gráfico 1: enseñado a docentes de Física y Economía



Física y deporte

Un aro homogéneo tiene su centro de masa justo en el centro geométrico del círculo, centro del agujero, que se encuentra fuera del propio aro. El centro de masa de un objeto cualquiera puede ubicarse tanto dentro como fuera del mismo. El "Fosbury flop" es un tipo de salto en alto en el que el atleta arquea su espalda sobre la barra. Su centro de masa puede pasar por debajo de la barra, mientras su cuerpo pasa por encima. Así, su cuerpo alcanza una altura mayor que la de su propio CM (Figura 1). Esto se logra manteniendo una fracción importante de la masa corporal debajo de la línea de la barra, por ejemplo los brazos y las piernas según sea el momento. Esta forma de saltar se hizo conocida y famosa cuando Richard D. Fosbury (1947-2023) ganó la medalla de oro en los Juegos Olímpicos de México (1968) utilizando esta técnica, hasta el momento casi totalmente desconocida. La física también está en el deporte.

Figura 1: Fosbury flop



Todo deportista en una competencia se encuentra condicionado por diversas variables, internas y externas, que influyen necesariamente en el resultado obtenido. Entre las primeras encontramos su estado de ánimo, su confianza y su temperamento en un momento determinado. Externas son, por ejemplo, la presión, la temperatura, la velocidad del viento, la altitud y la aceleración gravitatoria "g". El valor de esta última no es idéntico en distintos puntos de la Tierra ni a diferentes alturas cercanas a su superficie. Aunque las diferencias no son apreciables cotidianamente, se toma un valor estándar

aproximado de 9,81 m/s². Existen, sin embargo, situaciones en las que estas pequeñas diferencias pueden afectar significativamente los resultados. Tal es el caso de los deportes de alto rendimiento, en los cuales muy pequeñas variaciones en el valor de la aceleración gravitatoria pueden hacer la diferencia entre obtener, o no, un récord mundial. Estrictamente, el valor de g depende de la altura sobre el nivel del mar y de la latitud geográfica. A igual latitud, la aceleración gravitatoria disminuye con el aumento de altura. Por eso, aunque mínimamente, un cuerpo que describe un movimiento parabólico tendrá un alcance mayor si se desplaza en un lugar de mayor altitud, considerando en ambos casos igual ángulo de salida, altura con respecto al suelo y velocidad inicial. Por otro lado, a igual altitud, los cuerpos experimentan una aceleración gravitatoria menor en latitudes más cercanas al Ecuador que en los polos. Estas variaciones pueden llegar a producir diferencias de algunos centímetros en el alcance de un cuerpo en movimiento parabólico, como una jabalina lanzada a gran distancia, o de varios milímetros en el salto en largo de un atleta olímpico. Si bien todos los atletas que compiten en un mismo lugar son afectados por la aceleración gravitatoria de la misma manera, la diferencia entre los resultados en diferentes lugares del planeta permitiría a unos obtener un récord aun con un lanzamiento de menor calidad que otros efectuados en otras regiones. Diversos especialistas están de acuerdo en que es posible efectuar cálculos que tomen en cuenta estas diferencias e introducir correcciones para determinar los "verdaderos" récords. Sin embargo, parece que tanto público como atletas prefieren aceptar el resultado obtenido en las pruebas físicas, en lugar de uno proveniente de cálculos que no se perciben directamente. El deporte no es sólo física.

¿Cómo aprovechar la relación Física-Deporte didácticamente? Como parte de nuestra investigación, al solicitar a una muestra de 22 estudiantes de ingeniería que escriban el nombre de científicas mujeres, en todos los casos "salió" un nombre. Hoy todo el mundo lo conoce: Marie Curie, aunque mucho menos su obra y menos aún que en realidad se llamaba Maria Sklodowska (1867-1934). Sólo en contadas excepciones se mencionó un segundo nombre, Hypatia, porque habían visto una película cinematográfica sobre su vida. ¿Pero…, y la relación? En 1973, durante una entrevista, Fosbury contó inesperadamente que él no fue el creador de "su" estilo de salto, sino que adjudicó el mérito a Debbie Brill, niña canadiense de quien su entrenador copió el estilo.[9] El "Brill bend", similar al "Fosbury Flop", no quedó en los libros de historia a pesar de que el propio campeón olímpico la mencionara y que posteriormente ella fuera oro mundial en los World Indoor Games de 1985. Entonces: ¿qué otras vidas de mujeres de ciencia, en particular de Física, conocemos? ¿Y de personas de ciencia con otros tipos de diversidad de género diferentes al nuestro?

Física y computación: física computacional

Entre las muchas relaciones que pueden presentarse entre Física y Computación, en este apartado nos referiremos brevemente a la Física Computacional, que puede entenderse

[9] Según algunos autores este estilo ya había sido desarrollado incluso con anterioridad pero nuestro objetivo es destacar el "silenciamiento", al menos parcial, de la mujer.

como el estudio y la implementación de métodos numéricos para resolver problemas en física en los que ya existe una teoría cuantitativa (Thijssen, 2007). Si bien no hay acuerdo sobre su estatus epistemológico, algunos la consideran una disciplina intermedia entre la física teórica y la física experimental, que requiere conocimientos de informática y matemática para ser aplicados en problemas físicos, permitiendo la realización de "experimentos numéricos" (Estrada Bustos, 2005). Su valor como componente fundamental de la investigación se ve reflejado en diferentes áreas de la Física y en la "simulación" de sistemas físicos, por ejemplo sobre dinámica molecular y también de movimientos de multitudes durante una evacuación masiva (Rozan et al., 2022). [10] Existe, además de la Física computacional, una inmensa cantidad de relaciones entre Física y Computación. Hoy, por ejemplo, la Computación Cuántica se propone lograr el desarrollo de computadoras basadas en principios de la Física Cuántica.

En el campo educativo, las aplicaciones físicas en el desarrollo de software pueden resultar muy valiosas. Todo software educativo se caracteriza por tener una finalidad didáctica, utilizar el ordenador como soporte para realizar las actividades, ser interactivo, individualizar el trabajo de los estudiantes adaptándose al ritmo de cada uno y ser fácil de usar (Cabero-Almenara y Costas, 2017). Específicamente, cada vez son más apreciados y utilizados los simuladores educativos. Como parte de nuestro proyecto de investigación hemos introducido este tipo de simuladores de uso libre en los cursos de Física para Ingeniería en Computación. Pero además, teniendo en cuenta el valor del aprender en el hacer y no sólo la aplicación de procedimientos y saberes ya dados, a los alumnos de Física II (que ya disponen de conocimientos específicos de computación) les hemos solicitado la realización de software educativo como parte del proceso de evaluación. Actualmente se encuentran en proceso de desarrollo de calculadoras y simuladores en temas de termodinámica, electricidad y magnetismo, por lo que no disponemos de los productos finales al día de hoy.

Física y música

Hasta donde sabemos, Pitágoras (s.VI a.C.) habría sido la primera persona que relacionó la música con la matemática. Con un monocordio, instrumento de una cuerda, pudo establecer relaciones entre sonidos que se pueden combinar armónicamente mediante ciertas proporciones matemáticas (Beltrán, 2013). Se dio cuenta de que la nota producida al tocar la cuerda tensa "al aire" sería la misma, pero una octava[11] más grave, que la producida con la cuerda de mitad de longitud. Con eso en mente pudo establecer 12 semitonos y hacer una escala de 7 notas musicales, creando la escala musical

[10] Entendiendo que "la investigación de escenarios de evacuación de personas se realiza por medio de métodos computacionales, y en la medida de lo posible, se contrasta con datos obtenidos de material fílmico" (Frank y Dorso, 2018, p. 90), en un trabajo publicado en la revista INNOVA UNTREF (2022) hemos propuesto cómo el Laboratorio de Biomecánica puede ser una herramienta útil para obtener datos empíricos de una evacuación real (Muñoz et al., 2022).

[11] Se dice octava al intervalo musical que recorre ocho notas de una escala musical. Por ejemplo de DO al siguiente DO, donde la octava nota vuelve a ser la misma. Más específicamente, es el intervalo que separa dos notas musicales cuyas frecuencias están en relación 2 a 1.

más utilizada en Occidente. Ya en el siglo XVII, Marin Mersenne escribió el *Traité de* l'harmonie *universelle* (1627). Entre sus aportes logró formular matemáticamente diversos conceptos acústicos, entre los que sugirió una mejora a la razón matemática de un semitono, que resultó ser más precisa que la anterior. Además, encontró relaciones entre la frecuencia del sonido con la longitud, la tensión y la densidad de las cuerdas. Y por si fuera poco, también logró hacer una aproximación de la velocidad de la propagación del sonido. Posteriormente, Joseph Fourier (1768-1830) estudia la representación de funciones como superposición de ondas "básicas" o armónicos, abriendo posibilidades a nuevas formas sonoras para el siglo XX (Beltrán, 2013).

En cuanto al ámbito educativo hemos analizado bibliografía y seleccionado mencionar una serie de experiencias y experimentos que suelen presentarse para trabajar en el aula de Física de nivel medio: 1- La construcción de un monocordio simple utilizando una tabla de madera, clavos, una cuerda y una regla graduada. Al ajustar la tensión de la cuerda se puede apreciar cómo cambia el sonido producido. 2- También se puede apreciar el cambio de sonido cuando varía la longitud de la cuerda. Si se coloca un puente móvil exactamente en la mitad de la cuerda se percibirá la misma nota pero una octava más aguda. Se pueden percibir armónicos deslizando el puente y probando distintos puntos de contacto. 3- Probando con cuerdas de distinta densidad se producirán sonidos más agudos o más graves. 4- Si en el laboratorio se dispone de un osciloscopio, se puede trabajar sobre interferencia constructiva y destructiva del sonido al observar los cambios en la amplitud de las ondas captadas por dicho instrumento cuando se desplaza un micrófono entre dos altavoces colocados frente a frente. 5- Si se dispone de diapasones es posible estudiar el fenómeno de resonancia, que se puede comparar experimentalmente con la resonancia entre cuerdas de una guitarra.

Un paso más con… ¿un experimento mental?: ¿podría un mono componer la Novena Sinfonía de Beethoven tocando al azar las teclas de un piano durante un tiempo infinito? Y si ponemos 100 monos a tocar, ¿se anima a estimar cuánto tiempo tardaría un mono en tocar en orden las notas del genial ¡ta ta ta taaaa! de la majestuosa Quinta Sinfonía? El "Teorema del mono infinito", planteado por Émile Borel en *La Mécanique Statistique et Irréversibilité* (1913), puede resultar a la vez asombroso y motivador: ¿es equivalente el aplicarlo a la literatura que a la música? ¿es posible reducir el arte a mecánica y probabilidad?

El experimento es una actividad sumamente importante en la Física y en su enseñanza. Sin embargo no se evidencia en la práctica docente cotidiana. Entre las razones expuestas por docentes de nivel medio nos han dicho que no se "sienten" preparados para hacer experimentos en el laboratorio, que son muchos contenidos teóricos y no llegan a tiempo, especialmente los que intentan "preparar" a sus alumnos/as para el CBC (UBA), que tienen "miedo" de que los alumnos se "descontrolen" o suceda un accidente, y en menor medida que no disponen de laboratorio.

La práctica experimental puede ser metodológicamente más cerrada, más (semi) abierta o enmarcarse en un trabajo de investigación escolar. Todas tienen su valor, en el primer caso tienden a mecanizar determinados procedimientos técnicos, en el segundo permiten la formulación de hipótesis y un diseño acotado aunque el problema sea

formulado por el docente, mientras que en el último se centran en resolver un problema planteado por el propio alumnado en el marco de un proyecto, por lo que requieren de mayor compromiso y tiempo de dedicación. Si bien en la práctica cotidiana se observa mayoritariamente el primer tipo de aproximación, consideramos que es valioso y necesario que los alumnos tengan la experiencia de haber transcurrido por todas estas posibilidades, cuidando no reducir la experimentación a "recetas de laboratorio".

Física y pintura

Werner Heisenberg, el mismo que en el siglo XX formalizara la Mecánica Cuántica en forma matricial, se preguntaba: "¿Cuál es la diferencia entre un pintor abstracto y un buen teórico de la física?" (Prigogine, 1996, p. 157). Más allá de la respuesta que él diera a su propia pregunta, y de que nosotros podamos o no compartirla, no podemos negar la influencia mutua entre ambas disciplinas. Leonardo (1452-1519) afirmaba que

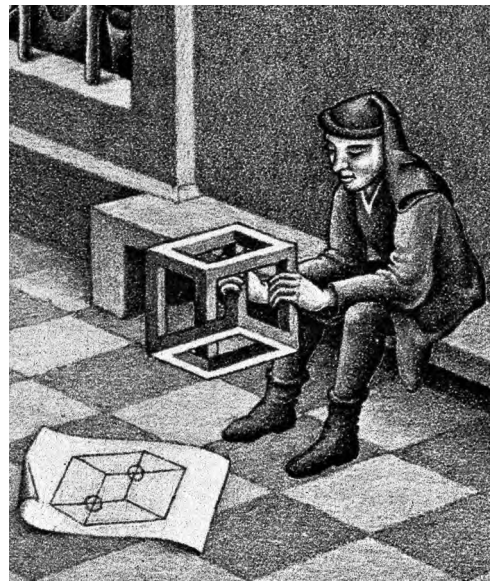
La perspectiva es una demostración racional por medio de la cual la experiencia confirma cómo todas las cosas transmiten sus imágenes al ojo mediante líneas piramidales. Con líneas piramidales me refiero a las que empiezan en los extremos de la superficie de los cuerpos y, convergiendo gradualmente con la distancia, llegan a un mismo punto [en el ojo] (Suh, 2006, p. 92).

Pintura y Física, especialmente desde el Renacimiento para acá, han aprovechado mutuamente la variedad de sus particularidades, tanto en la técnica como en la obra misma. La "cámara oscura" para retratar personas, la perspectiva, el claroscuro, el puntillismo de Seurat, o más recientemente las obras surrealistas de Dalí con sus tiempos fluidos y el arte cinético, tanto como los rayos X y la ciencia de los materiales, dejan traslucir la profunda relación entre ambas disciplinas.

Como parte de nuestra investigación bibliográfica, en Óptica, Eugene Hecht (2000) nos asombra al valerse de una fotografía de la pintura "Venus en el espejo" de Diego Velázquez para preguntar al lector: "¿Está Venus viéndose a sí misma en el espejo?" Interrogan, además, sobre cuál es la forma del espejo que se observa en el famoso cuadro "El matrimonio de Arnolfini" de Van Eyck, y también sobre el error en "El bar de Folies-Bergere" de Manet. Esto nos introduce sin ambigüedades en las relaciones entre Física, Pintura y Educación, relaciones que también se manifiestan en el mundo del magnífico artista Maurits Cornelis Escher (1898-1972) con sus ilusiones ópticas, su "Relatividad", sus "Ondulaciones", su "Banda de Moebius", y tantas otras obras aunadas por el físico Bruno Ernst[12] en El espejo mágico de M. C. Escher (Figura 2).

[12] Seudónimo de J.A.F. ("Hans") de Rijk

Figura 2: Cubo en *Belvedere* (Escher, 1958)[13]



Y ya en nuestro tiempo, no queremos dejar de mencionar el espacio que vienen ganando los estudios que buscan integrar estos campos, y de modo especial la Licenciatura Artes Electrónicas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), cuyo plan de estudios lo refleja claramente al mencionar entre los alcances del título el de "Tomar parte en el desarrollo e investigación de proyectos interdisciplinarios entre Artes, Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Naturales con ajuste a propósitos específicos" (2020).

Física y cine

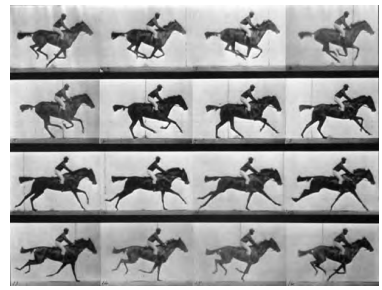
Bastante se ha escrito sobre las relaciones de la Física con el Cine. En el origen oficial del arte cinematográfico encontramos a los hermanos Auguste y Louis Lumiere con su "Cinematographe" (1894), y el "corto" llamado *L'arrivée d'un train en gare de La Ciotat*, de 40 segundos, que en enero de 1896 proyectaron en un café parisino y, según la leyenda, habría causado pánico entre los espectadores.[14] Un tiempo antes, Eadweard Muybridge (1872) había demostrado mediante una secuencia fotográfica que, en determinados instantes, un caballo al galope tenía las cuatro patas sin tocar el suelo (Figura 3). Para ello alineó varias cámaras en una pista de carreras, con disparadores conectados a una serie de cables que activaban el mecanismo en cuanto el caballo los tocaba al pasar galopando. Posteriormente colocó la secuencia de las fotografías en la parte interna de un

[13] Siempre hay lugar para maravillarse: Pierpaolo Andraghetti recreó el cubo con software y lo que parece imposible no lo es. Puede buscarlo internet.

[14] En la película *La Invención de Hugo* (Martin Scorsese, 2011) se puede apreciar una exquisita hipotética recreación de la escena referida.

zoótropo, de tal forma que al girar, un observador podía visualizar una imagen animada a través de sus ranuras.

Figura 3: secuencia tomada por Muybridge



Ya desde otra perspectiva, desde que nacemos experimentamos el mundo físico sin que nos llame la atención ver que un martillo y una pluma dejados caer al mismo tiempo desde una misma altura no alcancen el suelo al mismo tiempo. Sin embargo, cuando empezamos a estudiar Física en la escuela, una de las primeras "historias" que nos cuentan es que en un movimiento ideal en ausencia de aire ambos objetos tardan el mismo tiempo en caer. ¿Cómo romper el efecto de nuestras ideas previamente concebidas? Según Palacios (2007) "esto puede hacerse explicando las leyes de la Física aplicadas a casos donde no se cumplan. Y esto no ocurre en ningún otro sitio de forma tan clamorosa como en el mundo de la Ciencia Ficción" (p. 108). Los superhéroes son grandes incumplidores de las leyes de la Dinámica, a tal punto que "Superman nunca podrá levantar la falla de San Andrés ni podrá detener instantáneamente un camión, ya que estas hazañas no dependen de su fuerza sino de la resistencia del suelo en el que se apoya y del coeficiente de rozamiento" (Palacios, 2007, p. 111). Podemos incluso aprovechar el cine para analizar errores realizados intencionalmente y reflexionar sobre educación científica, como en el caso de la divertidamente disparatada "demostración" matemática en la que 7 por 13 es igual a 28, brindada durante un episodio del famoso dúo formado por Abbott y Costello (1952).

El error es parte del aprendizaje. Más aún: "los errores forman parte inevitable de cualquier trabajo de investigación científica" (Galagovsky, 1993, p. 29). Un error aprovechado apropiadamente puede resultar más fecundo que un éxito inmediato y, en tal caso, sus consecuencias proveen nuevos conocimientos y aportan nuevas ideas. "Sin embargo en nuestro sistema educativo el error no es una variable importante dentro del proceso de aprendizaje; más bien, es un hecho aislado, indeseado, descalificado y castigado" (Galagovsky, 1993, p. 23). Entre otras razones, tal vez porque todavía no se ha comprendido suficientemente el valor de la discusión con los pares ni el de la metacognición, en tanto toma de conciencia, análisis y reflexión sobre el propio aprendizaje, sobre las formas en que se aprendió y las estrategias utilizadas.

Sin embargo, esto no implica que haya que utilizar el cine de ciencia ficción exclusivamente para poner de manifiesto ejemplos en los que se incumplen leyes físicas (Nicholls, 1991). El carácter motivador también se puede aprovechar mediante la visualización de

escenas en las que se ponen de manifiesto conceptos científicos correctamente empleados. A partir de lo expresado, dejamos una serie de ejes propuestos por Palacios para tratar diversos temas de Física mediante la filmografía, entre ellos: "La ley de la escala y su aplicación a las criaturas gigantes y diminutas", "La Física de los superhéroes", "Los errores científicos en el cine de Ciencia Ficción", "La Física de Star Wars y Star Trek" y "la Física de los viajes en el tiempo". Queda abierta la invitación.

Física y ciencias de la discapacidad

¿Qué características comunes podemos encontrar entre Frida Kahlo, Beethoven, Borges, Van Gogh, Braille, Trischa Zorn, Cervantes y Virginia Woolf? Sin duda una profunda pasión profesional. Además, entre otras, que todas estas personas, al menos en algún período de sus vidas, han vivido con discapacidad. Y como en cualquier actividad humana, también encontramos ejemplos paradigmáticos de personas con discapacidad que se han dedicado a la Física. El astrofísico Stephen Hawking (1942-2018), uno de los científicos actualmente más conocidos, ha expresado claramente que: "Disability need not be an obstacle to success".[15] Pero no fue ni es el único. Mileva Marić (1875-1948) había nacido con una cojera congénita. Cartas y documentos que se conservan podrían estar evidenciando la importancia sus trabajos matemáticos en la física contemporánea de su cónyuge, Albert Einstein, aunque él nunca la citara.[16] Incluso Leonardo da Vinci, por mencionar otro caso, habría padecido una dislexia que estaría en la base de la escritura que realizaba de derecha a izquierda.[17]

Desde otra perspectiva, detrás de los implantes quirúrgicos y prótesis certificadas encontramos física e ingeniería. Pensemos en una prótesis de rodilla, una endoprótesis de cadera o en un implante dental. No sólo identificamos principios físicos y procedimientos de producción y control regidos por leyes físicas sino que, además, cada vez con más asiduidad encontraremos involucrados procesos de investigación que introducen inteligencia artificial y robótica. Rodillas inteligentes controladas por microprocesadores, manos con control mioeléctrico, alineación láser, plantillas con sensores de presión plantar, estudios de marcha en laboratorio, etc. Estas exigencias se ven actualmente reflejadas en los programas de carreras universitarias en Ortesis y Prótesis, Bioingeniería y Física Médica, que incluyen contenidos específicos de biofísica, biomecánica, biomateriales y mecánica de la marcha humana. Pero también en estudios de nivel no superior, como el histórico curso de "Experto en Ortesis y Prótesis" dictado en

[15] La discapacidad necesita no ser un obstáculo para el éxito. Una traducción más coloquial podría decir que la discapacidad no tiene que ser un obstáculo para el éxito, pero consideramos que en este caso se perdería la fuerza de la "necesidad" que el propio astrofísico menciona.

[16] A finales de la década de 1980 salieron a la luz 43 cartas en las que tanto Albert como Mileva hablaban de "nuestro trabajo", "nuestro artículo" o "nuestro punto de vista". En una carta de 1901, el propio físico se refirió a "nuestra teoría del movimiento relativo" y, en otra, Mileva le decía a una amiga que "hace poco hemos terminado un trabajo que hará mundialmente famoso a mi marido". Hoy está en debate la posible coautoría de Marić en parte de la obra de Einstein. (Aitana Palomar en National Geographic, 2022).

[17] Recomendamos la película *Una mente brillante*, inspirada en la vida de John F. Nash (1928-2015), matemático estadounidense reconocido con el Premio Nobel en 1994, algunos de cuyos aportes se han aplicado en la Física.

la Escuela Técnica Ingeniero Huergo. De modo genérico la introducción en Argentina de contenidos de Física, en el marco de una "educación inclusiva" a nivel escolar, se hizo visible en los encuentros de capacitación docente de Educación Especial en el área de Ciencias Naturales (2004) y en la publicación de las "Orientaciones didácticas para la Educación Especial" (2006),[18] haciendo hincapié en que es posible y necesario, pero fundamentalmente un derecho, el aprender contenidos de estas ciencias en este nivel educativo, aunque considerando las particularidades de cada persona, grupo y población. Allí se proponen "sugerencias didácticas" que intentan contemplar y atender estas particularidades, siendo conscientes de que el conocimiento de algunos de estos contenidos también puede abrir puertas para el desenvolvimiento cotidiano de personas con discapacidad, e incluso abrirles puertas laborales.

Si bien el mencionado documento evidencia limitaciones al día de hoy, se vislumbra su valor al ponerlo en su contexto. A lo largo del texto se sugieren aportes desde las didácticas específicas, en particular de Física y Química, con el propósito de que los docentes puedan tomarlos en consideración pero sin pretender generar una prescripción dogmática o "receta", aunque distinguiendo claramente cuatro competencias: hablar, escuchar, leer y escribir, con ejemplos que pueden resultar orientadores de la práctica. El aprendizaje de las Ciencias Naturales es situado en contextos cotidianos de los alumnos y su enseñanza se fundamenta en un enfoque sistémico, mientras "se tiene en cuenta que muchos alumnos que transitan en las escuelas especiales de la provincia desarrollan sus aprendizajes en ámbitos laborales (talleres)". En esta dirección el documento expresa que el "proyecto de taller de cocina ofrece la posibilidad de poner en práctica muchas estrategias y recursos para la enseñanza de contenidos de la química y la física y el desarrollo de las máximas capacidades sensoriales de los alumnos". De igual manera plantea "enseñar a los alumnos a tomarse la temperatura corporal con el termómetro clínico habitual y establecer los valores normales y anormales (fiebre, por ejemplo). Además, en caso de insuficiencias visuales, se puede disponer del tacto para sentir si la frente está a elevada temperatura, aunque es un método que conlleva un error mayor", como también explorar espacios públicos donde hay y en los que debería haber planos inclinados, identificando inconvenientes y ventajas de cada situación.

Laura Dattaro (2018, p .4) comenta que, preocupado por la educación en ciencias de personas con discapacidad, el físico con ceguera John Gardner afirma que "There are things like laboratory instruments that are unnecessarily inaccessible",[19] y agrega que "It makes it hard for a blind person to do lab experiments that they're otherwise perfectly capable of doing". [20] Bajo estas consideraciones, existen diversos trabajos que se ocupan de hacer accesibles las actividades experimentales a las personas con discapacidad (Castro-Castillo y Tuay-Sigua, 2023). En particular, hay grupos de investigación trabajando en el desarrollo y producción de materiales y simulaciones concretas de

[18] Editado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, bajo la coordinación de A. Dimeglio y G. Chiachio.

[19] Hay cosas como los instrumentos de laboratorio que son innecesariamente inaccesibles.

[20] Es difícil para una persona ciega hacer experimentos de laboratorio que de otro modo son perfectamente capaces de hacer.

fenómenos físicos, por ejemplo simulaciones de rayos de luz reflejándose en un espejo mediante hilos cuyas trayectorias pueden seguirse mediante el tacto. Los museos interactivos de ciencias e incluso las plazas inclusivas pueden transformarse en espacios donde los estudiantes con discapacidad puedan acercarse al conocimiento científico, compartiendo en igualdad de condiciones sus experiencias con estudiantes sin discapacidad. En paralelo, actividades como la clásica "caja negra" brindan la posibilidad de situar a alumnos sin discapacidad en un contexto análogo al científico, en el que se evidencie que la discapacidad, en este caso visual, no es un impedimento para la práctica científica real. Esta actividad podría resultar mucho más enriquecedora si se compartiera entre alumnos con y sin discapacidades.

Para finalizar este apartado recordamos a dos grandes educadoras, Hellen Keller (1880-1968) y Anne Sullivan. Escribió Hellen: "*¿Qué gran invento no ha existido en la mente del inventor durante mucho tiempo antes de llegar a darle una forma tangible?*" *(1908, p. 90)*. "La física me indica cómo puedo vivir cómodamente en un mundo en el cual, según me dicen, se desconocen el color y el sonido" (1908, p. 10). Y también: "El mayor resultado de la educación es la tolerancia".[21] (1903, p. 44). Hellen fue la primera persona con sordoceguera en obtener un título universitario (1904).[22] Anne fue su maestra a pesar de haber tenido discapacidad visual. Más cercano en tiempo y espacio, el licenciado Juan José Della Barca es una persona con ceguera que se ha desempeñado durante 40 años como docente de matemática en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, siendo además coautor del *Código matemático unificado para Iberoamérica* (Badilla Mora et al., 2023). Para él, "estudiar no es sólo aprobar exámenes, sino formarse para la vida, capacitarse para tener una profesión, por lo que se debe tener el campo abierto en todas las disciplinas de la actividad humana, por lo menos en la mayor cantidad posible".[23]

Sin duda hay muchísimo por recorrer en la dirección de una educación inclusiva, no sólo en relación con la Física y el resto de las ciencias de la naturaleza sino con respecto a todas las áreas del conocimiento. Afortunadamente este proceso ya ha comenzado, y la sociedad en su conjunto está tomando y generando una mayor conciencia en este sentido. Sigamos construyendo entre todos.

Física y ética: transversalidad a la ciencia y a la cultura humana toda

Uno de los pilares del paradigma educativo de la Modernidad consistió en categorizar y segmentar las distintas áreas de conocimiento en "materias" para enseñarlas por separado. Ante las limitaciones y falencias propias de una enseñanza en compartimentos estancos, hoy esta concepción está cambiando hacia una dirección que integre

[21] Frases que se encuentran en sus libros *El mundo donde vivo* (1908) y *Optimism*.

[22] Laura Bridgman (1829-1889) es la primera niña estadounidense con sordoceguera en obtener una educación significativa en el idioma inglés, cincuenta años antes que Hellen Keller. Incluso algunos años antes, la niña Victorine Morriseau (1789-1832), también con sordoceguera, había aprendido francés mediante lenguaje de señas táctiles.

[23] Nota en *El Litorial 105*, del 5 de febrero del 2011.

contenidos y aprendizajes. En este sentido, la transversalidad es un factor fundamental. Para ello es necesario que las disciplinas se tornen "permeables", para utilizar un término análogo al de la Física, permitiendo el "fluir" de contenidos y temas que históricamente se consideraron fuera del campo disciplinar y educativo disciplinar. En particular, dar lugar para que contenidos de Historia de la Ciencia, Filosofía de la Ciencia y Ética fluyan en las clases de ciencias naturales en todos los niveles educativos. En este sentido, en breves entrevistas con docentes hemos encontrado una mayor resistencia en el nivel superior que en el nivel medio, con justificaciones muchas veces entendibles, de tiempo, competencias del título y falta de formación docente fuera de cuestiones de la propia disciplina entendida tradicionalmente. Consideramos que el involucramiento docente conjuntamente con una fuerte inversión del Estado, no sólo económica, son necesarios para que estas justificaciones no se tornen en "excusas" ante esta problemática. Desde nuestro lugar, destacamos y acordamos con la inclusión de asignaturas, propias de las Ciencias Sociales, en las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, que permiten integrar diversos aspectos de la cultura humana más allá de la formación científico-tecnológica-técnica específica.

En el nivel medio de educación, las cuestiones sobre ética en clases de Física suelen abordarse, cuando se lo hace, en relación con la energía atómica. En este sentido proponemos algunos modelos de preguntas que los alumnos podrían realizar a modo de encuesta anónima entre la gente para luego trabajar en clase, de tal manera que no sea necesario exponer ni forzar a adolescentes a expresar sus propias opiniones en temáticas muy controvertidas, sino darles la posibilidad de analizar la multiplicidad de concepciones que podemos encontrar en la sociedad:

¿Qué podría responder la gente ante la pregunta sobre si la bomba atómica es algo bueno o malo? Si alguien "descubriera" una ley o un material que pudiera ser utilizado para la fabricación de un arma de destrucción masiva: ¿debería darlo a conocer? ¿Por qué sí y por qué no? La persona de ciencia: ¿es responsable o inocente por el uso que se le dé a su descubrimiento o invento? ¿Tiene la ciencia límites éticos? ¿Debe tenerlos? Si así fuere: ¿quién y cómo podría establecerlos? ¿Quién y cómo los controlaría? ¿Conoce algún ejemplo real en el que esto suceda o haya sucedido? ¿Aceptaría la instalación de un basurero nuclear en las proximidades de su ciudad o pueblo? ¿Y si le "demostraran" que la probabilidad de accidente fuera sólo del 0,0000000001 %? ¿Y si no tuviera trabajo? ¿Y si no le alcanzara para dar de comer a sus seres más queridos? ¿Es ético el trabajo de físicos en pos del desarrollo bélico militar? Un tema que está hoy en boga en los medios masivos de comunicación social: ¿seguimos avanzando con el desarrollo de Inteligencia Artificial o hacemos un "parate" temporal? ¿Debería existir una respuesta verdadera a estas cuestiones? ¿Es valorado el papel de la educación científica en la escuela? ¿Qué aspectos son fundamentales en la educación científica escolar? ¿Qué otras preguntas proponen? … Transversalidad, transversalidad, transversalidad, …

Física y astronomía: terminando por el principio

En el principio era la Astronomía... ¿qué mejor manera de terminar ?
En palabras de Borges (1964):
"Lo supieron los arduos amigos de Pitágoras:
Los astros y los hombres vuelven cíclicamente" (p. 10).[24]

Aristóteles había demarcado claramente la diferencia entre su "física" y la astronomía. Mientras que esta última permitía el conocimiento "verdadero", matematizable, inmutable, la naturaleza (physis) terrestre no tenía un estatus tan elevado. Consideraba que –en general– la matemática no era adecuada para el estudio de los fenómenos naturales, "el método matemático no es el de los físicos".[25] Para él, y para la ciencia occidental durante los siguientes 2000 años, las leyes de la región supralunar serán muy distintas a las leyes de la infralunar (terrestres). Habrá que esperar a Newton con su ley de gravitación "universal" para que esta concepción empiece a cambiar.

Hoy, en nuestras clases de Física, más allá de los diseños curriculares oficiales, y posiblemente por el interés que despierta en la niñez, la juventud y quienes enseñamos, muchas y muchos docentes trabajamos sobre contenidos de Astronomía. Lo mismo ocurre en gran cantidad de libros escolares y universitarios. Más aún, esta relación se extiende a la Astrofísica, cuyos temas han sido acercados masivamente a la población general por Carl Sagan a través de *Cosmos*, tanto en su libro como en las versiones televisivas.

Hasta aquí, seguramente la mayoría de los docentes estaríamos de acuerdo. Vayamos ahora un poco más allá. ¿Podemos hablar de una ciencia Física en las civilizaciones precolombinas?[26] Podemos discutir largo y tendido sobre posibles respuestas a esta pregunta pero ciertamente sí podemos abordar estas culturas a través de sus conocimientos matemáticos y astronómicos, para desde allí considerar el conocimiento de fenómenos que hoy denominamos como "físicos". Aunque existen algunos estudios, en este punto consideramos que la investigación en Enseñanza de la Física se encuentra en deuda.[27] De la misma manera que gran cantidad de docentes introduce cuestiones de Astronomía griega, medieval y actual en sus clases, podría pensarse también en la posibilidad de introducir la Astronomía precolombina, y por qué no de la antigua china, egipcia o babilónica, no con la intención de "confundir" ambas disciplinas sino con el propósito de relacionarlas, e incluso extender estas relaciones al resto de las Ciencias Naturales. Y como en la concepción del eterno retorno del maestro Jorge Luis,[28] podremos también pensar con los alumnos en cuestiones que van más allá de los cálculos numéricos... ¿Existirán otros mundos con otras leyes de otras Físicas que enseñar?

[24] Borges, J. L. (1964). La noche cíclica. En: *El Otro, El Mismo*. (1969, p. 10). Ediciones Neperus.

[25] Tal como expresa en su *Metafísica*.

[26] Al respecto puede resultar enriquecedor *Ciencia Andina* de Vladimir Serrano Pérez et al. (1997). También el artículo "Óptica precolombina del Perú" de J. J. Lunazzi (2007).

[27] Vale destacar el proyecto de la Sociedad Mexicana de Física sobre divulgación la ciencia en lenguas indígenas.

[28] Borges, J. L. (1934). La doctrina de los ciclos. En: *Historia de la Eternidad*. (1978, pp. 81-94). Alianza Editorial.

Cuidadoso modo de cierre

En el pasado fue común la pretensión de reducir diferentes disciplinas a la Física, o al menos a sus métodos, e incluso a un "método científico", único y universal, que supuestamente la caracterizaría. Incluso no hace mucho se postuló nuevamente el "fin de la ciencia", en tanto fin de la física, la química y la biología, que algunos reducen en última instancia exclusivamente al fin de la Física.

El afán por reducir cualquier fenómeno a la Física, o al menos a sus métodos, no es un fenómeno reciente. Pensemos simplemente en la Sociología, cuyos orígenes se remontan a la "Física Social" propuesta por Saint Simon (1803), quien describe una sociedad mediante leyes físicas y biológicas, idea tomada posteriormente por Auguste Comte (1856). Contra esta pretensión de que existe algo como el "método de la Física" o, en general, el "método científico", dirigirá su crítica Paul Feyerabend (1975).[29]

Existen otros muchos campos en los que podemos encontrar relaciones con la Física. Con Matemática, aunque para nosotros es "normal", "natural" y cotidiana esta relación, no siempre fue así. Hemos naturalizado esta relación como si no fuera resultado de una construcción humana y social. Aristóteles mismo pensaba que no era posible matematizar la mayoría de los fenómenos naturales terrestres, resultando interesante cómo los medievales mertonianos y Nicolás de Oresme lograron cuantificar determinadas cualidades como el calor y la velocidad. También quedan por analizar relaciones con las ingenierías, la Tecnología, la Ciencia Política, la Historia, la Epistemología, la Ciencia Militar y el desarrollo bélico-militar, la Criminalística, la Accidentología, la Arquitectura y el Urbanismo, el Teatro (García y Parada Moreno, 2017), para mencionar algunas.

En lo educacional, entre los resultados y acciones emprendidas a lo largo de nuestro proyecto rescatamos el análisis de problemas numéricos presentes en la bibliografía, la introducción del uso de planillas de cálculo, graficadoras y simuladores de uso libre en las guías de problemas, el desarrollo por parte de los alumnos de calculadoras y simuladores básicos en temas de termodinámica, electricidad y magnetismo, un breve listado de libros de diferentes géneros literarios que docentes de Física de nivel medio y superior recomiendan y/o utilizan en sus cursos, la valorización del error en tanto constructivo, la determinación y análisis de conceptos analógicos entre la Física y la Psicología, la introducción de cuestiones de Historia de la Ciencia, Epistemología y Género durante el dictado de las clases de Física aunque falte incluir estas temáticas en forma sistemática y formalizada, entre otras.

Creemos haber dejado más preguntas que certezas, pero en ello también va parte de la ciencia, en particular de la ciencia "Didáctica". Nos hubiese gustado extendernos aún más, pero entonces ya no se trataría de un artículo científico sino más bien de un libro, ¿quién sabe?, a lo mejor en un futuro … Por nuestra parte, sólo nos resta invitar a las y los docentes a continuar proponiendo otros abordajes y aplicaciones en el campo de la educación, según los propios intereses, el nivel educativo en el que cada uno de nosotros se desempeñe y las estrategias metodológico-educativas que valoremos como más

[29] Feyerabend, P. K. (1975). *Against Method: Outline of an Anarchist Theory of Knowledge.* New Left Books.

apropiadas en cada caso, teniendo siempre presentes como principales destinatarios a quienes estamos formando.

Agradecimientos

A Pablo Konig, docente investigador de la Carrera de Ingeniería en Computación de la UNTREF, por el aporte de algunas ideas para la realización de este trabajo.

A Alejandro Oliveros, coordinador de la carrera de Ingeniería en Computación de la UNTREF, por el espacio y el estímulo continuo para que sigamos investigando.

A todas y todos, cada una y cada uno de los docentes; que cotidianamente intentamos con nuestro aporte que el saber sea compartido y el mundo un poco más equitativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antoranz Callejo, J. C. y Rodríguez Pérez, D. (2013). Econofísica: en busca de un caballo perfectamente esférico y de masa despreciable. *Encuentros multidisciplinares*. 15(43), pp. 2-11.

Aristóteles. *Metafísica*. Libro II. (P. Azcárate, Trad.). (1875). En *Obras de Aristóteles*, (10).

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. 23° ed. Siglo XXI.

Badilla Mora, J., Della Barca, J., Coelho, P., Jorge, M., Neves Raposo, P., Ruiz Prieto, P. y Muñoz Carenas, J. (coord.) (2023). *Código matemático unificado para Iberoamérica*. Consejo Iberoamericano del Braille.

Battaner, E. (2020). *Los físicos y Dios*. Los Libros de la Catarata.

Beltrán, C. (2013). La música en los grandes matemáticos de occidente. *Música Cultura y Pensamiento*, (5) 5, pp. 111-117.

Boido, G. y Lanz, M. (2002). *Newton como teólogo. Anochecer de un día agitado.* Universidad Nacional de Córdoba.

Bonetto, V. y Calderón, L. (2014). La importancia de atender a la Motivación en el aula. CONICET.

Bono, A. y Huertas, J. A. (2004). ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. *Cronía*, 5(1), 1-17.

Borel, E. (1913). Mécanique Statistique et Irréversibilité . *J. Phys. Theor*. 3(1), 189-196.

Calderaro, A. (2021). Reconstrucción histórica de los inicios de la Didáctica de las Ciencias Naturales en la Argentina a partir del relato del Profesor Hugo R. Tricárico. [Trabajo de Integración Final de Especialización no publicada]. UNSAM.

Cabero-Almenara, J. y Costas, J. (2017). La utilización de simuladores para la formación de los alumnos. *Prisma Social*, 17, pp. 343-372.

Castro-Castillo, D. y Tuay-Sigua, R. (2023). Revisión sobre la enseñanza de la física en estudiantes con diversidad funcional visual. *Revista científica*, 46, pp. 1-16.

Dattaro, L. (2018, p. 4). Approaching disability like a scientist. *Symmetry*. Fermilab/SLAC.

Estrada Bustos, H. (2005). *Física Computacional*. Universidad Nacional de Colombia.

Galagovsky, L. (1993). *Hacia un nuevo rol docente*. Troquel.

Galagovsky, L. (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1: el modelo teórico. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(2), pp. 229-240.

Galagovsky, L. y Muñoz, J. (2002). La distancia entre aprender palabras y aprehender conceptos. El entramado de palabras-concepto (EPC) como un nuevo instrumento para la investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(1), pp. 29-45.

García García, J. y Parada Moreno, N. (2017). La razón sensible en la educación científica: las potencialidades del teatro para la enseñanza de las ciencias. *Zona Próxima*, 26.

Hecht, E. (2000). Óptica. 3° ed. Addisson Wesley Iberoamericana.

Hernández Cornejo, N. (2016). Similitudes entre física cuántica y la psicología de Jung. *Sincronía*, 70, pp. 71-102.

Kornfield, J. (2008). *The Wise Heart: A Guide to the Universal Teachings of Buddhist Psychology*. Random House.

Keller, H. (1908). *The world I live in*. The Century Co.

Keller, H. (1903). *Optimism*. T. Y. Crowell and company.

Márquez Bargalló C. y Roca Tort, M. (2006). Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, (18)45.

Muñoz, J. C. (2007). *Física*. Dirección de Adultos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Muñoz, J. C., Vales Flores, M. y Cassibba, R. (2011). Por qué es necesaria una Didáctica de la Biofísica. *Anales de Física*, 23(1).

Muñoz, J. C. y Pontoriero, F. (2021). Análisis de la analogía sobre el concepto de resonancia entre la Física y la Psicología, lo natural y lo social. *Revista* INNOVA, *Revista argentina de Ciencia y Tecnología*, 7.

Muñoz, J. C., Vales Flores, M. y Montané, F. (2022a) William Preyer and the origin of the term Biomechanics, *Asclepio*, 74(2): 606.

Muñoz, J. C., Toscano, A. P., García Piccinini, O., Represas, G., Astete, F. y Pereyra Casado, D. (2022b). Biomecánica de multitudes: cinética y cinemática en laboratorio. *Revista* INNOVA, *Revista argentina de Ciencia y Tecnología*, 10.

Nicholls, P. (1991). *La ciencia en la ciencia ficción*. Folio.

Oliva, J. y Adúriz-Bravo, A. (Coord.). (2005). Las Analogías en la Enseñanza de las Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*. Número Extra, 7.

Palacios, S. (2007). El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia en el aula. *Rev. Eureka. Enseñ. Divul. Cien*, 4(1), pp. 106-122.

Perales Palacios, F. (1998). La resolución de problemas en la didáctica de las ciencias experimentales. Revista Educación y Pedagogía, 10(21), pp. 119-144.

Pérez Tamayo, R. (1997). *De la magia primitiva a la medicina moderna*. Fondo de cultura económica.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. 12ª ed. Morata.

Prigogine, I. (1996). *La fin des certitudes: temps, chaos et les lois de la nature.* Editions Odile Jacob.

Rozan, E., Frank, G., Cornes, F., Sticco, I. y Dorso, C. (2022). Evacuaciones de emergencia con presencia de grupos sociales. *Anales* AFA, 33(4), pp. 112-116.

Schwartz, G.A. y Berti, E. (2018). Literatura y ciencia. Hacia una integración del conocimiento. *Arbor*, 194(790), a481.

Suh, H. A. (Ed.). (2006). *Leonardo da Vinci. Cuadernos*. Parragón.

Steiman, J., Misirlis, G. y Montero, M. (2004). *Didáctica General, Didácticas Especificas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina*. Centro de Estudios en Didácticas Específicas. UNSAM.

Thijssen, Jos (2007). *Computational Physics*. Cambridge University Press.

Yarbrough, J. (Director). (1952). The Abbott and Costello Show [Serie]. https://www.youtube.com/watch?v=d1nlRbc-Feo&ab_channel=Matem%C3%A1ticasTV

ESTUDIO ERGONÓMICO HOLÍSTICO Y SISTÉMICO EN UN COLEGIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y MATRÍCULA PRIVADA DE BS. AS., ARGENTINA

Julio Sola,[1] *Gabriel Barone*,[2] *Antonio Trigo Oural*,[3] *Susana Rodríguez*,[4] *Rodrigo Gandini*[5] *y Daiana Jorge*[6]

Resumen

El objetivo principal del estudio es realizar un análisis ergonómico holístico y sistémico del puesto docente de educación primaria en el aula de clases en una escuela de matrícula privada de la provincia de Buenos Aires, Argentina, identificando si existen factores de riesgo relevantes y proponer, en términos generales, directrices de intervención concretas.

El proyecto de investigación abarcó dos años (2021 y 2022). Su objetivo y planificación original debió ser readaptado como consecuencia de la pandemia de COVID-19 iniciada en 2020. Se planificó seleccionando las herramientas de intervención consideradas *a priori* más apropiadas para el colectivo. Luego se realizó una primera intervención, a mitad del ciclo lectivo del segundo año del proyecto, con mediciones en el ambiente laboral y un abordaje cuali-cuantitativo del mismo, y en particular de los trabajadores. Sobre el final del año escolar se incorporó un nuevo abordaje bajo los mismos criterios de estudio anteriores. Finalmente se analizó toda la información recabada.

Los resultados muestran que el colectivo estudiado se encuentra expuesto a factores de riesgo músculo esqueléticos y psicosociales con distintos grados de valoración, aunque ninguno de intervención inmediata, siendo solo algunos percibidos por las mismas docentes y otros potenciales surgidos de los análisis realizados. Los factores organizacionales y de carga horaria presentan estrecha relación con los primeros. Además, las evaluaciones a mitad del ciclo lectivo y al final de este muestran un riesgo progresivo conforme pasa el año escolar.

[1] Coordinador de las carreras de Ingeniería Ambiental y Licenciatura en Higiene y Seguridad del Trabajo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Docente e Investigador de la misma casa de estudios, además de ejercer profesionalmente en el ámbito de sus titulaciones de Ingeniero en Seguridad Ambiental y Licenciado en Higiene y Seguridad del Trabajo. jsola@untref.edu.ar

[2] Docente e Investigador de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ejerce profesionalmente en el ámbito de sus titulaciones de Licenciado en Higiene y Seguridad del Trabajo (UNTREF) y Magister en Ergonomía (Universidad de Concepción, Chile), como así también posee titulación de Especialista en Docencia Universitaria (UNTREF). gbarone@untref.edu.ar

[3] Docente e Investigador en formación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ejerce profesionalmente en el ámbito de su titulación de Licenciado en Higiene y Seguridad del Trabajo (UNTREF). atrigo@untref.edu.ar

[4] Docente e Investigadora en formación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), además de ejercer profesionalmente en el ámbito de su titulación de Licenciado en Higiene y Seguridad del Trabajo (UNTREF). sbrodriguez@untref.edu.ar

[5] Alumno de la Licenciatura en Higiene y Seguridad del Trabajo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). pani9309@hotmail.com

[6] Alumna de la Licenciatura en Higiene y Seguridad del Trabajo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). daina.jorge91@gmail.com

En términos sistémicos se observó la interacción entre todos los actores y su influencia en la salud laboral de cada puesto de trabajo del colegio. Se concluye que el análisis ergonómico holístico y sistémico no solo es factible de realizar en grupos de docentes y en instituciones educativas, sino también necesario. Para ello es imprescindible utilizar distintas herramientas y métodos, los cuales difícilmente se encuentren todos en una legislación nacional.

Palabras clave: ergonomía en educación, salud docente, riesgo organizacional, aula invertida.

Planteamiento del problema

En la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) se ha conformado un equipo de investigación cuyo enfoque se establece en la aplicación de la ergonomía en la educación.

La ergonomía, como ciencia multidisciplinaria, tiene el potencial de evaluar y proponer mejoras desde múltiples aspectos a la salud de los trabajadores, mejorando además el rendimiento de las empresas o instituciones. En esa línea, la aplicación de ésta en la educación busca no solo una intervención directa en un colectivo particular de trabajadores, sino influir en el desarrollo mismo de los futuros ciudadanos y trabajadores.

El proyecto de investigación se enfocó en un principio en evaluar, desde una intervención ergonómica, el uso del "aula invertida" (flipped Classroom en inglés) por docentes de educación primaria. Si bien se trata de una metodología de educación que se ha comenzado a difundir en la última década y la cual ha demostrado mejoras en los rendimientos académicos, existen pocos estudios científicos sobre la misma que validen su implicancia en la salud docente.

La hipótesis principal del proyecto a validar o refutar era que la salud integral del docente de educación primaria mejora con el ejercicio de la profesión mediante la aplicación de la metodología de aula invertida en comparación con la metodología de educación convencional y contrapuesta con la primera.

El desarrollo de este trabajo de investigación proponía una contribución al ámbito académico que estudia esta nueva metodología, en particular para Argentina, pero además pretendía identificar de qué manera las mejoras en los estudiantes influyen en la salud docente, contribuyendo al bienestar psico-físico-social del mismo o no, como así también la trascendencia en la institución escolar.

El proyecto de referencia presentó particularidades de compleja ejecución debido al contexto COVID-19. Dicho proyecto fue presentado a fines de 2019 y aprobado por la secretaria de investigación y desarrollo (SID) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero a mediados de 2020. Desde su concepción no suponía un contexto de pandemia como el vivido los últimos años.

No obstante, luego de su aprobación, reunido el equipo de investigación con el colegio que oficiaría de ámbito de investigación, ubicado en la localidad de Ciudadela, provincia de Buenos Aires, Argentina, se concluyó que con algunas adaptaciones podría llevarse adelante.

Durante todo el año 2021 (primer año del proyecto de investigación) se mantuvieron reuniones con la entidad educativa intentando consensuar la manera de llevarlo adelante, particularmente en cuanto a la implementación del aula invertida en sus clases, ya que no se contaba con esta modalidad de educación.

Los distintos cambios normativos durante todo el año 2020 y el año 2021, sumado a lo dispuesto por el ministerio de educación de la provincia de Buenos Aires en sus ramas evaluativas, calificativas y de tramos de enseñanza de bienios hizo imposible el desarrollo del proyecto, tanto en esas fechas como en lo que sería el 2022.

Por otra parte, en las distintas visitas al colegio y entrevistas realizadas (aproximadamente 8, a razón de una por mes), se pudo advertir que el trabajo docente en el aula se encontraba atravesado transversalmente por la comunidad educativa laboral del establecimiento. Los trabajos realizados por el personal directivo y administrativo influían en la jornada laboral docente, como así también las tareas realizadas por el personal de los equipos de maestranza y mantenimiento. En contrapartida, toda la comunidad mencionada también ve influida su labor conforme la actividad propia docente.

Por estas razones, el equipo de investigación propone la validación del cambio de objeto principal del proyecto, pasando de un estudio ergonómico en la implementación de aula invertida a un estudio ergonómico holístico y sistémico de la comunidad educativa laboral en un colegio de educación primaria en contexto COVID-19 (implica el estudio propuesto originalmente, sin la implementación del aula invertida, adicionando más maestras al campo muestral y sumando la interacción del sistema en los puestos de trabajo mencionados).

El trabajo fue acotado a un colegio de la provincia de Buenos Aires, Argentina, de matrícula privada y de población docente mínima, por razones de tiempo y logística, que permita sentar bases y precedentes para intervenciones a mayor escala. La identificación de factores relevantes desde el punto de vista ergonómico se encuentra como eje central y se pretende, en términos generales, proponer mejoras concretas si es que fuera necesario.

Se debe destacar que por tratarse de un puesto de trabajo que toma como ciclo general un año lectivo entero (diez meses) solo se puede proponer líneas intervención, no concretando ni evaluando su aplicación debido al tiempo acotado del estudio (mismos diez meses).

Como objetivos secundarios se propone evaluar cualitativamente una intervención holística y sistémica utilizando solamente las herramientas de estudio que provee la legislación argentina al respecto en comparación con otras validadas científicamente y de uso internacional. Además, identificar si aquellos factores relevantes para el puesto presentan contrastes según las distintas etapas del ciclo lectivo en el que se los analice.

Antecedentes y fundamentación teórica

En los últimos quince años se han publicado diversos estudios y enfoques sobre los trabajos del futuro y el futuro del trabajo (Bensusán, Eichhorst y Rodríguez, 2017; Corica,

2012; Durán Heras, 2006; Fernández-Huerga, 2010) pero ello no es un tema nuevo en las agendas. Independientemente de tales abordajes es inevitable pensar que los trabajos del hoy fueron los pensados como del futuro ayer, y los del mañana pensados hoy migraran hacia nuevos horizontes.

Por otra parte, el futuro del trabajo siempre será, en alguna medida, incierto en el presente en el que se lo cuestione, aunque podamos tener indicadores que nos permitan vislumbrar tendencias. Las comprobaciones o validaciones de tales teorías llevan años y hasta décadas, y no siempre se condicen con lo proyectado:

> Las circunstancias del mundo del trabajo, independientemente de los juicios que tengamos al respecto, son el resultado de un sinnúmero de decisiones, públicas y privadas, nacionales e internacionales, relativas a todos los aspectos de las políticas. Del mismo modo, y a pesar de la dinámica de cambio ya observable y de algunas situaciones muy duras, el futuro del trabajo dependerá de lo que hagamos. El reto es conseguir que sea lo que realmente deseamos. (OIT, 2015, p. 7)

No obstante, existe una constante en el mundo del trabajo que, de una u otra manera, se ha encontrado presente y lo estará en el futuro: La Educación. Ésta siempre es necesaria para que la persona pueda desenvolverse en sus tareas laborales y contribuye a su desarrollo (Carlson, 2002; Negrín Fajardo y Vergara Ciordia, 2009). Desde aquellos trabajos informales que solo requieren alguna técnica hasta los sistemas más complejos que demandan estudios específicos para llevarlos adelante, siempre se deberá educar al trabajador en algo y es allí donde la ergonomía tiene un campo extraordinario para intervenir y dar sus aportes a la sociedad. Intervenir en los formadores de trabajadores desde las edades más tempranas es sin duda un desafío, pero al mismo tiempo una política que deberían seguir los estados

Publicaciones tales como las de OREALC/UNESCO (2005) y Oramas Viera (2013), entre otras, destacan al colectivo docente como una población con malestares físicos concretos y con signos de ser una población laboral psíquicamente en peligro. Lamentablemente, dichos problemas de salud no han sido vistos por muchos años como una afectación laboral a un trabajador, en parte por no considerar al docente como un trabajador convencional, sino como alguien que por seguir una vocación de servicio se entrega por completo a la misma, incluso presentando su integridad psicofísica en pos de la educación del otro, en la que el docente nada debiera pedir o cuidar más que la integridad de sus alumnos (OREALC/UNESCO Santiago, 2005).

La actividad docente no es considerada en la actualidad como de bajo riesgo (Parra, 2005). No obstante, esto no ha sido siempre así por lo que la intervención ergonómica holística y sistémica en este colectivo aún no se encuentra muy desarrollada en América Latina.

En el campo de la educación en general, y más precisamente en Argentina, existen pocos estudios publicados que relacionen las condiciones de trabajo y la salud docente, en especial desde una perspectiva ergonómica sistémica. En consecuencia, se observa además una carencia de herramientas de análisis e intervención tipificadas aplicables

al colectivo mencionado y en las cuales es necesario trabajar, con el fin de lograr la implementación de programas de prevención en la materia.

Si bien el proyecto de investigación original tuvo que ser redirigido producto de la pandemia de COVID-19, bien vale citar su fundamentación teórica ya que, además de ser el disparador para la investigación publicada, también podría dar paso a una investigación futura del mismo grupo o quien lea estas líneas y despierte su interés.

El aula invertida, traducción del original inglés flipped classroom, es una metodología de enseñanza surgida a fines de los años 2000 en forma práctica y sistemática, con un desarrollo y marco teórico fundados en el 2012. Como mencionan Bergmann y Sams (2012), sus autores, esta metodología consiste básicamente en que el estudiante haga en su casa lo que habitualmente realiza en clase y por el contrario, toda actividad escolar casera pase al aula. El recurso es más complejo que esta simple aproximación, pero sirve para graficar claramente en qué consiste.

Hinojo Lucena, Aznar Díaz, Romero Rodríguez y Marín Marín (2019) realizaron una revisión sistémica de la aplicación de esta metodología para determinar su influencia en el rendimiento académico. El trabajo de investigación, validado por el método científico de declaración PRISMA para revisiones sistémicas y meta análisis, concluye que la metodología presenta poco desarrollo en la literatura científica pero al mismo tiempo se observa un creciente interés sobre ésta; la mayor parte de investigaciones se ubican en EEUU; el tiempo de implementación promedio es de un semestre, variando en función la materia y se observa un aumento de la motivación, autorregulación y trabajo en equipo, como así también el rendimiento académico de los estudiantes.

En línea con algunas de las conclusiones anteriores, en Argentina no se han encontrado publicaciones sobre la implementación de la metodología en instituciones de educación primaria, no pudiendo precisar casos de estudio o éxito en la última década al respecto. Por otra parte, el común denominador de las investigaciones publicadas sobre aula invertida es que centran sus objetivos y conclusiones en la conformación de la misma, las técnicas a utilizar, los resultados académicos de los estudiantes, siendo algunos pocos los que incorporan variables no directamente académicas como percepción familiar. No se han hallado publicaciones que analicen las implicancias de la implementación y desarrollo de flipped classroom en la salud docente ni en sistema escolar local donde se aplica.

La educación es parte de la política pública y social de cualquier estado nacional y local. La intervención en la mejora de la salud de los docentes plantea no solo una mejora directa sobre una población en riesgo sino que pretende intervenir de forma indirecta pero concreta en la salud de los futuros trabajadores desde sus inicios de formación. En un mundo donde los resultados guían las políticas, acciones y a los mercados, investigar si un relativamente nuevo método de educación que se expande y propone mejorar el rendimiento estudiantil afecta o no la salud docente es un factor de relevancia. Pero además, es sumamente importante investigar si nuevas metodologías pueden mejorar la salud docente en forma directa y de la organización en general. Si tales metodologías no fueran nocivas para las instituciones y docentes se generaría una sinergia entre

las primeras y las familias aliviando cargas que actualmente se llevan en el seno familiar y están relacionadas a costos en recursos educativos, tiempo de dedicación específica, clases particulares y otros tantos que seguramente podrían fortalecer la relación colegio-familia-alumno.

Finalmente, este tipo de investigaciones pretende trabajar de manera directa en la intervención institucional universitaria en docencia en etapas tempranas, lo que tiene el potencial de influir en aquellas personas que luego podrían incorporarse al sistema educativo universitario, mejorando su ingreso y paso por el mismo.

Diseño y metodología

El estudio es del tipo experimental observacional no probabilístico, seleccionando la institución educativa por sus características de dimensión física y de población laboral y antecedentes de participación en investigación ergonómica.

El mismo se desarrollará mediante la utilización de métodos objetivos, subjetivos y participativos, como así también en el análisis de datos y antecedentes. Entre los métodos objetivos se seleccionaron: estudio de tiempos, evaluaciones en terreno, fotografía y filmación. Por otra parte, entre los métodos subjetivos se utilizarán: cuestionarios, entrevistas y listas de verificación. Además, se trabajará con las soluciones en conjunto como método participativo. Finalmente, respecto a datos y antecedentes: registros estadísticos y estadísticas.

Por otra parte, se plantea tal metodología como una intervención ergonómica concreta hacia la mejora de la salud docente. Durante el primer año de la investigación se pretendía darle soporte al colegio en la implementación del aula invertida y realizar las evaluaciones ergonómicas correspondientes de tal trabajo. Además, se trabajaría en ergonomía de diseño, contribuyendo a la salud docente desde una etapa temprana de trabajo, es decir, antes de desarrollarla.

Si bien durante todo el primer año de investigación no se pudo avanzar en el estudio original propuesto, si fue posible comprender mejor la influencia del sistema sobre los puestos de trabajo, con foco principal en el cuerpo docente de educación primaria. Por lo mencionado, para el segundo año de investigación se propuso realizar un análisis holístico y sistémico del puesto docente identificando los factores relevantes desde el punto de vista ergonómico y proponer, en términos generales, directrices de intervención concreta. Se realizaron dos tomas de datos muestrales, observacionales y de mediciones., una durante el primer semestre y la otra a la finalización del ciclo lectivo.

Como se mencionó, no se analizó desde la ergonomía solamente el puesto de trabajo de docente, sino además el del personal administrativo, directivo y auxiliar con el fin de determinar su influencia en el primero, entre sí y por ende en el sistema.

Es necesario destacar que por tratarse de un puesto de trabajo que toma como ciclo general un año lectivo entero (diez meses) solo se pueden proponer líneas intervención, no concretando ni evaluando su aplicación debido al tiempo acotado del estudio.

Resultados y discusión

Por tratarse de una intervención holística se han utilizado diferentes herramientas de diagnóstico para evaluar el puesto de trabajo, obteniendo en consecuencia resultados en un amplio espectro. Por tal razón y para organizar mejor la información se presentan resultados bajo diferentes apartados: planificación de la intervención, ambiente laboral, determinantes horarias, carga cardiovascular y postural, salud laboral general y factores de riesgo psicosociales. Además, se ha buscado la percepción individual a las problemáticas trabajadas y propuestas de intervención en conjunto con los distintos actores del sistema mediante entrevistas semi dirigidas.

En cada apartado se analiza tanto cuantitativamente como cualitativamente los resultados del estudio, incorporando también en algunos de ellos percepciones del equipo laboral al respecto surgidas de las entrevistas realizadas. Por último, se presenta en un apartado final las discusiones planteadas, integrando y cohesionando los resultados obtenidos en los distintos campos de análisis.

Diagnóstico previo de intervención ergonómica en educación

En términos concetos no existe ninguna guía de intervención de ergonomía en educación. Es decir, si bien en búsqueda bibliográfica se hallaron distintas intervenciones en el colectivo estudiado es difícil plasmar y organizar dicha información para definir una metodología de trabajo concreta, holística y que contemple la mayor cantidad de aspectos relevantes para el puesto docente.

Por otra parte, en Argentina se cuenta con las resoluciones 295/03 y 886/15 de la Superintendencia de Riesgos del Trabajo como protocolos de diagnóstico en ergonomía. Sin embargo, un repaso de los anexos de dichas normativas permite vislumbrar que, si bien son una herramienta potente, son poco relevantes al puesto de trabajo analizado, teniendo muchos puntos no aplicables al mismo y careciendo de otros tantos de alto valor de significancia.

Se utilizó una matriz para organizar la información seccionando la misma en los cuatro métodos de intervención propuestos: objetivos, subjetivos, participativos y basados en datos y antecedentes; discriminando por columnas la forma de obtención de la información, esto es: simulación en laboratorio, evaluaciones en terreno, fotografía y filmaciones, métodos gráficos y de tiempos. En ella se incorporaron distintos métodos y técnicas de evaluación de consenso internacional y normativa legal nacional.

Dicha matriz ha sido elaborada para un colegio sin talleres técnicos, punto que deberá tenerse presente si se la pretende utilizar para otros estudios. La misma no pretende ser una herramienta científica de intervención ya que para serlo requiere de un trabajo de validación que escapa a los objetivos de este estudio. No obstante, es importante afirmar que ha sido de provecho y consulta constante.

Imagen 1: Matriz de intervención ergonómica en escuelas de educación primaria

MÉTODOS	TIPO DE INTERVENCIÓN Y ANÁLISIS									
Objetivos	**Simulación en laboratorio**		**Evaluaciones en terreno**		**Fotografía**	**Filmaciones**	**Métodos gráficos y de tiempos**	
			Gasto energético	FC (telemetría)	Edilicias	Sobrecarga Postural	Estudio de tiempo de cronometraje continuo	Organización del trabajo
			Capacidad aeróbica	FC (telemetría)	Mobiliario del puesto			
				% CC trabajo pesado por FC (telemetría)	Sobrecarga Postural			
			Ambiente físico	Temperatura				
				Iluminación				
				Ruido				
			Mediciones antropométricas	Mobiliario				
				Trabajo con PC				
				Sobrecarga postural				

Subjetivos	**Cuestionarios y entrevistas**		**Check list**		**Evaluacion de incidentes criticos**
	Factores psicosociales	Istas 21	Sobrecarga Postural	OWAS	Solicitar al colegio. Si no existe proponer su implementación.
		Nasa TLX		ISO 11226	
		Cuestionario de Salud Docente			
	Gasto energético	Cuestionario retrospectivo			
	Sobrecarga Postural	Cuestionario Nórdico Kourinca			

Basado en datos y antecedentes	**Bitacoras y buzones de consulta**	**Registros estadísticos**		**Estadísticas**		**Reportes de accidentes**	**Experiencias similares**
	Solo se puede usar si se implementa en la gestión o ya existe algo similar al momento de la primera intervención.	Existen en el pais, provincia o municipio?	Busqueda remota en bases de datos	Ausentismo	Solicitar al colegio. Si no existe proponer su implementación.	Solicitar al colegio. Si no existe proponer su implementación.	Consulta Bibliográfica.
				Accidentes	Solicitar al colegio. Si no existe proponer su implementación.		

Participativos	**Todos los niveles**	**Exposicion de problemática al equipo**	**Soluciones en conjunto**	**Necesidades basadas en el trabajador**
			Propuestas de mejora. Debe estar de acuerdo los niveles altos del establecimiento.	

Ambiente Laboral

La Escuela Cristiana Evangélica Bautista Argentina (ECEBA) se emplaza en una calle secundaria del barrio de Ciudadela, provincia de Buenos Aires. Es una zona residencial, no fabril, y la circulación de tránsito es limitada. El establecimiento se desarrolla en torno a un patio central y sus aulas se ubican en forma de "L" sobre la parte posterior. Las aulas de primer y segundo grado se encuentran en planta baja y no poseen edificación en su parte superior. Las aulas de tercero y cuarto también están en planta baja, pero en el nivel superior se ubican las de quinto y sexto grado, completándose así toda la estructura de aulas de la escuela.

Todas las aulas poseen una estructura edilicia similar, con dos ventanas y una puerta que dan al patio central. En las imágenes 2 y 3 se puede apreciar las dimensiones de estas y su equipamiento: una PC y proyector en cada aula, una pantalla retráctil para proyecciones, un pizarrón para tiza o marcador según el aula y un pequeño equipo de audio.

Imagen 2: aula de primer grado

Imagen 3: aula estándar

Por otra parte, el mobiliario presenta características mixtas. El aula de primer grado es la única en la que el mobiliario para los alumnos es de dimensiones más pequeñas que en el resto. Además, este permite la configuración de mesas de trabajo de cuatro personas, mientras que en los grados superiores es de dos personas. No obstante, el mobiliario para la docente tiene una característica particular en todas las aulas: no fue diseñado para un establecimiento educativo y todos poseen dimensiones y formas distintas (imagen 4).

Imagen 4: mobiliario docente

El tipo de iluminación y climatización también es similar en todas. La primera es del tipo tubos LED y la segunda equipos de aire acondicionados tipo "Split" individuales.

Los resultados de las mediciones de ambiente realizadas respecto a distintos factores con potencial de riesgo sobre el puesto de trabajo arrojaron valores similares, los cuales en promedio son: iluminancia media 405 lux, uniformidad de iluminación 0,27, nivel sonoro continuo equivalente 61 dBA y temperatura ambiente 24°C.

La iluminancia media fue calculada con el método de cuadrantes, según lo establecido en la Resolución SRT 84/12 de Argentina. La misma se ubica dentro de los valores establecidos para la actividad en la legislación vigente. Las luminarias al momento de las mediciones se encontraban limpias. Consultado personal auxiliar existe un mantenimiento preventivo en los recesos de verano e invierno.

Con respecto a la uniformidad de iluminación se puede mencionar que se halló una influencia negativa en la parte del pizarrón y escritorio en todas las aulas. La razón principal de tal característica radica en que la iluminación es general, no localizada y su accionamiento el total y no parcial por sectores. En consecuencia, para poder tener una imagen buena al momento de usar el proyector la escuela optó porque esa zona sea un poco más oscura que el resto. Si bien de las entrevistas a las docentes se desprende que no tienen disconfort cuando dan clases o explican en el pizarrón, dichas entrevistas si muestran un malestar de las trabajadoras al momento de estar sentadas en el escritorio corrigiendo.

El nivel sonoro continuo equivalente surge como lectura integrada del instrumento de medición. Los niveles son similares en todas las aulas y fueron tomados al momento de trabajar en clase en forma grupal, es decir, con los alumnos hablando. Dichos niveles no presentan riesgo higiénico conforme la Resolución SRT 85/12 de Argentina. Si bien las docentes se mostraron conformes con ruido laboral promedio, todas mencionan en las entrevistas que es muy difícil dar clases en el momento en que se desarrollan actividades físicas en el patio. En esos períodos indican que deben aumentar el volumen de su voz y que además sienten cierta tensión en la concentración. Si se registraron valores superiores en las clases de música, no obstantes inferiores a los 85 dBA límites para una jornada laboral que establece la legislación Argentina. En estos casos en particular al momento de las mediciones se estaban utilizando instrumentos de percusión. Las docentes de aula no se encuentran presentes en las clases de música, no obstante, la maestra especial de la diciplina registra esta problemática durante toda su jornada.

La temperatura ambiente se encuentra determinada por el acondicionador de aire (A.A.) de cada aula. Si bien los registros corresponden a mediciones en julio y noviembre, la época del año y la cantidad de personas en el aula no son factores desencadenantes de riesgo o confort, ya que los equipos son individuales y el control sobre cada uno lo tiene la misma docente.

Luego de las mediciones correspondientes y las observaciones realizadas para cada caso se pudo determinar que el ambiente laboral (aula) es propicio para desarrollar la actividad laboral. No obstante, se pueden realizar algunas mejoras para que sea óptimo.

Carga horaria

Los estudios de tiempo muestran una relación dispar entre la carga de trabajo por dictado de clases entre los distintos días de la semana para todas las maestras. Algunas docentes tienen su distribución diaria muy similar durante toda la semana mientras que otras poseen días con mayor carga dentro del aula que otros. Esta distribución se programa cada principio de año y se mantiene a lo largo de todo el ciclo lectivo. Tal distribución se clasificó en: dictado de clases, materias especiales, preparación de la jornada y recreos.

El armado de esquemas horarios es complejo puesto que la dirección debe coordinar todas las materias especiales entre los seis cursos, teniendo en cuenta que las mismas tienen otros docentes y estos deben repartir también su carga horaria en la semana. Sin embargo, de las entrevistas realizadas surge que estos esquemas no se arman previamente con las docentes de grado, aunque si se trata de buscar por parte de la dirección un consenso cuando están definidos.

Para este estudio, el cronometraje continuo proporciona datos relevantes a la hora de analizar sobrecarga postural, factores de riesgo psicosociales y gasto energético. El dictado de clases corresponde específicamente al tiempo que pasa la docente en el aula al frente de la clase y, en promedio, representa el 50% de su jornada laboral. Es el tiempo de trabajo neto en el puesto analizado. No obstante, en el resto de los parámetros la docente realiza otras actividades secundarias o de mantención, que si bien no son las principales no pueden ser dejadas de lado y tienen una participación del trabajador.

Un tema que surge de las entrevistas relacionado con la carga horaria radica en la falta de planificación anual de actividades especiales, como ser: salidas de estudio o excursiones, preparación de actos, etc. Todas las docentes concluyen en que sería muy importante contar con dicha información al momento de realizar sus propias planificaciones anuales antes del inicio del ciclo lectivo, lo que les permitiría organizar mejor sus tiempos y tareas.

Por otra parte, no se hallaron tiempos de descanso o libres programados a lo largo de cada jornada laboral. Los recreos (10% de la jornada laboral) deben ser cubiertos por las mismas docentes en estado de alerta cuidando de los alumnos en su tiempo de descanso. Existen algunas jornadas en las que producto de la cancelación de alguna entrevista con padres pueden tener un tiempo libre. En ese caso el espacio destinado a tal fin es la misma sala de docentes (primaria y secundaria) donde otras pueden compartirla con actividades de corrección, por ejemplo.

Finalmente, no se han hallado tiempos específicos para corrección de trabajos y evaluaciones en las jornadas laborales. Este punto es destacado por las docentes en las entrevistas semi dirigidas, mencionando que intentan suplir tal carencia con correcciones dentro de la clase, lo que eleva su percepción de exigencias temporales y mentales, como así también en sus hogares, relegando tiempo libre propio.

Carga Cardiovascular

Los registros de frecuencia cardiaca (FC) fueron calculados en promedio durante los periodos de cada actividad según los datos obtenidos por medio de mediciones telemétricas.

Es necesario destacar que tales registros se tomaron durante toda la jornada. Con los mismos se realizó la estimación del porcentaje de carga cardiovascular (%CC) de cada docente tomando las condiciones más y menos favorables de trabajo, es decir, realizando tareas de corrección en sus escritorios sentadas y caminando por el aula atendiendo consultas y correcciones por las mesas de los alumnos.

Los resultados muestran que no existe trabajo pesado, aunque se puede apreciar variaciones en cada docente producto no solo de la actividad sino además de su composición corporal y edad. Los %CC se estimaron ente 15 y 19 para las tareas de menor carga física aparte (sentadas) y entre 24 y 30 para las tareas desarrolladas paradas y caminando, con picos breves de hasta 114 latidos por minuto en las frecuencias cardíacas.

Carga Postural

Este factor de riesgo fue trabajado con los métodos OWAS e ISO 11226 por ser de carácter general y facilitar la obtención de resultados globales sobre el día de trabajo. La sobrecarga postural de nivel medio surge tanto producto del mobiliario del aula como de las tareas de corrección por las mesas de los alumnos y son un punto alto negativo detectado en el estudio. Tales resultados son el reflejo de mediciones.

Imagen 5: docente corrigiendo parada y sentada

Se destaca la importancia de utilizar ambos métodos de evaluación en el colectivo estudiado ya que aportan conclusiones complementarias y validan otras similares.

Método OWAS

Dicho método fue aplicado a las seis docentes que integran la muestra. Si bien las actividades presentan disparidad de permanencia durante la jornada en distintas posiciones y además ello varia de jornada a jornada, se han analizado las valoraciones promedio y más habituales al respecto.

Tanto a nivel de espalda, brazos y piernas la valoración promedio ha sido de 2, mientras que a nivel carga ha sido 1.

Como se puede apreciar, la valoración general se puede resumir en una postura con posibilidad de causar daño al sistema músculo esquelético y por lo tanto se requieren acciones correctivas en un futuro cercano.

Método ISO 11226

Los resultados de la aplicación de este método en el equipo docente muestran diversidad de combinaciones posturales. No obstante, se pueden sacar algunas conclusiones al respecto.

Las posturas no recomendadas se encuentran asociadas al desarrollo de actividades sentadas. Las características del mobiliario no se condicen con la antropometría existente en el cuerpo docente. Tanto los escritorios y las sillas son fijas y no permiten regulación alguna. Por otra parte, se observó la necesidad de capacitar y trabajar sobre cambio de hábitos en la higiene postural del colectivo. Esta constante se ratificó también en el personal directivo y administrativo del establecimiento.

Salud laboral

En lo que refiere a salud laboral general se trabajó con los Cuestionarios de Salud Docente (CSD) y Nórdico Kourinca (NK). El primero surge como un análisis de investigación para docentes españoles y fue evaluado por Fernández Puig, Longás Mayayo, Chamarro Lusar, y Virgilli Tejedor (2015) concluyendo que el mismo aportaba información estadística relevante en los ítems seleccionados. El segundo es una herramienta muy usada para determinar prevalencia de síntomas de dolor osteomusculares, como refiere Gómez-Vélez, Leal-Terranova y Arias-Moreno (2014).

Ambos cuestionarios han aportado conclusiones complementarias respecto de la salud en las docentes. El CSD aportará un enfoque más holístico de la misma, aunque en una forma más genérica, mientras que el NK se adentrará en la percepción músculo esquelética de las trabajadoras. Es por lo mencionado que trabajar con ambos en conjunto fue positivo para el estudio.

Por otra parte, es necesario destacar que ambos cuestionarios fueron aplicados en momentos distintos del año (medio término y final del ciclo) lo que nos permitió obtener conclusiones en la comparativa, presentando las mismas en cada uno de los apartados siguientes.

Cuestionario de Salud Docente

En el CSD se han evaluado siete aspectos relevantes conforme menciona el método aplicado, a saber: agotamiento, satisfacción, alteraciones de la voz, alteraciones cognitivas, alteraciones músculo esqueléticas, alteraciones emocionales y autoeficacia.

Los datos recabados en la primera parte del cuestionario, es decir: edad, años en docencia, situación familiar, nivel en el que ejerce la docencia, horario laboral y tipo de contrato, han servido como contexto para el estudio, pero no serán utilizados para discriminar los factores del cuestionario ya que la población es de solo seis personas y dichos criterios carecerían de representatividad para el colectivo. En estudios con una población muestral estadísticamente representativa de una zona o región se aconseja realizar el análisis que se presenta a continuación teniendo en cuenta los parámetros generales de los trabajadores.

El análisis del CSD comienza con el abordaje del agotamiento. En este factor que abarca tanto lo físico como lo emocional ha sido valorado con una carga alta en el 83% de la muestra. Si bien en ambos momentos de las muestras la valoración es similar, es necesario destacar que tanto a mitad de año como a fin de año se cierran ciclos semestrales de trabajo.

Con respecto al uso de la voz también 83% de la población muestral mencionó que se siente afónica o disfónica con una intensidad alta, aunque esto se notó a fin de año. No obstante, cuando se abordó el tema del cansancio fácil de la misma las respuestas variaron de intensidad media a alta. En línea con lo anterior, la valoración a mitad de año fue percibida como media en su afectación.

En lo que refiere a la precepción sobre dolores músculo esqueléticos, la valoración general ha sido media-alta. Se ha comprobado disparidad dentro de cada uno de los factores evaluados, sin embargo, todos muestran una distribución casi uniforme en sus parámetros de evaluación (del 1 al 5). Dolor de cuello, espalda y lumbalgia son percibidas en el 83% de las docentes con distinto grado de afectación en cada una. La evaluación de este factor en una docente en particular (y aquí toma relevancia el contexto inicial mencionado) ha sido bajo, siendo la misma quien registra un año de antigüedad en la docencia.

El factor de satisfacción se encuentra relacionado con las emociones que permite percibir la profesión docente. Aquí, si bien las percepciones generales han tenido una valoración de media a alta, el 83% menciona que sí volvería a elegir la profesión docente, al igual que dice disfrutar sus tareas diarias y ser muy feliz en su trabajo.

La concentración, distracciones, obsesión y falta de memoria agrupan al factor cognitivo en este cuestionario. En el mismo las valoraciones generales han marcado una percepción que varió de medio-bajo a mitad de año a medio hacia fin de año, mostrando un incremento concreto.

La percepción sobre alteraciones emocionales en el colectivo estudiado ha mostrado un grado valorativo dispar en términos generales. La mayoría de los ítems evaluados presentan percepciones distintas al respecto, con la excepción de lo referido a tensión en la escuela, donde la carga es alta.

Por último, la autoeficacia es la percepción del docente sobre su propio trabajo. Este factor ha sido percibido como alto en la capacidad de tomar decisiones y el aporte personal al colegio, pero fluctúa entre medio y medio-alto en cuanto a la creatividad y finalización de los trabajos.

Cuestionario Nórdico Kourinca

El 83% de las trabajadoras ha sufrido molestias en el cuello durante el último año laboral y toda la muestra al trabajo. El mismo porcentaje menciona que ha recibido tratamiento para sus molestias y ha valorado con 4/5 la intensidad de estas. Por otra parte, el 50% necesitó de algún día de reposo para recuperarse, aunque luego en las encuestas manifestarán que suele ser durante su descanso semanal (fin de semana).

En lo que respecta a las molestias de hombros el 50% de las encuestadas manifestó sentir las mismas en el hombro derecho. No obstante, ninguna recibió tratamiento al respecto ni tal molestia fue impedimento para realizar sus labores. El 66% de quienes manifestaron molestias lo atribuyeron al trabajo. El mismo porcentaje sostuvo que la intensidad de estas fue media.

Las molestias lumbares o dorsales han aparecido en el 83% de las trabajadoras, sin embargo, el 80% quienes lo atribuyen al trabajo. Las intensidades de las molestias se distribuyen casi uniformemente en la escala asignada. Por otra parte, el 66% menciona haber recibido tratamiento.

En contraposición con el punto anterior ninguna docente presentó molestias en el codo o antebrazo en el último periodo lectivo. Finalmente, las molestias en muñeca o mano han aparecido en el 16% de la muestra (solo una docente). Se menciona que el causal es el trabajo, que ha debido ausentarse por tal patología y que ha recibido tratamiento.

Una vez más, la docente con un año de ejercicio profesional fue la muestra que registró valores diferentes al grupo. En el 50% de los casos la prevalencia de molestias en las zonas de cuello y dorsolumbar han aumentado a lo largo del ciclo lectivo.

Factores de Riesgos Psicosociales

En este apartado se muestran los resultados de los trabajos realizados con los cuestionarios ISTAS 21 (versión corta) y NASA TLX. Dichos cuestionarios se han considerado complementarios, ya que abordan percepciones del puesto en general y de tareas en particular. Tanto los resultados presentados como las entrevistas realizadas confirman la conveniencia de la aplicación de ambos en docencia.

La evaluación de riesgos psicosociales muestra, en términos generales, un aumento en su valoración conforme transcurre el año escolar.

Cuestionario SUSESO-ISTAS 21

La presentación de la información recabada se realiza mediante una evaluación comparativa, habiendo realizado el cuestionario a mitad del ciclo lectivo y al final de este.

El análisis arroja que dos de los factores, exigencias psicológicas y doble presencia, poseen un riesgo alto en el 83% de los cuestionarios y los otros tres promedian el 50% en el mismo nivel. Solo presentan riesgo bajo en un porcentaje del 32% los factores de trabajo activo y el desarrollo de actividades, compensaciones y doble presencia.

En la dimensión de exigencias psicológicas se destacan los siguientes puntos, en donde el porcentaje de coincidencia entre las encuestadas ronda el 83%: refieren que algunas veces (nivel medio) en su trabajo deben tomar decisiones difíciles y mencionan que siempre (nivel más alto) su trabajo requiere atención constante.

Continuando con la dimensión de trabajo activo y desarrollo de actividades ningún parámetro ha mostrado preponderancia marcada en sus niveles de riesgos, siendo estos seleccionados desde niveles bajos hasta muy altos.

En lo que respecta a apoyo social en la empresa se destacan dos ítems sobre el resto, con un nivel de participación del 68%: expresan que la mayoría de las veces (medio-alto) reciben ayuda y apoyo de su jefe o superior inmediato, mientras que observan que algunas veces (medio) sus jefes inmediatos resuelven bien los conflictos.

La dimensión de compensaciones es otra donde los resultados son mixtos. Solo se destaca con el 68% de registros que algunas veces (medio) sus superiores le dan el reconocimiento que merecen.

Finalmente, la doble presencia también presenta resultados mixtos. No obstante, la tendencia es de media a alta cuando se menciona que las tareas domésticas quedan sin hacer cuando no están en sus casas, pero pasa de media a baja el pensar de tales exigencias en su trabajo.

Método NASA TLX

El cuestionario NASA TLX fue evaluado para tres actividades distintas dentro del aula: enseñar estando parada la docente, corregir cuadernos y carpetas estando sentada en su escritorio y hacerlo pasando por las mesas de los alumnos parada. Tales actividades han sido mencionadas por las docentes entrevistadas como las principales en su jornada laboral.

En las seis dimensiones que aborda esta prueba, tres de ellas corresponden a recursos personales (esfuerzo, frustración, rendimiento) y las otras tres a demandas de la tarea (físicas, mentales, temporales).

El índice de carga global, es decir, la percepción ponderada que tiene el trabajador sobre las exigencias del puesto ha subido en todos los casos evaluados desde mitad de año hacia fin de año. También en términos generales ha desaparecido la carga valorativa para frustración y afloró las exigencias físicas en las actividades de enseñar parada y corregir sentada.

Cuando se analiza cada actividad en particular se destaca que al enseñar parada solo el esfuerzo supera el límite de la carga global de la actividad, siguiendo la escala de ponderación las exigencias mentales y las temporales. Además, si bien las escalas de valores varían, las proporciones de las dimensiones son similares.

El esfuerzo sobrepasa nuevamente el límite de la carga global en la corrección sentada, pero en esta oportunidad las exigencias mentales y temporales se encuentran muy cerca del mismo. Las exigencias físicas, el rendimiento y la frustración adquieren ponderaciones similares a la tarea anteriormente descripta. En última instancia, la percepción docente sobre su actividad de corrección parada muestra que, además del esfuerzo presente en las otras, las exigencias físicas y temporales sobrepasan el límite de carga global. Es de destacar que todos los valores aumentan en términos concretos hacia el final del ciclo lectivo según la escala valorativa.

Por último, ninguna dimensión en las tres actividades ha bajado su límite respecto a las cargas globales sobrepasando en todos los casos dicho límite el esfuerzo, haciendo lo propio el rendimiento en la enseñanza parada y la corrección sentada, las exigencias temporales en las correcciones y las físicas en la corrección parada.

Entrevistas

Las entrevistas se realizaron a cada docente, personal directivo, administrativo y auxiliar por separado, pero en el término de una jornada con el fin de que sus apreciaciones y comentarios se vieran influenciados lo menos posible por sus compañeras.

En los distintos apartados de este trabajo se mencionaron percepciones o preocupaciones de las entrevistadas sobre todo en temas de horarios y confort en ambiente laboral. No obstante, a continuación, se detallan una serie de apreciaciones que han surgido en dichas entrevistas y agrupan a más del 60% de equipo docente coincidentemente:

- La escuela promueve un ambiente de trabajo distendido y familiar, lo que observan como bueno, pero aclaran que a veces eso no permite que sus jefes aborden temas cumplimiento y orden de manera equitativa. Al respecto, el personal directivo también nota que este aspecto por momentos facilita abordar ciertos temas, pero en otros dicha familiaridad lo complica.
- Tener un lugar físico de descanso o distracción para usar durante la jornada laboral lo ven como fundamental. La actual sala de docentes es usada no solo para esto, sino además para correcciones, almuerzos, etc. lo que no siempre permite un real descanso. Por otra parte, la misma es compartida con docentes del nivel secundario y por momentos agrupa mucha gente.
- En la misma línea de descansos manifiestan que sería muy bueno contar con periodos de pausas en sus actividades diarias, como por ejemplo los recreos, en los que actualmente deben cuidar a los alumnos.
- Ven con buenos ojos que la institución haya incorporado una preceptora en el último periodo escolar, lo que facilita una carga administrativa en el aula que antes tenían y les aumentaba las exigencias temporales de las actividades diarias, no favorecía la corrección durante la jornada laboral y quitaba tiempo libre propio extralaboral.
- Saber con una anticipación mínima de un mes antes de finalizar el ciclo lectivo cual sería la asignación de su grado el año entrante les serviría para conocer al nuevo grupo y poder planificar en consecuencia. Además, promovería la relación entre pares y el poder atender necesidades de un año próximo preventivamente.
- Destacan como muy positivo poder tener momentos formales durante el año para que puedan expresar lo que les pasa y descargarse. Cuentan con al menos cinco entrevistas anuales distribuidas uniformemente con la directora.
- La sobrecarga de la voz la refieren como un tema preocupante. Observan una incompatibilidad entre dar clases y tener otro grupo realizando educación física al mismo momento en el patio, lo que acrecienta el esfuerzo. Comentan que el paso al mismo turno del nivel secundario como proyecto institucional (sobre todo haciéndose eco del pedido de las familias de los alumnos) ha incrementado esta problemática.

- Mencionan la necesidad de contar con tiempo en la jornada laboral para poder capacitarse y mejorar en aspectos de rendimiento.
- Todas las docentes y directivos han concordado en afirmar que se ha incrementado la mala conducta post pandemia COVID-19 en términos generales. Notan a los alumnos más sensibles, con falta de herramientas y mucha necesidad de socializar.
- La pandemia de COVID-19 atravesada ha magnificado la necesidad de adaptación de contenido y actividades, lo que refiere como "agotador".
- La dirección manifiesta una sobrecarga a nivel físico y mental por deber suplir la ausencia de una persona en portería, lo que ajusta sus tiempos de trabajo y seguimiento docente.
- El personal auxiliar percibe una sobrecarga laboral debido a las condiciones en las que quedan las aulas, en cuanto a orden y limpieza. Al respecto las docentes manifiestan que en parte se debe al cambio de permisos a los alumnos producto de la pandemia.
- El mismo problema anterior también manifiesta el personal auxiliar en la limpieza de baños y patio.
- La sobrecarga laboral del personal de limpieza ha provocado durante el año de investigación ausencias laborales. Las mismas se vieron reflejadas en determinadas faltas de orden y limpieza en las aulas que luego personal directivo y administrativo tuvo que suplir, desviando su foco y generando una nueva sobre carga en el sistema.
- Las docentes refieren que la integración de alumnos con necesidades especiales no siempre es atendida con la ayuda de docentes de integración, lo que perciben como una sobre carga emocional y cognitiva. Al respecto el personal directivo manifiesta que en parte se debe al sistema de salud nacional que muchas veces no repara en dar respuestas rápidas a estas solicitudes y que otras veces se debe a la inobservancia de algunos padres.

Discusión

El estudio del puesto de trabajo representó para el colegio una segunda intervención ergonómica holística, no solo en docencia sino también en general, pero primera en términos sistémicos.

Se obtuvieron datos muy importantes que permitieron determinar que si bien no existen riesgos de intervención inmediata es necesario trabajar al respecto mediante un programa de ergonomía integral, abordando varios aspectos.

Un gran ausente en este estudio se halló en los registros y estadísticas de ausentismo, accidentes, incidentes y enfermedades profesionales. Tal información no fue posible obtenerla de la escuela ni de organismos oficiales. También se encontró un nulo espacio destinado a la recopilación sistemática de opiniones y propuestas de mejora, aunque si

existe la posibilidad de hablar con los directivos al respecto. La misma necesidad se identificó con respecto a tener espacios formales y programados para hablar y "descargarse", según manifestaran las docentes.

La intervención participativa del equipo docente fue vista como una preocupación del colegio por la salud de sus trabajadores y bien recibida por el grupo. Hubo interés en la búsqueda de soluciones, pero se destaca la necesidad de intervenciones concretas.

En lo que refiere al medio ambiente físico de trabajo se halló disconfort en el ruido ambiente de la clase cuando se practica deporte en el patio y bajo nivel de iluminación en los escritorios docentes. Estos factores se relacionan estrechamente con la percepción de salud de las trabajadoras, como así también con los riesgos psicosociales.

El mobiliario de trabajo se deberá repensar con características de ajuste, dada la falta de datos antropométricos en Argentina y la disparidad hallada en la institución analizada. Si bien no fue percibido con carga valorativa alta, se observa en la prevalencia de dolores músculo esqueléticos una influencia directa.

La ergonomía organizacional tiene un amplio campo de trabajo en la búsqueda de la salud docente. Esto se ha dejado ver no solo por las observaciones realizadas, sino también por la percepción de las docentes. El análisis de la carga horaria y organización del trabajo ha mostrado ser un factor relevante en la salud en general y en el área psicosocial en particular.

En lo que respecta al análisis sistémico se observó una clara correlación entre los distintos actores. La implicancia de los alumnos en las tareas docentes no son la únicas, sino que también afecta directamente al personal directivo, administrativo y auxiliar. Las sobrecargas evidenciadas en el personal auxiliar, sobre todo, y directivo han mostrado relación directa con la salud docente.

Realizar el análisis ergonómico de una institución educativa por medio de las herramientas existentes en la legislación argentina no permite la confección de un programa preventivo de carácter sistémico y holístico, ya que deja fuera de ámbito muchos temas relevantes para este colectivo y contempla el abordaje de otros tantos que, en su mayoría, no son aplicables al sistema educativo, o por lo menos al de educación primaria. Para ello se requiere de una serie de herramientas que difícilmente se encuentren todas presentes en la legislación de un país. En este estudio se realizó exitosamente una selección de estas, aunque probablemente lejos se encuentra aun de ser una herramienta validada científicamente.

Por último, en todas las participaciones de percepción personal se observó modificaciones en las valoraciones obtenidas a medio término del ciclo lectivo y al finalizar el mismo seis meses después. Un programa ergonómico integral en el colectivo estudiado requerirá un seguimiento adecuado y al menos tres instancias de recopilación de datos: al inicio del ciclo lectivo, a término medio y al finalizar el mismo, con el fin de monitorear factores de riesgo que se evidencian como progresivos a lo largo del año y que deben ser tratados oportunamente.

Es un desafío poder ampliar el campo muestral de este estudio para poder obtener datos estadísticos que permitan solventar nuevas propuestas de mejora. En la misma línea, el estudio de la metodología de aula invertida y su implicancia en la salud docente despierta una nueva línea de investigación que, aunque en esta oportunidad no pudo concretarse, consideramos sumamente oportuna y propicia por todo lo que pudiera aportar a los estudiantes, pero también a los distintos actores del sistema educativo institucional.

Conclusiones

Finalizado el estudio se concluye que un análisis ergonómico en el puesto de trabajo docente de educación primaria se puede llevar delante de manera holística en escuelas de matrícula privada de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Para ello se debe contar con el apoyo y predisposición del equipo directivo y docente, como en este caso.

Las propuestas de intervención concretas han superado los tiempos de este trabajo, por lo que se deberá tener presente este factor al momento de llevar el estudio a escalas mayores. Esto se debe a que la progresión y aumento de los factores de riesgo conforme avanza el año escolar requieren un monitoreo y evaluación en distintas épocas del año.

Se recomienda abordar el estudio con las herramientas propuestas y utilizadas, como así también otras que se crean destacables, ya que las conclusiones obtenidas permiten trabajar en una intervención sistémica. Al respecto, se propone avanzar en la confección de una herramienta de diagnóstico previo para intervención ergonómica en educación, validada científicamente, que permita a los profesionales un abordaje completo, ausente en América Latina en legislaciones nacionales exclusivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bensusán, G., Eichhorst, W., Rodríguez, J. M., (2017), *Las transformaciones tecnológicas y sus desafíos para el empleo, las relaciones laborales y la identificación de la demanda de cualificaciones*. CEPAL, Santiago, Chile.

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day (pp. 120-190). Washington DC: International Society for Technology in Education.

Carlson, B. (2002). *Educación y mercado del trabajo en América Latina*. Santiago, Chile, Revista CEPAL N° 77, pp. 123-141.

Corica, A. (2012). *Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable*. *Ultima década*, 20(36), pp. 71-95.

Durán Heras, M. A. (2006). *El futuro del trabajo en Europa. El cuidado de las personas dependientes. En Cohesión Social, Políticas y Presupuesto Público: Una mirada desde el género*, L. Mora (coord.), pp. 41-73. GTZ, UNPFA.

Fernández-Huerga, E. (2010). *La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: enfoques, situación actual y perspectivas de futuro*. Investigación económica, 69(273), pp. 115-150.

Fernández Puig, V., Longás Mayayo, J., Chamarro Lusar, A. y Virgilli Tejedor, C. (2015). *Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente*, European Journal of Education and Psychology 31, pp. 175-185: Publicado por Elsevier España.

Gómez-Vélez, D. F., Leal-Terranova, O. E. y Arias-Moreno, P. (2014). *Síntomas Osteomusculares en Docentes: Una revisión de la literatura*. Revista Colombiana de Salud Ocupacional N° 4, pp. 24-29.

Hinojo Lucena, f. J., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M. y Marín Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. Campus Virtuales, 8(1), pp. 9-18. www.revistacampusvirtuales.es

Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J. (2009). *Historia de la Educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces-UNED.

OIT (2015). *La iniciativa del trabajo respecto al futuro del trabajo. Conferencia Internacional del Trabajo, 104ª reunión, 2015*, Ginebra.

Oramas Viera, A. (2013). *Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Salud*, La Habana, Cuba, Ministerio de salud Pública de Cuba, Escuela Nacional de salud Pública, Instituto de Salud de los Trabajadores.

OREALC/UNESCO Santiago, (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Estudio de Casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/

Parra, M. (2005). *Condiciones de trabajo y salud en el trabajo docente*, Santiago, Chile, Revista PRELAC Nº 1, pp. 134-145.

PARTE III
Educación superior

CONSTRUYENDO PUENTES: EXPERIENCIAS INNOVADORAS DE VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-ENTORNO EN LA COPRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO

Norberto Fernández Lamarra,[1] *Marisa Alvarez*,[2] *Ma. Eugenia Grandoli*,[3] *Verónica Xhardez*,[4] *Johanna Gómez Arn*[5] *y Agustín Guerra*[6]

Resumen

En este estudio se presenta un resumen de los principales hallazgos obtenidos como resultado del proyecto de investigación titulado "VINCULO UNIVERSIDAD-ENTORNO: Experiencias innovadoras de coproducción de conocimiento científico-tecnológico (CyT)" llevado a cabo durante el período científico 2020-2021 en la UNTREF. Este proyecto, de naturaleza exploratoria, buscó indagar los cambios en la gobernanza de las interacciones entre la universidad, la industria, la sociedad y los gobiernos, en el marco de un paradigma productivo centrado en los cambios tecnológicos y la innovación. Se partió de la premisa teórica de que el conocimiento científico no se origina unidireccionalmente, sino que se produce y se transfiere en un esquema de intercambio más complejo,

[1] Profesor universitario, investigador y consultor nacional e internacional en el área de las políticas, la planificación, la gestión y la evaluación de la educación –particularmente con perspectiva comparada–, con énfasis en los últimos años en la educación superior. Es Director de Posgrados en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), donde, además, dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), el Doctorado en Políticas y Gestión de la Educación Superior y el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestrías y Especializaciones). Es Director de la Cátedra UNESCO "Educación y Futuro para América Latina. Reformas, cambios e innovaciones", en el marco del NIFEDE de la UNTREF. Dirige la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE), editada por el NIFEDE/UNTREF, la Revista Argentina de Educación Superior, que edita la Red Argentina de Postgrados en Educación Superior (REDAPES) y la Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC), editada por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), de la que es Presidente. nflamarra@untref.edu.ar

[2] Licenciada en Administración (UBA), Magíster en Dirección de Sistemas de Información (USAL-SUNNY at Albany), Doctoranda en Educación (UNTREF/UNLA/UNSAM). Docente e investigadora del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) en la UNTREF. Docente de la Lic. en Educación de UBA. Correo: malvarez@untref.edu.ar

[3] Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Especialista en Políticas Educativas y Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Integra el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), y se desempeña como docente-investigadora en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe). egrandoli@untref.edu.ar

[4] Lic. en Ciencias Antropológicas (UBA), Magister en Ciencias Políticas y Sociología (FLACSO) y Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Docente de posgrado en PAE-UNTREF e investigadora del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) en UNTREF y en el Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación (CIECTI). vxhardez@untref.edu.ar

[5] Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN), Maestranda en Gestión y Evaluación de la Educación (UNTREF). Se desempeña como Asesora Pedagógica en la Universidad Abierta Interamericana (UAI) y como Profesora Tutora en aulas virtuales en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). jgomezarn@gmail.com

[6] Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Docente de la Universidad Nacional de Avellaneda. Supervisor del Área de Fiscalización y Seguimiento de Instituciones Universitarias. DNGU-MEN. rocumbiero@hotmail.com

mediante la construcción de prácticas productivas articuladas y la circulación del conocimiento generado en diálogo con las redes y los sistemas productivos territoriales. Para lograr estos objetivos, se propuso un estudio cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo que permitiera comprender cómo se establece y fortalece la vinculación entre la universidad y su entorno, qué características adopta y cuáles son sus efectos. Se realizaron encuestas a una muestra de académicos para conocer sus actividades de investigación, extensión y transferencia, así como entrevistas a informantes clave del sistema científico tecnológico. En el marco de la pandemia de covid-19 se focalizó en el tipo de actividades que desarrollaron las universidades para afrontar la pandemia. Estos datos permitieron la selección de un caso de interés para su estudio en profundidad y desde diferentes perspectivas.

En este artículo se presentan las diferentes líneas de indagación desarrolladas y se profundiza en uno de los casos estudiados.

Introducción

En las últimas décadas ha surgido y se ha fortalecido la idea de que el conocimiento constituye uno de los principales factores impulsores del crecimiento económico y social (Codner et al., 2013). En este sentido, la universidad desempeña un papel fundamental para fomentar un desarrollo equitativo y sostenible, ya que es la institución que abarca todo el proceso de generación y difusión del conocimiento, al tiempo que sostiene una mirada crítica sobre el mismo (OEI, 2015).

No obstante, diversos estudios previos han señalado la existencia de dificultades en los procesos de vinculación entre universidad y entorno (Di Meglio, 2017; Bozeman, 2000), así como la falta de consolidación de dichas relaciones, pese al reconocimiento del rol potencial de la universidad (Vazquez González, 2017). Además, algunos autores han señalado que la política científica y tecnológica en la Argentina de las últimas décadas se ha centrado más en los intereses y perspectivas de los grupos académicos, que en las demandas específicas del sector socio-productivo nacional e internacional (Albornoz y Estebanez, 2002). Asimismo, se han identificado diversas barreras que dificultan el diálogo y la falta de orientación de la investigación hacia problemas locales (Thomas, 2019).

En un marco en que se reconoce que el conocimiento, en todas sus formas y como base para el desarrollo de innovaciones y que la innovación es un fenómeno complejo y sistémico, distintos marcos conceptuales –como la conceptualización de "sistemas nacionales de innovación" (Lundvall, 2009), "ecosistema innovador" (Lengyel, 2016) o los economistas de la innovación, evolucionistas o neoshumpeterianos (Barletta, Robert y Yoguel, 2014)– ponen el acento sobre las interacciones entre las instituciones, analizando los procesos interactivos en la creación, producción y uso social del conocimiento, sus potencialidades y sus limitaciones.

La mayoría de los estudios empíricos en esta línea prestan atención al peso de los factores institucionales como soporte fundamental de las experiencias exitosas de producción de conocimiento aplicado y su transferencia (Bercovitz y Feldman, 2003, 2006; Siegel,

Waldman y Link, 2003; Gopalakrishnan y Santoro, 2004; Landry, Amara, y Rherrad, 2006). Al respecto, Di Meglio (2017) señala las limitantes institucionales que obstaculizan una mayor vinculación entre la universidad y el entorno.

Además, es importante considerar los diversos factores asociados a las disciplinas académicas al analizar las experiencias de producción y transferencia de conocimiento. En este sentido, un estudio empírico realizado por Landry, Amara y Ouimet (2007) proporciona evidencia estadística que indica que los investigadores en ciertos campos de investigación muestran una mayor actividad en la transferencia de conocimiento en comparación con otros, lo que revela diferencias en los niveles de participación. Los autores también destacan dos factores determinantes comunes identificados en la transferencia de conocimiento en seis campos de investigación estudiados: a) el enfoque de los proyectos de investigación en relación a las necesidades de los usuarios, y b) los vínculos establecidos entre los investigadores y los usuarios de la investigación.

En la Argentina, Graciela Riquelme, Cammaratta, Pacenza y otros, realizaron entre los años 2008 y 2012 una investigación sobre 150 grupos académicos, estudiando su capacidad para responder a las demandas del ambiente mostrando, con suficiente consistencia, la relación de esa capacidad no sólo con las condiciones sino también con la fortaleza de sus proyectos y la convicción de sus idearios respecto de la función de la Universidad.[7] En este sentido en parte, su línea de resultados coincide con el trabajo de López Yánez y Altopiedi (2015) acerca de las "comunidades de práctica" y su relación con el planteo, sostén y difusión de la innovación, y los propios trabajos desarrollados por este equipo. Nuestra línea de investigación tiene como objetivo la descripción y el análisis del campo de producción de conocimiento científico-tecnológico en las universidades nacionales argentinas en colaboración con actores no universitarios. Se trata de conocer los modos de vinculación de la universidad con el entorno, captar las características y mecanismos que permiten la producción colaborativa de conocimientos para el desarrollo, así como identificar experiencias innovadoras que contribuyan a la solución de problemas, o aporten a demandas del entorno, mediante un enfoque interdisciplinario y multidimensional.

Nuestro enfoque se basa en una premisa teórica que reconoce un cambio en la concepción tradicional del conocimiento científico como unidireccional, es decir, proveniente de las instituciones académicas y de investigación hacia la demanda del sector social, privado o productivo en general. Sostenemos la evolución hacia un paradigma que postula que las innovaciones surgen dentro de un esquema de intercambio más complejo, a través de la construcción de prácticas productivas compartidas, y la articulación, recombinación y circulación del conocimiento generado dentro de las organizaciones. Este proceso ocurre en diálogo constante con las redes y sistemas productivos territoriales de los cuales forman parte (Gibbons et al., 1994; Kreimer, 2016; Jasanoff, 2004; Knorr-Cetina, 1981; Carayannis y Campbell, 2012). Esta perspectiva reconoce la importancia de la interacción y la colaboración en la generación y aplicación del conocimiento, superando

[7] "Las Universidades Frente a las Demandas Sociales y Productivas". Riquelme y otros (2008, 2009, 2010) *El rol promotor y la capacidad de intervención Las respuestas de reorientación y cambio curricular Miño y Dávila Tomos I*, II,y III. PICT Redes 00013 (ANPCyT/FONCyT).

las barreras tradicionales entre la academia y otros actores del entorno socioeconómico. Dados los nuevos contextos de desarrollo tecnológico, de crecimiento y transformación del sistema universitario, de tensiones por la globalización de la economía y de los conocimientos, surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo se transforman o innovan las universidades nacionales para poder contribuir al desarrollo social, científico y tecnológico del país? ¿Cómo han innovado en el modo de vinculación con el entorno? ¿Qué características adoptan los vínculos entre los distintos actores para construir conocimiento local y cómo se aplicaron los conocimientos? ¿Cuál es el rol de las políticas públicas desarrolladas en la trayectoria del proceso de vinculación? ¿Qué tipo de resultados se pueden identificar de estas prácticas y qué capacidades se movilizan?

Algunos objetivos específicos planteados son:

- Relevar y caracterizar la producción científico-tecnológica y las actividades de vinculación (extensión, investigación y transferencia) de los académicos de universidades nacionales a partir de una encuesta a docentes.
- Relevar y caracterizar las expectativas, demandas y experiencias de vinculación desde la perspectiva del sector productivo en aquellas áreas de mayor dinamismo tecnológico, a partir de entrevistas con actores clave.
- Identificar experiencias de innovación en las prácticas de vinculación entre la universidad pública y el entorno, para profundizar mediante un estudio de casos, las condiciones y las prácticas de producción colaborativa de conocimiento con y para el entorno, las dinámicas de desarrollo de esas experiencias innovadoras, el rol y las estrategias de los diferentes actores en su construcción, sentidos y prácticas según género, implementación de actividades de colaboración y apropiación de conocimientos.

Marco teórico-metodológico

Durante las últimas tres décadas, se han producido cambios significativos en la gobernanza de las interacciones entre la universidad, la industria, la sociedad y los gobiernos (Santoro y Gopalakrishnan, 2000). En parte, estos cambios han surgido en respuesta a las demandas de mayor pertinencia en los planes de estudio, las investigaciones realizadas y las actividades de extensión llevadas a cabo por las universidades (Naidorf et al., 2007). De las tres funciones de la universidad, la "tercera misión" ha experimentado la mayor diversidad y reconceptualización, ya que abarca una amplia variedad de actividades y aún no se ha llegado a un consenso sobre los contenidos, las actividades y los enfoques que deben incluirse en la misma. Se han propuesto diversas categorizaciones para esta misión, como extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento (Alonso et al., 2021).

Podemos señalar que ha ocurrido un cambio en la relación universidad-sociedad, en lo que respecta al uso y destino de los conocimientos científico-tecnológicos en problemáticas o cuestiones sociales. En este sentido, ha habido un viraje en la idea de extensión

universitaria concebida como "dación" de conocimiento a la de vinculación con el entorno como espacio de interacción entre la universidad y otros actores sociales, en el que tienen lugar procesos de apropiación social del conocimiento (Vaccarezza, 2015; Dagnino, 2015; Elsegood, 2014, Vessuri, 2004; Etzkowitz, 2000; Gibbons, 1997). Además, resulta indudable que en todo proceso de vinculación entre universidad y mundo social, la movilización de conocimientos supone una transferencia de poder y recursos (Jasanoff, 2004), por lo que el "pasaje" del conocimiento que se genera en los espacios universitarios a la sociedad está regulado y variará en amplitud y destinatarios de acuerdo a las concepciones de la sociedad, las concepciones sobre la legitimidad de las diferencias sociales y las políticas que definen la relación entre posiciones sociales y derechos al uso del conocimiento y sus patentes. Por otro lado, la transferencia de conocimientos se comprende como el núcleo central de la tarea universitaria, no sólo en la función de producción científica y transferencia, sino también en la formación de profesionales.

Bajo esta orientación se han identificado varios estudios internacionales que apoyan un supuesto que establece que las actividades universitarias de transferencia de tecnología y conocimientos en general son cada vez más importantes como fuente de desarrollo económico regional para los países, tanto como fuente de ingresos propios para las universidades (Antonelli, Patrucco, y Rossi, 2008). En este sentido, a partir de los años 70 surgió un paradigma productivo centrado en los cambios tecnológicos y en la innovación, que a su vez posicionaron al conocimiento y generación de capacidades como fuentes claves para el desarrollo económico y la mejora de la calidad de vida de las personas, contribuyendo a mejorar la inclusión social y la promoción del desarrollo sustentable. Así la universidad cobra relevancia como institución clave en este proceso.

La innovación basada en el conocimiento se convierte en un aspecto clave para el desarrollo. Distintas teorías sostienen que el mismo es producto de una compleja red de actores que interactúan en un entorno sistémico (Kreimer, 2016; Jasanoff, 2004, Romero et al., 2015), en donde las universidades cobran mayor relevancia y protagonismo por su rol fundamental en la generación y difusión de conocimientos. En ese plano se conceptualiza el marco del "sistema nacional de innovación" (Lundvall, 2009), donde se enfatiza el carácter interactivo y sistémico de la producción e innovación, enraizada en procesos de educación y capacitación (OEI, 2015), en red (Di Meglio, 2017; Vacarezza, 2015), desempeñando diferentes roles distintos grupos relevantes (Del Bello, 2016; Codner et al., 2013), y en particular, el Estado (Del Bello, 2016; Aristimuño y Aguiar, 2015).

Algunos autores avanzan en el análisis de las relaciones universidad y entorno en un marco coproduccionista (Jasanoff, 2004; Carayannis, 2012) o bien, de intercambio de saberes (Matto, 2013). Al respecto, el Manual de Valencia (OCTS-OEI y RICYT, 2017) define las actividades de vinculación como aquellas relacionadas con:

a. la generación de conocimiento y el desarrollo de capacidades en colaboración con agentes no académicos y la elaboración de marcos legales y culturales que orienten la apertura de las universidades hacia su entorno;

b. el uso, aplicación y explotación del conocimiento y de otras capacidades existentes en la universidad fuera del entorno académico, así como la capacitación,

> la venta de servicios, el asesoramiento y la consultoría, realizados por las universidades en su entorno (pág. 11).

Partiendo de estas premisas, se llevó a cabo un estudio cualitativo exploratorio-descriptivo, buscando comprender cómo se construyen y fortalecen los programas, acciones y estrategias de vinculación entre la universidad y su entorno en el contexto de la producción y apropiación social del conocimiento, más allá de la formación de profesionales (estén radicados en Unidades de Extensión Universitaria, Unidades de vinculación, Unidades de transferencia, incluso subunidades de las secretarías o programas de investigación u otras formas de designación más recientes).

El diseño de la investigación se centró en dos líneas de indagación, una de carácter macro social, centrada en el análisis de la profesión académica de los docentes universitarios de Argentina y su relación con la función de vinculación, y otra de carácter micro social, enfocada en el estudio de un caso concreto de vinculación entre una universidad nacional y diversas organizaciones de su entorno. Para ello se incorporaron diferentes enfoques metodológicos y estrategias de recolección de la información. De acuerdo con LeCompte (1995), las investigaciones comprensivas pueden mostrar interés en combinar estrategias cualitativas con cuantitativas por cuestiones de validez y significado, y por una definición más amplia de las técnicas de recolección y análisis de datos que se consideran legítimas.

Para la primera línea de indagación se trabajó sobre la base de un estudio internacional denominado APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society) que busca conocer las opiniones docentes sobre su profesión académica, focalizando puntualmente en las funciones de investigación y extensión en Argentina. APIKS es un estudio cuantitativo comparativo que se lleva a cabo en más de 30 países para comprender los cambios en la profesión académica universitaria y sus condiciones laborales. En Argentina, se realizó una muestra probabilística de 7,500 casos a través de una encuesta autoadministrada entre septiembre de 2018 y mayo de 2019. Se obtuvieron 1,450 respuestas, y tras el proceso de depuración, se contabilizaron 1,025 casos válidos. Para garantizar la representatividad, se realizaron ponderaciones basadas en dedicación, cargo y género, resultando en una muestra final de 954 respuestas (Perez Centeno y Aiello, 2020). Asimismo, los resultados de la encuesta APIKS se contextualizan con los datos oficiales disponibles publicados en los anuarios estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU-ME).

Para la segunda línea de indagación se realizó un estudio de caso específico que se centra en la vinculación entre una universidad nacional y diversas organizaciones de su entorno. Este enfoque de investigación de carácter microsocial permite profundizar en un caso concreto y analizar en detalle las dinámicas de vinculación, especialmente en el contexto de la experiencia del COVID-19. Para cumplir con este objetivo se indagaron las percepciones de diversos actores que participaron en la experiencia de vinculación (tanto actores universitarios como no universitarios), sobre la diversidad de instituciones, los distintos momentos en los cuales se desarrollaron las innovaciones, etc.

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos de ambas líneas de indagación.

Resultados

La profesión académica y su relación con la extensión / vinculación

Con el objeto de profundizar en los procesos de vinculación de la universidad y el entorno, es fundamental abordar de manera estratégica, especialmente desde la perspectiva de la gestión universitaria, el análisis de las condiciones y circunstancias en las que se encuentran uno de los actores clave de esta interacción: los docentes universitarios. Es por esta razón que se vuelve relevante considerar los estudios relacionados con la profesión académica.

Los docentes universitarios desempeñan un papel fundamental en la formación de los estudiantes, así como en la generación y transferencia de conocimiento hacia la sociedad. Por lo tanto, comprender las características, necesidades y desafíos que enfrentan en su labor resulta esencial para mejorar la calidad de la educación superior y fortalecer la vinculación con el entorno.

El análisis de la profesión académica implica examinar diversos aspectos, como las condiciones laborales, las políticas institucionales, los incentivos y las oportunidades de desarrollo profesional que se les ofrecen a los docentes. Esto incluye considerar la carga de trabajo, las expectativas de investigación y publicación, la formación pedagógica, las oportunidades de participación en proyectos colaborativos, así como los mecanismos de evaluación y reconocimiento de su labor.

Durante las últimas tres décadas, ha habido un importante crecimiento en los estudios sobre la profesión académica, y este campo de investigación tuvo sus inicios con los estudios "clásicos" realizados por Bourdieu (1984), Becher (1989) y Clark (1991). Bourdieu (1984) abrió el camino en el análisis de la profesión académica al observar que los académicos en Francia participaban en un campo de poder en el que competían por obtener y mantener bienes materiales y simbólicos, así como diferentes formas de capital cultural, como títulos y prestigio científico. Esto les permitía acceder a mejores posiciones de poder dentro de las instituciones universitarias. Siguiendo la misma línea, Becher (1989) profundizó en el estudio de los campos disciplinarios, identificando que las características epistemológicas y sociológicas de cada campo influyen en la configuración de la carrera académica del cuerpo docente, junto con otros factores institucionales y externos. Observó que las ciencias tienen diferentes modos de producción del conocimiento y requisitos para ingresar y consolidarse, que varían según sus propias características, como ser ciencias duras/blandas y puras/aplicadas.

Por su parte Clark (1991), en su estudio comparado sobre los sistemas universitarios señaló la doble pertenencia que poseen los académicos, tanto a nivel disciplinar (de carácter internacional) como institucional (de carácter localizado geográficamente), destacando que la lealtad hacia la pertenencia disciplinar prevalece en virtud de la formación acumulada.

Es importante al respecto profundizar en las características propias de la carrera académica presente en nuestras universidades nacionales, dado que ello se complejiza aún más cuando hablamos de las condiciones en las que nuestros docentes llevan adelante las actividades relativas a la investigación, la extensión, la vinculación y la transferencia

tecnológica, en las que se observa un escaso número de dedicaciones con relación a dichas acciones.

En el marco de nuestra investigación es fundamental comprender la situación de los docentes en Argentina desde esta perspectiva, así como profundizar en las características particulares de la carrera académica en nuestras universidades nacionales. Esta comprensión se vuelve aún más compleja cuando consideramos las condiciones en las que nuestros docentes realizan actividades relacionadas con la investigación, la extensión, la vinculación y la transferencia tecnológica, dado que se observa una escasa proporción de docentes con dedicaciones de tiempo completo que puedan llevar adelante estas acciones. Los estudios sobre la profesión académica en nuestro país, dan cuenta de que el trabajo académico se desarrolla en un escenario problemático atravesado por múltiples factores que explican las dificultades propias del desarrollo de las actividades de investigación, extensión, vinculación y transferencia, las cuales se expresan en : a) la presencia de una cantidad baja de dedicaciones docentes vinculadas principalmente a la función de la enseñanza (Nosiglia; Rebello; Januszevski y Fuksman 2019); b) las condiciones de inestabilidad en numerosos cargos de carácter interino (García de Fanelli, 2009); y c) la consolidación de diferencias en la continuidad de los docentes de las carreras de grado y posgrado, basadas en la inexistencia de una regulación estatutaria y la viabilidad económica presente en el ofrecimiento y continuidad de este último tipo de carreras (Pérez Centeno; 2017).

En tal sentido, cabe destacar el aporte que Perez Centeno y Aiello (2020) realizan respecto del desarrollo de las actividades de docencia e investigación, en el cual la profesión académica como concepto teórico se define en relación a una actividad relacionada a la producción y transmisión del conocimiento. La presencia de estas dos funciones vinculadas (producción y transmisión) implica la búsqueda de nuevo conocimiento científico y técnico y su comunicación, pero también su reproducción a partir de la necesidad de que otros profesionales adquieran estos nuevos conocimientos para su saber y aplicación, así como para la capacidad de producir otros nuevos conocimientos. Producción y reproducción del conocimiento se vinculan entonces con la investigación y docencia, y por lo tanto con dos sistemas que no necesariamente tienen las mismas regulaciones: los sistemas nacionales de ciencia y tecnología y el sistema de educación superior, respectivamente (p. 2).

Con el objeto de caracterizar la profesión académica en Argentina, se trabajó con los resultados del estudio internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society –La Profesión Académica en la Sociedad del Conocimiento–), relativos a las funciones de investigación y extensión para la Argentina.

APIKS es un estudio comparativo internacional de carácter cuantitativo basado en la aplicación de una encuesta común. El objetivo general de APIKS es entender cómo cambia la profesión académica universitaria y sus condiciones de trabajo de carácter comparado, desarrollado en más de 30 países.

Nuestro enfoque en el análisis de la profesión académica se centra en la disposición y las oportunidades que tienen los académicos para llevar a cabo actividades de

investigación relacionadas con la transferencia de tecnología, así como acciones de articulación y transferencia, y actividades de extensión que se orientan hacia la resolución de problemas sociales. Con este objetivo, se han seleccionado algunas preguntas de la encuesta APIKS.

Una de estas preguntas tenía como objetivo explorar la cantidad de tiempo que los académicos dedican a diferentes tipos de actividades.

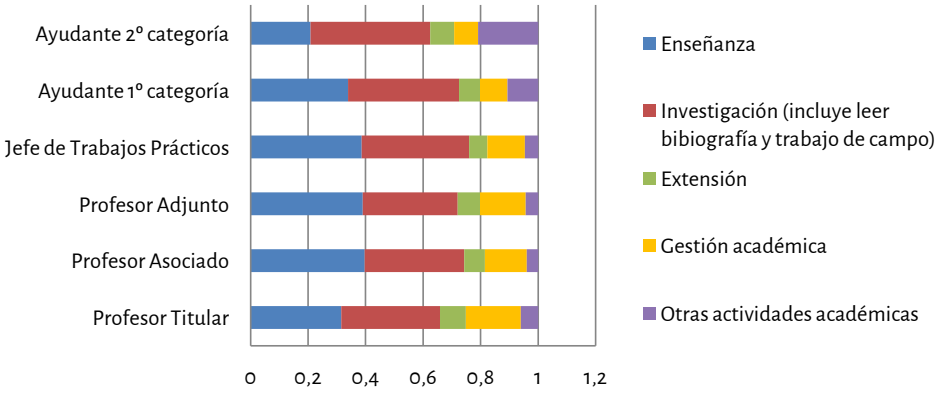
Las categorías incluían:

- Enseñanza *(preparación de materiales de enseñanza y clases, dictado de clases, asesoramiento a estudiantes, lectura y evaluación de tareas asignadas, etc.)*.
- Investigación *(leer bibliografía, escribir, conducir experimentos, trabajo de campo, etc.)*.
- Extensión *(servicios a terceros, asesoría gratuita, servicios públicos o voluntariado etc.)*.
- Gestión académica *(trabajo en comités u órganos colegiados, tareas administrativas, participación en asociaciones académicas, evaluaciones, tareas de dirección en la institución, etc.)*.
- Otras actividades académicas *(actividades profesionales que no pueden ser claramente atribuidas a las categorías anteriores)*

Se ha analizado la información recopilada, teniendo en cuenta la proporción de tiempo dedicada a cada tarea, según el tipo de dedicación (exclusiva, como se muestra en los gráficos 3 y 4, y parcial, como se muestra en los gráficos 5 y 6). Los gráficos 1 y 3 representan los períodos en los que se dictan clases, mientras que los gráficos 2 y 4 corresponden a los períodos sin clases.

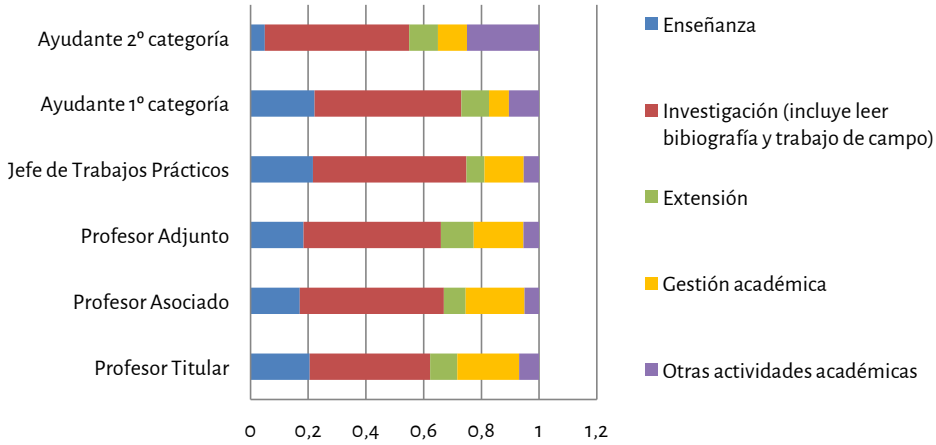
En el caso de los docentes con dedicación exclusiva, que representan menos del 11% del total de docentes del país, se observa una regularidad en la distribución de actividades durante los períodos con y sin clases. Las actividades de extensión, gestión y otras se mantienen estables, siendo la asignación horaria que varía entre horas de clase e horas de investigación. Además, se destaca que durante los períodos sin dictado de clases, los docentes dedican aproximadamente el 20% de su tiempo a la función de enseñanza. En términos generales, se observa que los profesores de dedicación exclusiva asignan entre un 15% y un 23% más de tiempo a la investigación durante los períodos sin clases en comparación con los períodos con clases.

Gráfico 1: Dedicación exclusiva, en períodos de dictado de clases



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

Gráfico 2: Dedicación exclusiva, en períodos sin dictado de clases



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

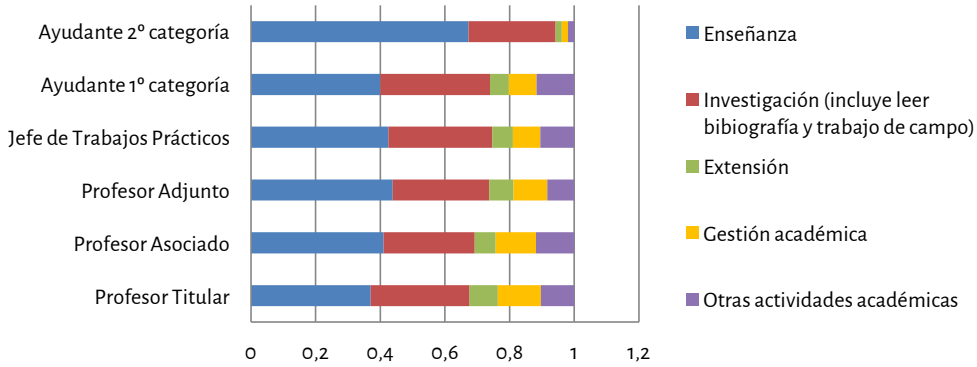
Durante el período sin clases, los profesores con dedicación exclusiva asignan entre un 43 y 50% de su tiempo a investigación, mientras que en período con clase, no dedican más del 34%. Entre los profesores, tanto en períodos con clases como sin clases, hay una dedicación promedio de menos del 10% a actividades de extensión y un aproximadamente 20% en actividades de gestión académica.

Por lo tanto, en promedio, se puede considerar que la docencia absorbe el tiempo dedicado a la investigación, mientras que no afecta significativamente las otras funciones.

Para la misma pregunta se procesaron las respuestas de los académicos que reportan una dedicación parcial. Se observa una proporción de mayor dedicación horaria a las tareas de docencia, pero se mantienen (a pesar de un registro de medio o cuarta parte del tiempo) una dedicación importante a la investigación. Algunos autores (Pérez Centeno y Aiello, 2020) entienden que este fenómeno se debe a las nuevas exigencias

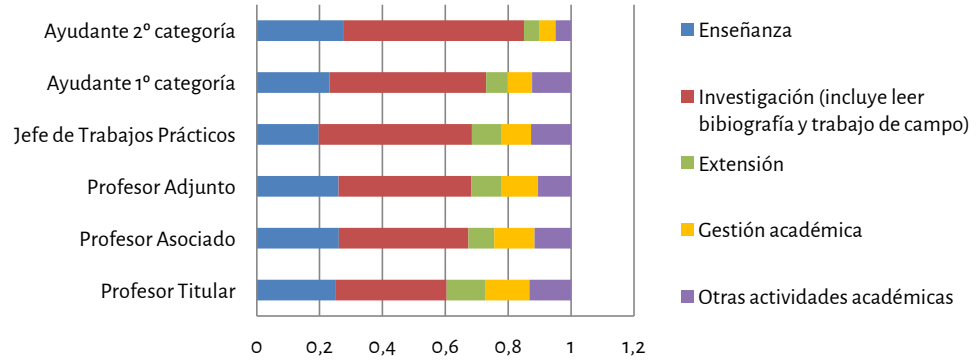
vinculadas al progreso en la carrera académica, que exige desarrollar actividades de investigación y publicaciones, a pesar que los docentes no se les reconocen ingresos adicionales por ello. Por cierto, incluir "leer bibliografía" en la pregunta de investigación quizás desvirtúe la actividad científica en sí, dado que es una actividad básica tanto para la investigación como para la docencia. En la encuesta, de los 954 casos válidos, el 73% ha respondido que realiza funciones de investigación.

Gráfico 3: Dedicaciones parciales, en períodos de dictado de clases



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

Gráfico 4: Dedicaciones parciales, en períodos sin dictado de clases



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

Otro de los temas que indagó la encuesta refiere a las preferencias profesionales y la inclinación particular hacia la docencia o a la investigación. En el cuadro siguiente, y como resultados para toda la muestra, hay una clara preferencia u orientación hacia la docencia en relación con la investigación.

Cuadro 1: Intereses hacia la docencia o la investigación

Principalmente hacia la docencia	19,8%
Hacia ambas, pero con preferencia hacia la docencia	44,8%
Hacia ambas, pero con preferencia hacia la investigación	30,3%
Principalmente hacia la investigación	5,1%
Total	**100%**

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

El análisis por categoría docente guarda la misma relación, con dos puntos más en referencia hacia las tareas de docente en ayudantes. Pero esto muestra una cultura común en tanto intereses de todo el cuerpo docente.

Cuadro 2 Intereses de los académicos según dedicación horaria

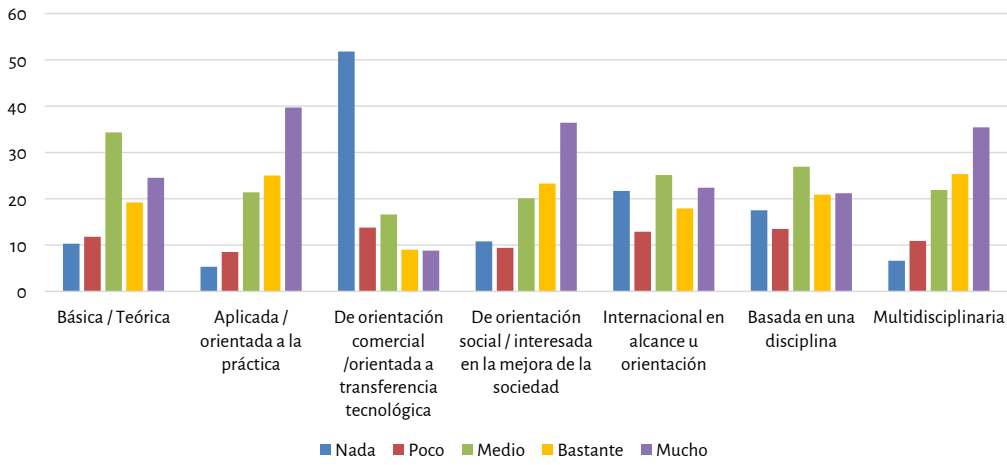
	Dedicación exclusiva	Semiexclusiva	Simple
Principalmente hacia la docencia	8,9%	16,4%	22,9%
Hacia ambas, pero con preferencia hacia la docencia	42,4%	49,8%	44,6%
Hacia ambas, pero con preferencia hacia la investigación	42,4%	29,5%	27,3%
Principalmente hacia la investigación	6,2%	4,3%	5,1%

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

Los valores se modifican significativamente cuando se analizan las respuestas según la dedicación horaria, concluyendo que el mayor interés por la investigación corresponde a quienes tienen mayor dedicación.

Asimismo, el cuestionario indagó sobre el énfasis principal que los académicos le otorgan a su investigación, con una categorización de siete orientaciones básicas, aplicando una escala tipo Likert en cinco niveles, cuyo valor más bajo era nada y el superior, mucho.

Gráfico 5: Énfasis de la investigación principal



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

En relación con nuestro interés, se observa que un 66% de los encuestados considera que no tienen o tienen una orientación comercial o de transferencia tecnológica muy baja, y solo un 8.8% indica que sus investigaciones tienen una fuerte orientación en ese sentido. Sin embargo, el 65% afirma que sus investigaciones están orientadas hacia la práctica.

Estas respuestas muestran consistencia con tres aspectos relacionados. En primer lugar, se encuentra el tipo de financiamiento. La mayoría de las actividades de investigación son financiadas principalmente por la propia institución o por agencias nacionales de financiamiento. Menos del 2% de los encuestados reconoce que parte del financiamiento de sus investigaciones proviene de empresas comerciales o industrias, fundaciones o agencias privadas sin fines de lucro.

Cuadro 3: Porcentaje de financiamiento para la actividad de investigación

	0 a 25	26 a 50	51 a 75	76 a 100
La propia institución	36,8%	12,4%	6,6%	44,3%
Agencias nacionales de financiamiento de investigación	67,8%	13,0%	4,3%	14,6%
Otras entidades gubernamentales	94,6%	2,8%	0,6%	1,9%
Firmas comerciales o industrias	98,8%	0,5%	0,5%	0,2%
Fundaciones o agencias privadas sin fines de lucro	99,0%	0,7%	0,2%	0,1%

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

De la muestra, un 55.8% respondió las preguntas relacionadas con las actividades de extensión, entendiendo que el 44.2% de la muestra no realizó actividades de extensión en los dos años previos a la aplicación de la encuesta.

Los resultados resultan consistentes con la declaración de las actividades externas basadas en la investigación (cuadro 4): el patentamiento u obtención de licencias se encuentra restringido a 2.3% de los encuestados que respondieron el ítem, y apenas un 1,5% se relaciona con incubadoras, spin-off, creación de empresas subsidiarias o emergentes. La mayor cantidad de actividades externas son de consultoría o de publicaciones conjuntas.

Cuadro 4: Actividades externas basadas en la investigación

Actividades externas basadas en la investigación	% respuestas afirmativas s/el total de respondientes del item
Patentamiento y obtención de licencias	2.3%
Creación de una empresa subsidiaria/ emergente	1.5%
Investigación y publicaciones conjuntas	33.3%
Evaluación (de políticas y desarrollos de organizaciones, gobierno, regiones, países, etc.)	15.6%
Investigación por convenio	14.3%
Consultoría	34.2%
Uso de infraestructura y equipamiento técnico (ej. Medir el equipamiento de una compañía)	5.1%
Testeo y construcción de prototipos	4.5%
Trabajo en un laboratorio de investigación, organización incubadora científica (ej. una organización de expertos, y/o un parque científico)	5.3%

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS.

A su vez, cuando de analizan las contrapartes incluidas en las actividades de extensión las respuestas indicadas dan cuenta de una escasa vinculación declarada por los académicos con firmas comerciales e industrias, aunque sí se observa una interacción mayor con organizaciones sin fines de lucro

Como conclusión de esta sección, podemos identificar algunas tendencias en relación a la profesión académica en Argentina y su conexión con el desarrollo de la vinculación entre la universidad y su entorno. Uno de los aspectos estructurales que impactan en el desarrollo de estas actividades de vinculación, en relación con la docencia y la investigación, es la estructura de cargos y las dedicaciones horarias.

En primer lugar, se observa que la prioridad de los académicos argentinos está centrada en la docencia, seguida de la investigación. La gestión ocupa el tercer lugar en términos de dedicación, mientras que las actividades de extensión representan menos del 10% del tiempo dedicado. Además, incluso dentro de las actividades de investigación, no se da una prioridad clara a aquellas relacionadas con la generación de nuevos conocimientos que puedan ser patentados o vinculados a actividades productivas, ni se fomenta el desarrollo de actividades para la incubación de empresas. Estas tendencias reflejan una estructura que no promueve en gran medida la transferencia de conocimientos y tecnología hacia el entorno social y productivo.

Análisis de una experiencia de vinculación universidad-entorno durante la emergencia sanitaria por COVID-19

En marzo de 2019, se produjo una rápida propagación de la pandemia de COVID-19, generando un impacto significativo a nivel global. Como consecuencia, la universidad se vio obligada a adaptar las modalidades tradicionales de enseñanza e investigación. Además, la pandemia generó un mayor enfoque en la investigación científica, especialmente en aquellos estudios relacionados con el COVID-19. Las universidades modificaron sus agendas y concentraron grandes esfuerzos de investigación y desarrollo para atender la enfermedad (Moncaut y Robert, 2022), trabajando en estrecha colaboración con los gobiernos y la industria para desarrollar soluciones y estrategias para combatir la pandemia o mitigar sus impactos. Este rol ha sido señalado en diversos documentos y estrategias a nivel internacional, como la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, donde se destaca el papel de la educación superior en la promoción del desarrollo sostenible y la innovación.

El desarrollo del proyecto de investigación estuvo atravesado por el contexto de emergencia sanitaria por COVID-19, de allí el interés de seleccionar para su análisis una experiencia de vinculación universidad-entorno que se ubicara en esta coyuntura tan particular. Por ello la estrategia de investigación se basa en un estudio de caso único considerado revelador (Yin, 2004) en función del contexto. Así, en este apartado se presenta el caso de una experiencia de vinculación, motivada en el contexto excepcional de emergencia sanitaria por COVID-19, entre una universidad nacional, un centro tecnológico y una empresa privada, entre otros actores. A través de la reconstrucción del recorrido institucional, organizacional y sociotécnico para la producción de un ciclador respiratorio se analizan los factores claves que facilitan y obstaculizan su desarrollo, y definen las características de la coproducción de conocimientos en ese espacio de interacción.

Se trabajó con fuentes primarias y secundarias. El corpus de la investigación estuvo conformado por material documental, aportado por las propias instituciones involucradas en la experiencia de vinculación así como publicaciones disponibles en la web, y testimonios de diferentes actores clave.

Para esto último se realizaron entrevistas semi-estructuradas a nueve actores intervinientes en la experiencia de vinculación, provenientes de las diferentes instituciones vinculadas al proceso analizado. También se ha relevado información del caso a partir

de documentación aportada por los propios actores institucionales y publicaciones disponibles en la Web. La información relevada ha sido analizada a partir de un trabajo de codificación abierta, de creciente abstracción, tomando como insumo el software Atlas ti para el procesamiento de datos en investigación cualitativa.

Presentación y análisis del caso de estudio: el ciclador

La experiencia analizada tuvo como epicentro a la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf), ubicada en la provincia de Santa Fe. Se trata del desarrollo de un ciclador de aire de bajo costo y rápida fabricación para ayudar a los servicios de salud durante el pico de pacientes con insuficiencia respiratoria debido al COVID-19. Esta iniciativa se llevó a cabo en colaboración con actores públicos y privados, con el objetivo de producir equipos de asistencia respiratoria y hacer frente a la crisis de la pandemia.

El Centro de Investigación y Transferencia (CIT) de Rafaela, dependiente del CONICET, asumió el liderazgo en el diseño y construcción del dispositivo, estableciendo conexiones con grupos y empresas especializadas. La ciudad de Rafaela, conocida por su ecosistema innovador y su conocimiento empresarial, facilitó los vínculos necesarios para impulsar el proyecto. Tres instituciones (el CIT-Rafaela, Grupo INBIO, una empresa de insumos biomédicos con experiencia en servicio técnico de respiradores artificiales en hospitales y sanatorios, y el Centro Tecnológico de Manufactura e Industria Digital (CenTec), que cuenta con recursos tecnológicos necesarios, como impresoras 3D de alta calidad) lideraron el proyecto y comenzaron de inmediato el diseño del dispositivo.

El desarrollo del ciclador requirió la colaboración de expertos en diversas áreas, incluyendo medicina y tecnología. Se formó una alianza estratégica entre el CIT Rafaela, Grupo INBIO y CenTec Rafaela, y se convocó a especialistas en clínica, respiratoria, electromecánica y programación de software. Se realizaron pruebas y ensayos en colaboración con la UTN y empresas especializadas, así como ensayos en animales con el apoyo de la Asociación Argentina de Anestesiología. Además de los conocimientos técnicos, se requirieron habilidades administrativas y burocráticas para la formulación de proyectos, presentación de documentación y gestión de fondos. La UNRaf proporcionó fondos iniciales y compitió por financiamiento adicional de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación. La presentación detallada de documentación y la estrategia de comunicación fueron fundamentales para obtener la aprobación del proyecto y asegurar su financiamiento.

Discusión de resultados

La colaboración entre la UNRaf y diferentes actores del entorno fue fundamental para el desarrollo exitoso del ciclador, como respuesta a la escasez de respiradores durante la pandemia de COVID-19. La urgencia y necesidad generadas por la crisis sanitaria impulsaron una colaboración sin precedentes entre expertos de diversas disciplinas, rompiendo con las lógicas convencionales de construcción de procesos y de interacción entre los actores involucrados.

La excepcionalidad del momento estimuló la puesta en marcha del proyecto, y un equipo técnico sin experiencia previa en el desarrollo de respiradores fue convocado para trabajar en conjunto. La UNRaf desempeñó un papel fundamental en los aspectos de gestión administrativa y burocrática y para la obtención de financiamiento para el desarrollo y la producción del dispositivo.

Durante el recorrido sociotécnico del proyecto, se estableció una red efectiva de colaboración entre la UNRaf, el CIT-Rafaela, el CenTec, la empresa INBIO y otras múltiples instituciones. Estas redes permitieron la interconexión de conocimientos y la colaboración entre diferentes actores.

El desarrollo del ciclador requirió la participación de numerosos especialistas de diferentes organizaciones, universidades y empresas. Se combinaron saberes y procedimientos múltiples, incluyendo biotecnología, medicina, tecnología informática e ingeniería mecánica. Además, se realizaron pruebas exhaustivas en el Centro de Medicina Comparada (CMC de la Universidad Nacional del Litoral) con la participación de más de 28 profesionales.

Durante el desarrollo del dispositivo, se generaron momentos de ruptura, que llevaron a la redefinición del proyecto y a la adaptación de soluciones. La colaboración interdisciplinaria y la movilización de saberes fueron fundamentales para superar estos desafíos.

Se puede destacar que la colaboración efectiva entre la UNRaf, actores del entorno y expertos de diversas disciplinas fue clave para el desarrollo exitoso del ciclador, en combinación con aspectos contextuales como la urgencia y una situación de extrema debilidad del sistema (en cuanto a la capacidad de respuesta del sistema sanitario ante la excesiva demanda de respiradores) impulsaron una colaboración sin precedentes, evidenciando la importancia del trabajo en conjunto y la movilización de saberes en situaciones de crisis.

Reflexiones sobre el caso del Ciclador de resucitador

La experiencia presentada surge como respuesta a la pandemia de COVID-19 y la emergencia sanitaria que se vivió en nuestro país, particularmente entre los meses de marzo y agosto de 2020. Esta situación excepcional actuó como un detonante para una experiencia de vinculación entre la universidad y el entorno que se diferencia de los enfoques tradicionales debido a sus características particulares. Entre ellas, se destaca el compromiso total de las partes involucradas, motivadas por un sentido altruista de bienestar común y misión social. También se destaca la conformación de una amplia red de actores, muchos de los cuales no tenían relaciones previas, así como la aceleración de los procesos para lograr un producto final en tiempo récord, la flexibilización de los procedimientos burocráticos-administrativos y los lazos y compromisos asumidos de manera informal.

El desarrollo del ciclador respiratorio fue un proceso complejo y multidisciplinario que enfrentó desafíos y ajustes para cumplir con los requisitos regulatorios y producir un dispositivo médico seguro y funcional en un tiempo récord de cuatro meses y medio. La

colaboración involucró a más de 15 instituciones de diferentes ámbitos, lo que lo convierte en una experiencia poco común a nivel mundial en términos de diseño de dispositivos en ese lapso de tiempo.

La experiencia del ciclador respiratorio se vio enfrentada a desafíos significativos, como la escasez de insumos y la necesidad de adaptar los equipos a las normas y regulaciones sanitarias en un tiempo limitado. A pesar de estas dificultades, el proyecto logró desarrollar y habilitar un dispositivo que contribuyó a ampliar la capacidad de respuesta ante pacientes graves, alguno de los cuales fueron utilizados en hospitales y clínicas de la región para enfrentar la pandemia. La experiencia del ciclador respiratorio se convirtió en un ejemplo de cómo la colaboración entre distintos actores y campos puede contribuir a encontrar soluciones innovadoras en momentos de crisis.

Más allá de la situación excepcional, esta experiencia destaca el importante papel que desempeña la universidad pública en la búsqueda de respuestas a problemáticas sociales. También demuestra que las soluciones más creativas se logran a través de una estrecha vinculación con el territorio, en colaboración con diversas entidades del sector público y privado, mediante la construcción de prácticas compartidas y la movilización y combinación del conocimiento científico y el know-how disponible en las organizaciones, en diálogo con las redes y los sistemas productivos territoriales a los que pertenecen.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación plantean la necesidad de realizar una reflexión crítica sobre las tendencias que se observan en la profesión académica en Argentina y su impacto en la vinculación entre la universidad y su entorno. La asignación limitada de tiempo y recursos a las actividades de extensión y vinculación, así como la falta de énfasis en la generación de conocimientos orientados a la transferencia tecnológica y la incubación de empresas, revelan aspectos estructurales que obstaculizan la transferencia de conocimientos y tecnología hacia el entorno social y productivo. Esto evidencia la necesidad de replantear la estructura de cargos y dedicaciones horarias, así como de implementar políticas e incentivos que fomenten una mayor participación de los académicos en actividades de vinculación y transferencia.

La experiencia del desarrollo del ciclador respiratorio, surgida en el contexto de la pandemia de COVID-19, destaca el potencial de la colaboración interdisciplinaria y la vinculación entre la universidad y diferentes actores del entorno. Sin embargo, es necesario ir más allá de las soluciones innovadoras generadas en momentos de crisis y abordar las barreras y desafíos estructurales que dificultan la vinculación efectiva. Es fundamental analizar las dinámicas de poder y los intereses en juego en estas colaboraciones, así como explorar estrategias y modelos de colaboración que promuevan la transferencia de conocimientos, la innovación y el desarrollo productivo de manera equitativa y sostenible.

En este sentido, es necesario fortalecer la formación y capacitación de los académicos en temas de vinculación y transferencia, así como considerar el papel de las políticas

públicas en el impulso de estas actividades. Además, se requiere una mayor investigación para comprender las mejores prácticas y enfoques que promuevan una vinculación efectiva entre la universidad y su entorno. Solo a través de una colaboración sólida y una vinculación activa, la universidad podrá cumplir plenamente con su misión social y contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad en su conjunto.

En conclusión, es necesario reconocer y abordar críticamente las tendencias que afectan la vinculación entre la universidad y su entorno en Argentina. La colaboración y la transferencia de conocimientos son fundamentales para que la universidad pueda tener un impacto significativo en la sociedad y contribuir al desarrollo sostenible. Superar las barreras estructurales, promover políticas y prácticas que fomenten la vinculación efectiva, y fortalecer la formación de los académicos son pasos clave para avanzar hacia una universidad comprometida con su entorno y con un papel transformador en la sociedad.

Perspectivas de investigación a futuro

En términos de líneas de investigación futuras, es fundamental profundizar en el análisis de las barreras y desafíos que enfrenta la vinculación entre la universidad y el entorno en Argentina. Es necesario examinar de cerca las limitaciones estructurales (tales como estructura de cargos o fuentes de financiamiento) y culturales (en particular, de culturas académicas) que dificultan la colaboración efectiva entre la universidad y otros actores sociales y productivos. Esto podría implicar investigar las dinámicas de poder y las inequidades que existen en las relaciones de colaboración, así como explorar estrategias para superarlas y promover una participación más equitativa y sostenible.

Además, se requiere una investigación exhaustiva sobre nuevas estrategias y modelos de colaboración que fomenten la transferencia de conocimientos, la innovación y el desarrollo productivo. Esto implica explorar enfoques como la co-creación de conocimiento, la formación de alianzas estratégicas y la promoción de ecosistemas de innovación. Sería valioso examinar experiencias internacionales exitosas en materia de vinculación universidad-entorno, considerando las particularidades de la realidad local y las necesidades específicas de los diferentes sectores productivos.

Por último, es importante investigar cómo fortalecer la formación y capacitación de los académicos en temas de vinculación y transferencia. Esto implica abordar tanto las habilidades técnicas necesarias para la gestión de proyectos de vinculación, como el desarrollo de competencias de comunicación, negociación y trabajo en equipo. Asimismo, es esencial reflexionar sobre la inserción curricular de contenidos relacionados con la vinculación y transferencia en las carreras universitarias, promoviendo una visión holística de la formación académica que incluya la responsabilidad social y la interacción con el entorno como componentes fundamentales.

En resumen, las líneas de investigación futuras deben abordar las barreras y desafíos de la vinculación universidad-entorno, explorar nuevos modelos de colaboración y fortalecer la formación de los académicos. Estas investigaciones contribuirán a generar conocimiento y propuestas concretas que permitan superar las limitaciones actuales y promover una vinculación más efectiva y transformadora entre la universidad y su entorno, en beneficio de la sociedad en su conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abeledo, C. y Menéndez, G. (2018). Integración, extensión e investigación:¿otra manera de construir conocimientos? *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 8(9).

Albornoz, M. y Estebanez, M. E. (2002). "Hacer ciencia en la universidad". Publicaciones - Ciencia, tecnología y sociedad, Publicaciones de Albornoz, Mario, Publicaciones de Estébanez, María Elina Publicado en: Pensamiento universitario año 10 nro 10. Buenos Aires, octubre 2002.

Alonso, M., Cuschnir, M. y 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 IICE, 50, pp. 91-130. doi: 10.34096/iice.n50.11268. ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea).

Antonelli, C., Patrucco, P. y Rossi, F. (2008). "The Economics Of Knowledge Interaction and the Changing Role of Universities". Working Paper Series. Dipartamento di Economia "S. Cognetti de Martiis".

Aristimuño, F. y Aguiar, D. (2015). "Construcción de las políticas de ciencia y tecnología en la Argentina (1989-1999). Un análisis de la concepción de las políticas estatales" en REDES, vol. 21, Nº 40.

Barletta, F., Robert, V. y Yoguel, G. (2014). Tópicos de la teoría evolucionista neoschumpeteriana de la innovación y el cambio tecnológico. Buenos Aires:Miño y Davila/UNGS.

Becher, T. (1989). T*ribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Bercovitz, J. y Feldman, M. (2003). "Technology Transfer and the Academic Department: Who Participates and Why?" DRUID Summer Conference 2003 on Creating, Sharing and Transferring Knowledge.Copenhagen.

Bercovitz, J. y Feldman, M. (2006). "Entreprenurial Universities and Technology Transfer: A Conceptual Framework for Understanding Knowledge-Based Economic Development". Journal of Technology Transfer, 31, pp. 175-188.

Bozemann, B. (2000). "Technology transfer and public policy: a review of research and theory", Research Policy, 29, pp. 627-655. doi:10.1016/S0048-7333(99)00093-1

Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. California: Stanford University Press.

Carayannis, E. G. y Campbell, D. F. J. (2012). *Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems*, Nueva York, Springer-Verlag.

Castro-Martínez, E. y Vega-Jurado, J. (2009). Las relaciones universidad-entorno socioeconómico en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. CTS 4(12).

Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen.

Codner, D., Baudry, G. y Becerra, P. (2013). Las oficinas de transferencia de conocimiento como instrumento de las universidades para su interacción con el entorno en Universidades vol.LXIII(58)

Dagnino, R. (2015). La Universidad latinoamericana del futuro que su sociedad está construyendo en Cuestiones de Sociología, Nº 12, 2015. ISSN 2346-8904 http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/

Del Bello, J. C. (coord.) (2016). Análisis de la evolución reciente de las políticas, instrumentos e instituciones de ciencia, tecnología e innovación (CTI) en Brasil, Chile, Nueva Zelanda, Sudáfrica

y España. Reflexiones y lecciones para Argentina. Informe final. Centro de Estudios en Ciencia, Tecnología, Cultura y Desarrollo.

Di Meglio, F. (2017). La política de vinculación científico-tecnológica en dos universidades argentinas: una lectura a partir de sus "capacidades institucionales universitarias". Ciencia, Docencia Tecnología, 28(55). Recuperado a partir de http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/294

Didriksson, A. (2014). La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientosy aprendizajes. En Revista da Avaliação da Educação Superior 9(3).

Elsegood, L. et al. (2014) *Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*, Avellaneda: Undav Ediciones.

Jasanoff, S. (2004). *States of knowledge. The co-production of science and social order*, Londres: Routledge.

Jasanoff, S. y Kim, S. H. (2009). "Containing the Atom: Sociotechnical Imaginaries and Nuclear Power in the United States and South Korea", Minerva, vol. 47, N° 2, pp. 119-146.

Juarros, F. y 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).

Knorr-Cetina, K. (1981). *The manufacture of knowledge: An essay on the constructivist and contextual nature of science*, Oxford: Pergamon Press.

Kreimer, P. (2016). Co-producing Social Problems and Scientific Knowledge. Chagas Disease and the Dynamics of Research Fields in Latin America. En M. Merz, P. Sormani (eds.), *The Local Configuration of New Research Fields*, Sociology of the Sciences Yearbook 29, DOI 10.1007/978-3-319-22683-5_10

García de Fanelli, A. (Ed.) (2009). Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales. Buenos Aires: CEDES.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scoot, P. y Trow, M. (1994): *The New Production of Knowledge*, Cheltenham and Northampton: Edward Elgar.

Gibbons, M. et al (1997). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Pomares-Corredor.

Gomez Arn, J. (2020). "*Especialización en Gestión de la Tecnología y la Innovación. Análisis de una experiencia de planificación y desarrollo curricular*". (Trabajo final de Seminario de desarrollo curricular y evaluación de la calidad, Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires.

Gopalakrishnan S., Santoro, M. (2004). Distinguishing between knowledge transfer and technology activities: the role of key organizational factors, IEEE Transactions on Engineering Management, 51 (1), pp. 57-69. http://dx.doi.org/10.1109/tem.2003.822461

Gutiérrez, M. C. (2019). Tendencias en innovación en Rafaela, en Gabriela Andretich (Coordinadora) Transitar el territorio. Reflexiones desde el proceso de formación en desarrollo territorial, UTN-OrKestra.

Landry, R., Amara, N. y Ouimet, M. (2007). Determinants of Knowlwdge Transfer: evidence from Canadian university researches in natural sciencies and engineering. En *Journal of Technology Transfer*, 32 (6), pp. 561-592.

Landry, R., Amara, N. y Rherrad, N. (2006). Why are some university researchers more likely to create spin-oï¬€s than others? Evidence from Canadian universities. En *Research Policy*, 35 (10), pp. 1599-1615.

Le Compte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. RELIEVE, vol. 1, Nº 1. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm el 30/08/2010.

Lengyel, M. (octubre de 2016). La emergencia de ecosistemas productivos de alta tecnología en Argentina: Evidencia, aprendizajes y el rol de las políticas públicas. Documento de Trabajo N° 156. Buenos Aires: CIPPEC.

López-Yáñez, J. y Altopiedi, M. (2015). Evolution and social dynamics of acknowledged research groups. Higher Education, DOI: 10.1007/s10734-014-9835-9. ISSN: 0018-1560.

Lundvall, B.(2009) Sistemas nacionales de innovación. Buenos Aires: UNSAM.

Mato, D. (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. En *Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 18, N° 1, marzo, 2013, pp. 151-180, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, Brasil.

Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A, y Duran, X. (2002). Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of Universities.SPRU, U. of Sussex.

Moncaut N. y Robert, V. (2022). Develando la importancia de la demanda y las misiones en la vinculación efectiva universidad-empresa. Casos de estudio con participación de la UNSAM en el contexto de la pandemia COVID-19. Documento N| 2/2022 Secretearía de Investigación. Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales (EIDAES/UNSAM). ISSN 18518788 Disponible en: https://www.unsam.edu.ar/escuelas/idaes/docs/25DOC1_22.pdf

Naidorf, J., Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas* (Col.) (27): pp. 22-33.

Nosiglia, C., Rebello, G., Januszevski, S. y Fuksman, B. (2019). Estudio preliminar de la composición de la profesión académica en la Universidad de Buenos Aires, a partir de los resultados de la encuesta internacional "*The academic profession in the knowledge-based society*" (APIKS). *Ponencia presentada en el* II *Encuentro internacional de Educación. Tandil. Argentina.*

Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS. RELAPAE, (12), pp. 61-81.

Pérez Centeno, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y conocimiento*, 6(2), pp. 226-255.

Pérez Centeno, C. y Aillo, M. (2020). Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas en Revista de Educación XII(24) pp. 61-94.

Rébola, R. (2017). Lo político in situ. Capacidades relacionales en la experiencia territorial de Rafaela (Santa Fe, Argentina). En Desarrollo y Territorio: Revista de difusión del desarrollo territorial en América Latina y Caribe, ISSN-e 2591-4553, Nº 2, pp. 51-6.

Rébola, R. (2019). El desafío de lo político: Desarrollo territorial una construcción relacional. Diálogo y Capacidades en Rafaela (Santa Fe, Argentina), Gabriela Andretich (Coordinadora) Transitar el territorio. Reflexiones desde el proceso de formación en desarrollo territorial, UTN-OrKestra.

Revale, H. y Fernández, V. (2021). Pymes, Innovación y Desarrollo, ISSN-e 2344-9195, Vol. 9, Nº 3, 2021 (Ejemplar dedicado a: Revista Pymes, Innovación y Desarrollo. Vol.9. Nro 3. Año 2021), pp. 26-34.

Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-OEI) y Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) (2017). "Manual Iberoamericano de indicadores de vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico. Manual de Valencia".

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2015) "Horizontes y desafíos estratégicos para la ciencia en Iberoamérica". - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015.

Riquelme, G. (2012) Universidades frente a las demandas sociales y productivas. El rol promotor y la capacidad de intervención Las respuestas de reorientación y cambio curricular Miño y Dávila Tomos I,II,y III) 2008.2009.2010. PICT Redes 00013 (ANPCyT/FONCyT).

Romero, L., Buschini, J., Vaccarezza, L., Zabala, J. (2015). La universidad como agente político en su relación con el entorno municipal en Ciencia, Docencia y Tecnología, Vol 26, Nro. 51.

Siegel, D., Waldman, D. y Link, A. (2003). Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: An exploratory study. En *Research Policy*, 32(1), pp. 27-48. Doi: 10.1016/S0048-7333(01)00196-2.

Thomas, H. (2019) Conferencia pronunciada en CAESCYT, Mar del Plata, el 15 de noviembre de 2019.

UNRaf (s. f.). *Historia Institucional*. Recuperado el 13 de marzo, 2023, de https://www.unraf.edu.ar/index.php/la-universidad/historia

Vaccarezza, L. (2015). Apropiación social e hibridación de conocimientos en los procesos de extensión universitaria. Cuestiones de Sociología (12). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6759/pr.6759.pdf

Vessuri, H. (2004). La Hibridización del Conocimiento. La Tecnociencia y los Conocimientos Locales a la Búsqueda del Desarrollo Sustentable Convergencia. En *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 11, N°. 35, mayo-agosto, 2004, pp. 171-191, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México

Vázquez González, E. (2017) Transferencia del conocimiento y tecnología en universidades. En *Iztapalapa*, 83(38), pp. 75-95.

Yin, R. (1994). Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

NUEVAS ÁREAS Y ROLES EN EL GOBIERNO Y LA GESTIÓN DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS: ENTRE LA COLEGIALIDAD Y EL GERENCIALISMO

Mónica Marquina,[1] *Silvina Santín,*[2] *Wenceslao Rodríguez,*[3] *Nicolás Reznik,*[4] *Vanina Lizzano,*[5] *Nahuel Lizitza,*[6] *Carolina Denes,*[7] *Graciela Giménez*[8] *y Ignacio Mazzeo*[9]

Resumen

La institución universitaria constituye un tipo de organización compleja. Su funcionamiento resulta de la interacción de tres ámbitos diferenciados de trabajo y en tensión: el académico, el administrativo y el político. Como resultado de la nueva agenda de políticas universitarias, el tradicional modelo colegial de funcionamiento que articuló por décadas esta complejidad comenzó a combinarse por el enfoque gerencialista que dio sustento a la reforma universitaria de los años 90, en el marco del paradigma de la "Nueva Gestión Pública" (NGP).

[1] Dra. en Educación Superior. Profesora UBA en Educaicón Comparada y Política Educaiconal. Investigadora CONICET / UNTREF. Miembro de CONEAU. Intereses de investigación: Profesión Académica, Aseguramiento de la Calidad y Gobernanza Universitaria. Dicta cursos de posgrado en diferentes universidades sobre sus temas de interés. Email: mmarquina@untref.edu.ar

[2] Licenciatura en Educación (UNQ). Docente adjunta ordinaria. Directora de Generación y Análisis de Información Institucional-UNQ. Temas de especialidad: política, administración y gestión de la educación. Doctoranda por la UNTREF Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior, tema tesis en Gestión y el Financiamiento de la Educación Superior. ssantin@unq.edu.ar

[3] Sociólogo especializado en educación superior. Maestrando del Programa en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Temas de interés: expansión geográfica de las universidades argentinas, aseguramiento de la calidad universitaria. Experiencia profesional en el diseño, la implementación y la evaluación de políticas universitarias. Email: wenceslaogr@gmail.com

[4] Investigador y estudiante doctoral en el Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior, de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Sus intereses de investigación incluyen, entre otras temáticas, la planificación estratégica en la organización de la educación superior y la profesión académica. Email: nicoreznik@gmail.com

[5] Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía. Estudiante de la Especialización en Docencia y Gestión para la Educación Superior (UNTREF). Ha desempeñado distintos cargos de gestión en la Universidad Nacional de Luján. Email: vanilizzano@gmail.com

[6] Doctorando en Educación Superior (Universidad de Palermo). Licenciado en Ciencia Política (UBA). Coordinador de Proyectos Institucionales (Universidad de Palermo). Email: nlizitza@hotmail.com

[7] Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria doctoral CONICET. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior, de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Docente en Teoría y Política Educacional Facultad de Derecho, UBA. Email: cdenes@untref.edu.ar

[8] Profesora de Literatura. Posee estudios de especialización en Gestión Universitaria (UNTREF). Directora de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Email: graciela@unrn.edu.ar

[9] Licenciado y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior por la Universidad Nacional del Tres de Febrero. Asesor en acreditación y evaluación universitaria. Email: ignaciomazzeo@gmail.com

Los consecuentes cambios demandaron nuevas áreas, funciones y roles institucionales no ya claramente divididos en académicos, administrativos y políticos. Al comienzo, muchas de estas novedosas funciones fueron asumidas por los docentes-investigadores y otras fueron incorporadas como tareas de las autoridades políticas. Sin embargo, en las últimas dos décadas las nuevas funciones comenzaron a delegarse en nuevos actores, contratados o incorporados a la estructura funcional, diferenciados de los tradicionales.

Esta investigación tuvo como objetivo general estudiar la emergencia de las nuevas funciones y roles en el actual funcionamiento de las universidades nacionales en seis áreas de gestión: 1) Evaluación y acreditación; 2) Educación a distancia, 3) Sistemas de información, 4) planificación y financiamiento, 5) Asuntos Internacionales, 6) Vinculación Tecnológica.

Durante dos años, a través de enfoques metodológicos mixtos, desde este proyecto estudiamos cómo se organizan estas áreas, quiénes desempeñan funciones centrales en ellas, y sus implicancias en la identidad, las conductas y los vínculos entre los actores –nuevos y tradicionales–, a fin de analizar las nuevas interacciones producidas entre los diferentes ámbitos de trabajo, particularmente atendiendo a sus consecuencias políticas. Consideramos relevantes los resultados, no sólo para los fines académicos, sino para quienes toman decisiones en las instituciones y requieren comprender la complejidad. En este capítulo integramos los resultados de diversos trabajos que fueron dando cuenta de los avances de la investigación.

Palabras clave: Nueva gestión Pública, gestión universitaria, gobernanza universitaria, política universitaria.

Introducción

En este capítulo presentamos el proyecto de investigación SID UNTREF 2020-2021, denominado "Transformaciones en el gobierno y la gestión en las universidades nacionales argentinas en las últimas dos décadas: roles, funciones, identidades y relaciones de los gestores académicos en nuevas áreas de gestión universitaria".

La riqueza de esta experiencia de investigación está principalmente basada en un trabajo colectivo que reunió a investigadores formados, en formación –de UNTREF e invitados–, y tesistas de maestría y doctorales del NIFEDE. Dicho trabajo consistió en espacios de desarrollo del marco teórico, división de tareas según temas, participación en eventos académicos y elaboración de artículos.

Este capítulo es una integración y síntesis de diversas producciones, tanto del propio proyecto de investigación presentado para su evaluación, así como ponencias y artículos publicados.

Planteamiento del problema y objetivos

El proyecto parte de la hipótesis de que la reforma de la educación superior de los años 90 en Argentina, aplicada mediante una serie de instrumentos de política que aún

perduran –orientados a introducir la eficiencia y la eficacia en el funcionamiento de las universidades– introdujo una nueva agenda para el sistema universitario. Esta agenda, introducida a través de regulaciones específicas, llevó a la necesidad de las universidades de llevar a cabo nuevas tareas, para lo cual desde entonces hasta la actualidad crearon nuevas áreas o ámbitos de gestión más o menos formalizados, con sujetos profesionalizados que desempeñan nuevos roles y funciones. Asumimos que estos cambios organizacionales y nuevos roles, tuvieron implicancias en las identidades, las conductas y los vínculos entre los actores universitarios tradicionales y nuevos.

Desde este supuesto, nos planteamos como objetivo general del proyecto estudiar la emergencia de nuevas funciones y roles en el actual funcionamiento de las universidades nacionales argentinas en seis áreas de gestión: 1) Evaluación y acreditación; 2) Educación a distancia, 3) Sistemas de información, 4) planificación y financiamiento, 5) Asuntos Internacionales, 6) Vinculación Tecnológica. Se trató de conocer cómo se organizan estas áreas, quiénes desempeñan funciones centrales en ellas, ver las implicancias en la identidad, las conductas y los vínculos entre los actores, así como determinar las nuevas interacciones producidas entre los diferentes ámbitos de trabajo, particularmente atendiendo a sus consecuencias políticas.

Para el logro de dicho objetivo general, nos planteamos como objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar las nuevas tareas requeridas en 6 áreas de gestión de las universidades nacionales argentinas, vinculándolas con las políticas correspondientes en el marco de las reformas de los últimos 15 años.
- Relevar la forma en que diferentes instituciones adoptaron el desarrollo de dichas tareas, es decir, su reflejo en el funcionamiento organizacional.
- Relevar y analizar quiénes desempeñan esos roles, qué perfiles, tareas y funciones realizan, según tipo de universidad.
- Indagar sobre estos cambios en las percepciones de los actores institucionales y el impacto en sus identidades.
- Evaluar las implicancias de estos cambios en los vínculos y las relaciones de poder en las instituciones universitarias.

Antecedentes y fundamentación teórica

Nuevos roles y espacios

Al momento del inicio de la investigación era escaso el desarrollo de conocimiento sobre el impacto de las nuevas políticas enmarcadas en la NGP sobre la organización y la gestión universitaria. Mientras que la literatura había prestado considerable atención a los cambios en las identidades académicas (Henkel, 2000; Becher y Trowler, 2001; Barnett, 2005), eran pocos los estudios en la región que focalizaran en la emergencia de nuevos roles desarrollados por profesionales, no necesariamente docentes, de la educación superior o según la literatura reciente "HEPRO´s" (por "higher education

professionals") (Schneijderberg y Merkator, 2012), "para-académicos" (McFarlane, 2011); o "Tercer Espacio" (Whitchurch, 2012).

En la literatura europea consideramos los trabajos de Celia Whitchurch acerca de la emergencia de lo que ella denomina un "Tercer Espacio", un ámbito constituido "entre las esferas académicas y profesionales en donde las interacciones laterales que involucran equipos y redes suceden de manera paralela a las estructuras y procesos formales, dando lugar a nuevas formas de gestión y liderazgo" (Withchurch, 2012). Además de los tradicionales roles administrativos y de gobierno y gestión, la autora advierte una diversificación de nuevas tareas que hacen a la institución más compleja y dinámica de lo que los organigramas y descripción de puestos pueden mostrar. Las nuevas áreas del "tercer espacio" tienen sus raíces tanto en el ámbito académico como en el administrativo tradicional. Dentro de este espacio se distinguen las tareas vinculadas con los asuntos estudiantiles, (bienestar, participación, mercado ocupacional, equidad y diversidad), el apoyo al aprendizaje (diseño y desarrollo de programas, educación virtual, tutorías, alfabetización académica), y el vínculo con el medio (transferencia tecnológica, compromiso empresarial, pasantías en empresas, incubadoras de empresas, etc.)

Con el mismo fin, Macfarlane (2012) analiza un proceso que denomina "desagregación de la vida académica" en el cual distingue nuevas tareas que dan lugar a un nuevo rol que denomina "para-académico", personal especializado en un elemento de la práctica académica, que incluye tanto al "sobrecalificado" profesional de apoyo como al "descalificado" personal académico. Por ejemplo, la tradicional función de enseñanza hoy requiere de un conocimiento especializado para el diseño de currículos que se adapten a nuevos perfiles de estudiantes; la educación virtual aparece como un ámbito propicio, y por tanto emerge la necesidad de un conocimiento que lo posee el "*E-learning coordinator*", que trabaja con el docente para adaptar una tarea de docencia que antes era genérica y que hoy requiere estar más centrada en quien aprende más que en quien enseña. Surgen nuevas tareas de gestión de la investigación, como las de redactar proyectos para la obtención de subsidios que, a la vez por la complejidad y el conocimiento específico, requieren la participación del "*Reserach support officer*", o bien del "*Business development manager*" para la búsqueda de fondos.

Desde estos autores, es posible constatar que en los casos en que estos roles son asumidos por nuevos actores, estos tienen alto grado de formación, en general no tienen un puesto permanente y su identidad como profesionales es débil, tendiendo a verse como intermediarios entre los altos niveles y los académicos. Poseen alto grado de libertad para desarrollar sus tareas, las cuales básicamente son de asesoramiento, coordinación, supervisión, en tareas relacionadas con las tres principales funciones de la universidad, trabajando en interfaces o espacios de articulación entre la tarea académica y la conducción (Withchurch, 2012; Kehm, 2012).

Si bien estos avances muy recientes se aplican a un contexto diferente al latinoamericano y específicamente al argentino, entendimos que existían algunas coincidencias que justificaban profundizar en la forma en que estas tendencias se presentan en nuestras universidades. Nuestras investigaciones previas reconocían el cambio reciente en las tareas académicas, ahora más orientadas a la gestión y cierta profesionalización de las

tareas de gestión. De estos estudios surgía que las nuevas tareas son asumidas como una carga de trabajo extra por los docentes universitarios, y en algunos casos –como el de evaluación de carreras– de derivación a personal cada vez más especializado en dichas tareas (Leal y Robin, 2004; Marquina, 2017; Obeide, 2015).

El contexto de reformas

Del relevamiento de la literatura vinculada, encontramos que estos cambios se producían en el marco de reformas profundas de los sistemas de educación superior, en diversos países, sin distinción de continentes. Varios autores sostienen que estas reformas se producen a la luz del paradigma de la nueva gestión pública (NPG).

La NGP tiene su origen en la década del 80, cuando se ponen en marcha reformas administrativas-gerencialistas de corte neoliberal en los sectores públicos de los países centrales. Esta corriente se asienta sobre los principios básicos de "economía, eficacia y eficiencia" bajo el argumento de que seleccionar e implementar maneras particulares de llevar a cabo la administración pública puede satisfacer las aspiraciones insatisfechas del público por un gobierno bueno y responsable (Barzelay, 2003). Esta corriente planteó la aplicación al ámbito de lo público de las tecnologías típicas del ámbito privado, tales como la planificación estratégica, la dirección por objetivos, la dirección de proyectos, el marketing, la gestión financiera, de servicios y de sistemas de información, y el control de gestión, principalmente orientadas hacia la cuantificación y la elaboración de indicadores. Asimismo, impulsó la incorporación de técnicas de desarrollo de habilidades directivas mediante la capacitación para el liderazgo y el cambio organizacional (López, 2002). En este sentido, prestan especial atención el modo en que las nuevas formas organizativas generan novedosas tecnologías y regímenes para los «nuevos gerentes», y cómo estos elementos producen tensiones entre las culturas de gestión tradicionales y los rendimientos en las organizaciones que operan bajo el sistema de la denominada "nueva gestión".

Como anticipamos, varios especialistas sostienen que la mayoría de las reformas de la educación superior implementadas en Europa durante las últimas décadas son la consecuencia de la difusión y los relatos de la NGP, a partir de la presión competitiva ante la masificación de la educación superior. Estos procesos de reforma se vieron acelerados por el papel básico que se esperaba que tuviesen el conocimiento y la innovación en el desarrollo económico de las sociedades contemporáneas, desplegándose soluciones para aumentar la productividad, la eficiencia y la relevancia de la actividad académica (Bleiklie, Enders y Musselin, 2012; Paradeise y Thoening, 2017).

El concepto de "Nuevo Gerencialismo" o "Nueva Gestión Pública" (NGP) en la educación superior comenzó a ser utilizado por Deem (1998) quien examina la existencia de nuevos enfoques para la gestión de las instituciones de educación superior del sector público del Reino Unido. Esta categoría de análisis se expandió para el estudio de las transformaciones de los sistemas de educación superior de diversos países (Bleiklie, 1998; Broucker y De Wit, 2015; Deem y Brehony, 2005; Leisyte y Dee, 2012; Bleiklie, et al, 2012).

En América Latina esta corriente modernizadora del Estado apareció dando luz a las reformas de "segunda generación", a cargo de la "reinvención del gobierno" (Gaebler y Osborne, citado por Oszlak, 1999). Desde este marco, las políticas incluidas en la reforma universitaria de los años 90 en la región y particularmente Argentina coinciden en líneas generales con el enfoque de la NGP (Bentancourt, 2000). La reforma universitaria en Argentina, en ese marco, contó con un apoyo fundamental que hizo posible su puesta en marcha: el Banco Mundial. La sanción de la Ley de Educación Superior se constituyó en la llave para la ejecución de un crédito acordado previamente entre la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) y esa entidad, destinado al financiamiento del Programa de Mejora de la Educación Superior (PRES), cuyo propósito explícito era fortalecer el ordenamiento del marco legal de la educación superior para la introducción de incentivos para la eficiencia, la equidad y el mejoramiento de la calidad de este ámbito de enseñanza (Buchbinder y Marquina, 2008; Marquina, 2011).

Así, se pusieron en funcionamiento instrumentos que resultaron claves para la implementación de la reforma y que constituyeron los principales componentes del Programa. Entre ellos, la puesta en marcha de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), el Fondo de Mejoramiento de la Calidad (FOMEC), el Sistema de Información Universitaria (SIU) y el Programa de Asignación de Recursos (AR), que se integraron a otras herramientas introducidas previamente, como el Programa de Incentivos. Estas medidas, junto con la creación de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Tecnología (ANPCyT), tienen comunes denominadores vinculados con los postulados del paradigma de la NGP ya enunciados, tendientes a la modernización del Estado.

Los cambios incluyeron nuevas formas de distribución y administración del presupuesto, instauración de mecanismos de rendición de cuentas y evaluación de la calidad, y adopción de nuevos modelos de gobierno y gestión. En nuestra investigación nos concentramos especialmente en este último tema. Interesó analizar de qué manera el modelo colegial de funcionamiento universitario argentino colisiona, se adapta, o convive con el enfoque gerencial en que se sustentaron las políticas, tal como se está analizando en otros contextos (Austin y Jones, 2016; Rowlands, 2017). Recurrimos a esos desarrollos bajo el entendimiento de que el problema a estudiar forma parte de tendencias globales que se articulan, con sus particularidades, con las locales.

De esta forma, la agenda modernizadora en las universidades implicó cambios en los modelos de gestión al interior que complejizaron su funcionamiento. Se trató, en esta investigación, de indagar sobre estos cambios distinguiendo vínculos entre temas de agenda política, desarrollo de áreas o ámbitos formales, y desempeño de nuevos roles, a partir de un modelo teórico que vincula la política pública nacional, la agenda universitaria, las políticas institucionales, la estructura organizacional, y el desempeño de las funciones sustantivas más complejas en las universidades.

Diseño y metodología

La investigación utilizó una estrategia de "investigación multimétodo" (Bryman 2004 citado por Archenti y Piovani, 2007), para hacer referencia a la "triangulación" de metodologías

de abordaje cuanti y cualitativas. Las decisiones expuestas respecto de la metodología a asumir se sustentaron en un enfoque teórico metodológico que se proponía comprender tanto las condiciones materiales objetivas como las condiciones simbólicas y subjetivas de producción de lo social. El carácter exploratorio de la investigación se explicaba por tratarse de un tema escasamente indagado. A continuación, se especifican los temas, dimensiones y variables definidas, así como las etapas de la investigación.

Temas

Se abordaron seis temas de agenda o áreas temáticas para el análisis del objeto de estudio: 1) Evaluación y acreditación; 2) Educación a distancia; 3) Sistemas de información; 4) Planificación y financiamiento; 5) Asuntos Internacionales; 6) Vinculación Tecnológica.

Dimensiones

Para cada tema se trabajaron las siguientes dimensiones de análisis: a) La expresión en la estructura funcional; b) las nuevas funciones requeridas y roles asumidos; c) el perfil de los actores que las desempeñan; d) el impacto en las identidades de quienes los asumen; e) las implicancias en las relaciones de poder en la institución universitaria

Variables

La principal variable utilizada, además de la temática indicada arriba, fue la institucional. Cada uno de los temas, y sus dimensiones, fue analizado por tipo de instituciones, a partir de una tipología construida principalmente a partir del año de creación de cada institución.

Fuentes y técnicas de recolección de información

a. Fuentes secundarias: Normativa nacional e institucional, documentos institucionales. En análisis documental permitió identificar las políticas nacionales a estudiar para definir luego las seis áreas de gestión objeto de análisis. También dicha técnica posibilitó el trabajo sobre las estructuras organizacionales ubicando las unidades bajo estudio, según su dependencia funcional y nivel de centralización o descentralización, así como sus funciones y personal a cargo.

b. Fuentes primarias: Respuestas de encuesta y de entrevistas en profundidad. Realizamos una encuesta en línea al personal que desempeña este tipo de funciones en las instituciones universitarias públicas argentinas, en torno a las funciones que desempeñan; el cargo formal; la formación académica y experiencia laboral y las relaciones con otros actores universitarios. Se presentan aquí resultados de la encuesta en línea, la que fue respondida por 382 personas de 70 instituciones universitarias públicas, en aquellos aspectos que permiten delinear: 1) las características del cargo formal, en cuanto al tipo (docente, no docente, autoridad o similar), la antigüedad del personal, la situación laboral en relación con el tipo de contratación y la administración del tiempo de trabajo; 2) la formación académica y experiencia laboral, en términos del máximo nivel educativo, la experiencia previa y los aspectos valorados en relación con su perfil profesional; y, 3) la identificación con los roles tradicionales.

Cabe destacar que no existe una base de datos a priori que permita definir la población total objeto de nuestro estudio. Elaboramos una estrategia que permitió identificar a las personas a cargo de las áreas a partir de las páginas web a quienes, al momento de responder la encuesta, se les solicitó información de sus equipos. La muestra obtenida (382) responde a personas de las seis áreas estudiadas, de las que en algunos casos han respondido más de una, dependiendo del tamaño del equipo y del nivel de descentralización de la unidad.

Se clasificaron las 70 instituciones universitarias públicas según antigüedad: hasta 1969 (10), entre 1970 y 1989 (21), entre 1990 y 2003 (12) y desde 2004 hasta la actualidad (27). La distinción institucional por antigüedad como variable comparativa se fundamenta en las diferencias que existen, principalmente en aspectos vinculados a las características de sus proyectos institucionales, entre las instituciones más antiguas, creadas antes de 1990 y las creadas posteriormente a la promulgación de la Ley de Educación Superior (García de Fanelli, 1997).

Analizamos los resultados a nivel del total general, según dos variables dependientes: a) antigüedad de la institución según el período de creación; b) las seis áreas de gestión en las que desarrollan sus tareas principalmente. La información resultante de las encuestas implicó llevar adelante diferentes procedimientos estadísticos, a fin de su procesamiento para el análisis que se presenta a continuación. En este sentido, a partir de la identificación de posibles asociaciones entre variables independientes y dependientes, se realizaron las pruebas correspondientes al análisis de varianza (ANOVA) y al Chi-cuadrado para calcular el valor de significación de estas relaciones.

Con las respuestas obtenidas se obtuvo nivel de asociación significativo en relación con la primera variable, aunque no con la segunda, para lo cual sería necesario ampliar la cantidad de respuestas. Los resultados de la encuesta nos permitieron identificar nudos críticos que se profundizaron con 12 entrevistas a personas que desarrollaron las actividades en universidades nacionales.

Etapas de la investigación

Etapa I: Profundización teórica y empírica sobre el objeto de estudio. El resultado de base fue un documento teórico que sirvió de referencia para las producciones surgidas del proyecto.

Etapa II: Relevamiento y análisis documental. A través de normativa y documentos institucionales, de las nuevas tareas incorporadas a la actividad institucional. El resultado de esta etapa fue un documento publicable (Marquina, 2020) que describa, caracterice y vincule las nuevas tareas tanto con las políticas nacionales como con las institucionales y su impacto en las estructuras, así como una base de datos nacional con los responsables y personal de cada una de las áreas identificadas, que permitió avanzar con el trabajo de campo 1.

Etapa III: Trabajo de campo 1. Encuesta estructurada a personal vinculado con esas tareas, *on line*, autoadministrada. El resultado de esta etapa fue un análisis estadístico que estableciera relaciones entre áreas, perfiles y tipo de instituciones. Para ello se previó el

diseño del cuestionario de entrevista, la localización del personal, la aplicación de la encuesta, el procesamiento de la información, el análisis en función de dimensiones establecidas divididas por responsables temáticos. Como resultado se previó la difusión en un evento académico nacional (Santín et al., 2022).

Etapa IV: Trabajo de campo II: Entrevistas personales semiestructuradas y en profundidad a personal no académico vinculados con el desarrollo de las nuevas funciones. Resultados: 12 entrevistas sobre una base de 6 instituciones, según la tipología construida. Para ello se definió la tipología de instituciones y selección de la muestra, se diseñó el instrumento, se seleccionaron los entrevistados según perfiles definidos previamente y se asignaron responsables, se realizaron las entrevistas, con su desgrabación, procesamiento y análisis. Junto a los resultados de la etapa III se previó la elaboración de trabajos publicables (Marquina et al., 2023).

Etapa V: Interpretación de los resultados de las etapas I, II, III y IV y elaboración del informe final. Con los productos obtenidos en las etapas anteriores se organizará una publicación que integre de manera articulada los resultados con conclusiones originales para el conocimiento sobre el objeto de estudio trabajado. Esta tarea estaba en proceso al finalizar este capítulo.

Resultados del proyecto

De la política pública a la constitución de redes y unidades de gestión (Marquina, 2020)

Caracterizamos las políticas que tuvieron implicancias en los cambios institucionales objeto de nuestra investigación, mencionando cada una de esas políticas y colocando el énfasis en las relaciones entre actores interinstitucionales constituidas en consecuencia y en la constitución de unidades de gestión específicas.

La política pública de evaluación y la acreditación, materializada en la creación de la CONEAU, fue generando una masa crítica institucional para llevar adelante las nuevas tareas requeridas. En la actualidad, la práctica de la evaluación y la acreditación prácticamente se hizo presente en todas las instituciones, y todas ellas han constituido unidades de gestión para llevarla a cabo. Varios de los gestores son ex técnicos de CONEAU, o han desarrollado cursos de capacitación en este ámbito (Marquina, et. al, 2022). Recientemente se ha constituido una red (RIAC) que agrupa a gestores de estas funciones y que, si bien no ha sido reconocida por el CIN como sí lo ha hecho con otras redes, está realizando actividades de interesante alcance que reúnen a gestores de esas unidades e interesados en el aseguramiento de la calidad.[10]

Desde el inicio del SXXI, las instituciones incrementaron sus actividades internacionales, promovidas desde la política pública, tanto desde el gobierno nacional como desde el CIN, en cuyo seno se creó la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (RedCIUN). También, las instituciones crearon Oficinas de Relaciones

[10] La RIAC está coordinada por el área de aseguramiento de la calidad de la Universidad Nacional de Río Negro con una conformación de universidades públicas y privadas, representadas en su comisión directiva. Más información en: https://www.unrn.edu.ar/section/36/aseguramiento-de-la-calidad.html

Internacionales, desde las cuales se aprovechan las oportunidades de financiamiento y se definen las políticas institucionales. La importancia de esa red es su capacidad coordinada de intervenir en la agenda nacional de internacionalización de las universidades, así como la de generar un ámbito de profesionalización en los temas involucrados, llegando a constituirse como ámbito de generación y difusión de conocimiento en la cuestión (Marquina, 2020).

La reforma de la educación superior de los ´90 se propuso incrementar la eficiencia del sistema científico-tecnológico y su vinculación con el sector productivo, creando la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), la que a través de diferentes instrumentos financia proyectos de investigación científica y tecnológica y de transferencia de conocimiento de las universidades al sector privado y/o la comunidad. Estas líneas de política pública han generado la constitución, en el seno de las universidades, de Unidades de Vinculación Tecnológica (UVT), las que son puertas locales y nacionales de articulación con el medio, buscando oportunidades de financiamiento. En 2003 se crea la Red de Vinculación Tecnológica de las Universidades Nacionales de Argentina (RedVITEC) en el marco del CIN, que se propone aportar a la discusión de las políticas de investigación, desarrollo, innovación y tecnología y compartir entre la Universidades Nacionales las experiencias de vinculación tecnológica con el medio social, productivo y gubernamental.

La Educación a Distancia es otro de los temas clave de política pública universitaria, en el marco del avance tecnológico y como otra forma de expansión de los sistemas en la región y en el mundo. Ya en el año 1990 se creó en el CIN la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) y varias instituciones fueron constituyendo unidades dedicadas a estos asuntos. Esta tendencia se generalizó con la RM 2641/17 que estableció la exigencia de que cada universidad que ofrezca carreras con esta modalidad constituya un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), a cargo de responsables con capacidad en la gestión de la cuestión. Como era de esperar, estas unidades tuvieron un rol institucional protagónico durante la gestión de la pandemia por parte de las instituciones, fortaleciendo la capacitación de estudiantes, docentes y no docentes universitarios, y desarrollando propuestas pedagógicas virtuales para enfrentar la situación de emergencia (Falcón, 2020). Al día de hoy la gran mayoría las instituciones universitarias argentinas poseen un SIED validado lo que significa, en los hechos, que han cumplido con uno de sus requisitos que es el de contar con un área específica (CONEAU, 2022).

Entre las instituciones universitarias que han incorporado estas funciones a sus estructuras organizativas, se observan diferencias asociadas a su historia y sus características. Las más antiguas y de mayor tamaño han adaptado su organización a las nuevas demandas, asignándolas a las viejas estructuras existentes y realizando pocos ajustes organizacionales. Las instituciones más nuevas crearon dependencias especializadas, aunque sin seguir una estructura uniforme (Marquina, et Al, 2022).

Existen Secretarías, Subsecretarías, coordinaciones, Oficinas, Direcciones y unidades, con diferencias según la centralización o descentralización en unidades académicas. Encontramos relaciones entre esos niveles de centralización y la antigüedad de la institución. Hay predominancia de unidades centralizadas a nivel de la universidad en las

instituciones más nuevas, y mayor descentralización en las más antiguas, esto es unidades a nivel de las facultades, más allá de que exista o no una unidad a nivel central. Este rasgo se observa principalmente por el tamaño de la institución, que está asociado al momento de creación; también se ve de manera más clara en el área de evaluación y acreditación (Marquina et al., 2022).

De las unidades de gestión a la profesionalización de gestores (Marquina et al., 2023)

Nos centramos en primer lugar en las características de los *cargos y funciones*. Pese a desarrollar funciones similares, los agentes bajo estudio poseen diferentes tipos de cargo y estas diferencias se relacionan con el tipo de institución. En su mayoría, los agentes se desempeñan en un cargo de autoridad o personal de gabinete que finaliza con el cambio de gestión de la Universidad (39,1%), o bien en un cargo No Docente (31,9%). Esta distribución varía según el período de creación de las instituciones universitarias. Mientras que en las más antiguas el porcentaje de cargos de autoridad política supera el promedio general (45,5% en las creadas antes de 1970 y 39,3% en las del período 1970-1988), en las de creación más reciente ocurre lo mismo con los cargos No docentes (37% en las del período 1989-2003 y 36,8% en las del 2004-2020).

Esto mismo sucede según las áreas de desempeño, pues la mayoría son autoridades políticas en casi todos los casos, salvo en Evaluación y en Sistemas de información dónde hay mayor proporción de quienes pertenecen al escalafón No Docente. Estos datos estarían mostrando una mayor formalización de los puestos en las instituciones más nuevas y en las áreas de evaluación e información que involucran procesos permanentes con saberes muy específicos.

Tabla 1: ¿Con qué tipo de cargo está usted designado en la Universidad para realizar esta tarea?

		Período de creación de la institución universitaria			
Tipo de cargo	Total general	Antes del año 1970	Entre los años 1970 y 1988	Entre los años 1989 y 2003	Entre los años 2004 y 2020
Asesor o consultor eventual (no se encuadra en ninguno de los anteriores)	3,40%	0,00%	3,30%	9,30%	1,80%
Autoridad / equipo de gestión / personal de gabinete (finaliza con cambio de gestión de la Universidad)	39,10%	45,50%	39,30%	31,50%	38,60%
Docente	20,60%	19,70%	26,20%	22,20%	14,00%
No docente	31,90%	27,30%	27,90%	37,00%	36,80%
Sin datos	5,00%	7,60%	3,30%	0,00%	8,80%
Total	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Fuente: Encuesta "Transformaciones en el gobierno y la gestión en las universidades nacionales argentinas".

En este sentido, es muy interesante la distinción de cargos y funciones con los tradicionales, e incluso cómo desde este rol, a veces las funciones no están tan claras, llegando a combinarse con funciones de decisión institucional o académicas. Uno de los entrevistados, un profesional del área de aseguramiento de la calidad de una universidad creada en los años 90, afirmó:

> A veces tomo decisiones que sólo yo puedo tomar, porque sé qué funciona y qué no en la presentación de una carrera para su acreditación. Ni la secretaria a la que reporto ni el director de la carrera en cuestión saben que a veces hay aspectos que deben expresarse de manera específica para que sean aceptados. Estas cosas se las explico al académico o a la secretaria para que entiendan, pero eso está lejos de pedirles autorización.

En este sentido, las personas dedicadas a estas funciones tienen una libertad de juicio poco característica del sector administrativo y no reconocen que realizan tareas rutinarias y reguladas. Se diferencian también, en este sentido, del tradicional papel subordinado que desempeña el funcionario administrativo.

Casi un tercio de los encuestados declara haber desempeñado la función durante 9 años o más (29,4%), una proporción que aumenta considerablemente en las instituciones creadas en el período 1989-2003 (42,6%) y en segundo lugar en aquellas de creación anterior a 1970 (37,9%). Esto da cuenta de la escasa rotación de los puestos. Si se considera la antigüedad en las áreas, los valores más altos se observan en Evaluación y acreditación, Sistemas de información y Asuntos internacionales, donde la mayor antigüedad es de 9 años o más. Los valores descienden en las áreas de Vinculación Tecnológica (no supera los 8 años); Planificación y financiamiento (no supera los 5 años) y Educación a distancia, donde se observa la menor antigüedad, con un promedio de no más de 2 años. Es posible que las presentes variaciones se vinculen con la emergencia de estos temas en la agenda de políticas universitarias y, más específicamente, con la formulación y la implementación de políticas públicas que han alentado su desarrollo de manera más reciente.

Tabla 2: ¿Hace cuántos años se desempeña en el cargo?

		Período de creación de la institución universitaria			
Cantidad de años en el cargo	Total general	Antes del año 1970	Entre los años 1970 y 1988	Entre los años 1989 y 2003	Entre los años 2004 y 2020
Entre 0 y 2 años	20,20%	12,10%	19,70%	18,50%	31,60%
Entre 3 y 5 años	23,30%	24,20%	26,20%	18,50%	22,80%
Entre 6 y 8 años	22,30%	18,20%	24,60%	20,40%	26,30%
9 años o más	29,40%	37,90%	26,20%	42,60%	10,50%
Sin datos	5,00%	7,60%	3,30%	0,00%	8,80%
Total	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Fuente: Encuesta "Transformaciones en el gobierno y la gestión en las universidades nacionales argentinas".

En relación con la estabilidad en los puestos, solo un poco más de un tercio (37%) de los encuestados afirma tener un cargo permanente, o tienen perspectivas de continuidad porque poseen un cargo interino renovable automáticamente (18,9%). En consonancia con el dato anterior, en las universidades del período 1989-2003, en las que es mayor la proporción de profesionales con antigüedad en el cargo, la evidencia muestra una prevalencia de cargos concursados (46,3%). El grado de estabilidad en el cargo, junto con la antigüedad en la función nos hacen presuponer la existencia de ciertas expectativas de desarrollo profesional sobre las actividades que demanda el puesto, cuestión que será interesante de profundizar en las entrevistas.

Tabla 3: ¿Cuál es su situación laboral actual?

		Período de creación de la institución universitaria			
Situación laboral actual	Total general	Antes del año 1970	Entre los años 1970 y 1988	Entre los años 1989 y 2003	Entre los años 2004 y 2020
Cargo interino renovable (de planta no concursado, pero se renueva automáticamente)	18,90%	15,20%	18,00%	24,10%	19,30%
Cargo interino sin perspectivas de renovación (no concursado y sin renovación automática. Incluye gabinete o autoridad / cargo político o de gestión)	18,50%	21,20%	19,70%	11,10%	21,10%
Cargo permanente (de planta concursado)	37,00%	33,30%	36,10%	46,30%	33,30%
Contrato eventual o renovable, o por horas de acuerdo con tareas asignadas (incluye locación de servicio a término renovable o no. Con factura)	6,70%	6,10%	6,60%	9,30%	5,30%
Otro	13,90%	16,70%	16,40%	9,30%	12,30%
Sin datos	5,00%	7,60%	3,30%	0,00%	8,80%
Total	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Fuente: Encuesta "Transformaciones en el gobierno y la gestión en las universidades nacionales argentinas".

Respecto a la estabilidad en los cargos y su relación con las áreas, salvo las de Planificación y financiamiento, y la de Vinculación tecnológica, la mayoría de los encuestados afirma tener un cargo permanente de planta o concursado (alrededor de un 40 a 60%). Estos datos se corresponden con el hecho de que la mayoría manifiesta desempeñarse en un horario fijo semanal en la universidad.

En cuanto a los *perfiles profesionales*, los resultados obtenidos en las encuestas permiten afirmar que estas funciones son desempeñadas por personal altamente calificado. La mayoría de ellos ha realizado estudios de posgrado (77,4%), habiendo obtenido un título en este nivel el 51,3%. Esta característica del perfil profesional es relativamente homogénea en todas las instituciones universitarias, con un leve aumento de los profesionales que poseen título de posgrado en las instituciones más antiguas (59% en las del período 1970-1988 y 54,5% en las anteriores a 1970). Lo mismo ocurre en relación a las áreas: la distribución muestra en casi todos los casos (en un porcentaje que en algunos casos supera el 50%) estudios de posgrado completo y, en el área de Sistemas de información, presentan mayores porcentajes de posgrado incompleto.

Tabla 4: ¿Cuál es su máximo nivel educativo?

		Período de creación de la institución universitaria			
Máximo nivel educativo	Total general	Antes del año 1970	Entre los años 1970 y 1988	Entre los años 1989 y 2003	Entre los años 2004 y 2020
Superior no universitario incompleto	0,40%	0,00%	1,60%	0,00%	0,00%
Superior no universitario completo	1,70%	0,00%	0,00%	0,00%	7,00%
Universitario incompleto	2,50%	3,00%	1,60%	1,90%	3,50%
Universitario completo	10,50%	4,50%	6,60%	20,40%	12,30%
Posgrado incompleto	26,10%	24,20%	27,90%	31,50%	21,10%
Posgrado completo	51,30%	54,50%	59,00%	44,40%	45,60%
Sin datos	7,60%	13,60%	3,30%	1,90%	10,50%
Total	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Fuente: Encuesta "Transformaciones en el gobierno y la gestión en las universidades nacionales argentinas".

Estos altos niveles de calificación se relacionan con los procesos de especialización y profesionalización de la gestión universitaria impulsados por la reforma de la década de 1990 descritos en apartados precedentes. Las políticas implementadas durante este período diversificaron el trabajo universitario, que dejó de estar centrado exclusivamente en cuestiones académicas y contables; y complejizaron los mecanismos de gestión, demandando la intervención de personal calificado y con conocimiento experto. Esto hace que, más allá del tipo de cargo, este personal se diferencie del tradicional No docente con funciones meramente administrativas, y se acerque, en el tipo de calificación, más a los perfiles docentes.

Atendiendo a las trayectorias profesionales, consideramos la experiencia previa en el ámbito universitario o en otros organismos públicos. El 68,5% de los encuestados contaba con cierta experiencia antes de asumir las funciones actuales (24,8% tenía

experiencia en tareas similares a las de su cargo actual y 43,7% en otras tareas dentro del ámbito universitario). Del análisis de los datos, teniendo en cuenta el período de creación de la institución universitaria, podemos observar que el porcentaje de profesionales que contaba con experiencia en otras tareas dentro de la misma universidad es mayor en las instituciones más antiguas y desciende en las de creación más reciente. Esta variación puede estar asociada a la antigüedad de la institución, que condiciona la forma en que han incorporado las nuevas funciones a su estructura. Las universidades más antiguas han asignado las nuevas tareas a áreas con existencia previa, reconvirtiendo sus funciones para adaptarlas a las nuevas demandas, mientras que las de creación reciente han optado por estructurar áreas específicas. Ahora bien, considerando las Áreas de pertenencia, en todas ellas la mayoría tenía experiencia en otras tareas de su propia universidad.

Tabla 5: Antes de ingresar a su trabajo actual ¿contaba con experiencia previa en tareas en el ámbito universitario?

		Período de creación de la institución universitaria			
Experiencia previa en tareas en el ámbito universitario	Total general	Antes del año 1970	Entre los años 1970 y 1988	Entre los años 1989 y 2003	Entre los años 2004 y 2020
No contaba con experiencia previa en el ámbito universitario	23,90%	21,20%	23,00%	27,80%	24,60%
Tenía experiencia en las mismas tareas en otra dependencia de mi Universidad	7,60%	6,10%	16,40%	1,90%	5,30%
Tenía experiencia en las mismas tareas en otra Universidad	6,70%	3,00%	3,30%	13,00%	8,80%
Tenía experiencia en otras tareas en mi Universidad	29,80%	40,90%	31,10%	24,10%	21,10%
Tenía experiencia en otras tareas en otra Universidad	13,90%	12,10%	9,80%	20,40%	14,00%
Tenía experiencia en tareas similares en un organismo público	10,50%	3,00%	13,10%	11,10%	15,80%
Sin datos	7,60%	13,60%	3,30%	1,90%	10,50%
Total	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Fuente: Encuesta "Transformaciones en el gobierno y la gestión en las universidades nacionales argentinas".

Finalmente, en relación con la autopercepción de rol que desempeñan estos profesionales, aspecto que lo asociamos a sus *identidades*, no se observan claras vinculaciones con los roles tradicionales, aun cuando los encuestados ocupan puestos formales como

docentes, administrativos o autoridades. Existe una ligera tendencia a ubicarse en el rol de autoridad institucional en los casos en que el puesto perdura hasta el fin de la autoridad superior.

En efecto, en el total general, el 54% manifiesta que su rol se asemeja más a actividades de tipo académico, el 53% administrativo y el 60% de decisión institucional. Asimismo, esta tendencia se observa en los agrupamientos de instituciones por años de creación, con una leve variación en las universidades creadas entre los años 1970 y 1980, donde la tendencia se eleva por encima de la media en los dos rubros de autoridad institucional y en el rol académico.

Tabla 6: En la práctica, ¿considera que las actividades vinculadas con su rol se asemejan a las de tipo...

			Período de creación de la institución universitaria			
Su rol se asemeja a las actividades de tipo...		Total general	Antes del año 1970	Entre los años 1970 y 1988	Entre los años 1989 y 2003	Entre los años 2004 y 2020
Académico	Sí	**55,00%**	51,50%	63,90%	59,30%	45,60%
	No	**15,10%**	12,10%	13,10%	18,50%	17,50%
	S/D	**29,80%**	36,40%	23,00%	22,20%	36,80%
Administrativa	Sí	**52,50%**	40,90%	59,00%	57,40%	54,40%
	No	**16,00%**	21,20%	13,10%	18,50%	10,50%
	S/D	**31,50%**	37,90%	27,90%	24,10%	35,10%
De decisión institucional	Sí	**60,10%**	51,50%	68,90%	64,80%	56,10%
	No	**10,50%**	12,10%	6,60%	11,10%	12,30%
	S/D	**29,40%**	36,40%	24,60%	24,10%	31,60%

Fuente: Encuesta "Transformaciones en el gobierno y la gestión en las universidades nacionales argentinas".

En cambio, si se analiza esta misma dimensión considerando las áreas de trabajo, se observa que los profesionales que se desempeñan en áreas de Educación a Distancia, Evaluación y Acreditación y Sistemas de Información, se identifican mayormente con actividades de tipo académico por sobre las de decisión institucional. Es probable que, en las dos primeras de esas áreas, esos roles estén desempeñados por docentes o ex docentes abocados a esas tareas.

Siguiendo el análisis sobre sus *relaciones con otros actores institucionales*, vimos que estos sujetos interactúan con las autoridades asesorando, recomendando o tomando decisiones. De sus testimonios en las entrevistas surge que para su rol es muy importante trabajar en redes y tener autonomía para el desarrollo de sus funciones. En este sentido, se

asemejan a la relación entre los académicos, ya que poseen los conocimientos específicos e interactúan en un campo de estudio. Una persona a cargo de una unidad de calidad en una universidad de las más antiguas argumentó:

> El rol que desempeño y los conocimientos que tengo son claves en mis vínculos tanto con autoridades como con docentes. A los primeros, a menudo les aconsejo o recomiendo ciertas decisiones; por ejemplo, cómo realizar una autoevaluación o cómo utilizar los resultados de las acreditaciones para producir algún cambio. Con los profesores en general tengo un buen vínculo, ya que la mayoría de las veces hago cosas que ellos deberían hacer si yo no estuviera, y eso lo ven como una ayuda. Aunque, en ocasiones, mis exigencias hacia ellos, y también hacia el personal administrativo, se ven como una carga de trabajo adicional.

Los entrevistados también hacen una clara diferenciación del sector administrativo tradicional por su autonomía y sus tareas no burocráticas. Observamos que, cuando hablan de sus "pares" o "colegas", se refieren a otras personas que ocupan puestos similares en la misma u otras instituciones, con quienes han comenzado a establecer un trabajo en red:

> Recientemente, varios de los que realizamos tareas similares en las universidades hemos podido conectarnos y hemos formado una red más formalizada. Este entorno es excelente como área de intercambio de problemas y buenas prácticas, y también para capacitación y elaboración de informes o ponencias para algunas conferencias.

Discusión, conclusiones y prospectiva

Este proyecto ocupó un área de vacancia sobre un tema inexplorado y de creciente interés en el campo de la educación superior a nivel mundial. En este sentido, pudo constatarse que esta iniciativa posibilitó sumar a la Argentina a los intercambios que se están realizando en diferentes países, con equipos trabajando sobre esta misma cuestión. Poder comenzar este proyecto nos abrió puertas internacionales que permitieron fortalecer estos vínculos y transformar este proyecto nacional en uno internacional.

Además de poder fortalecer estas redes académicas, los resultados de la investigación constituyen un insumo clave para la toma de decisiones institucionales y de la política universitaria nacional, habida cuenta que la comprensión de la complejidad de la gestión universitaria y su mejora redunda en el mejor desempeño de sus funciones sustantivas: enseñanza, investigación y extensión. La emergencia de estos nuevos roles, en la medida en que se mitiguen sus efectos no deseados, genera mejores condiciones de aprendizaje, y gestación de investigación pertinente y un mayor vínculo con el territorio y la sociedad en general.

Además, este proyecto constituyó un ámbito de formación en sí mismo, dado que sus integrantes son docentes, tesistas de maestría y de doctorado, y directores, que tienen sus respectivos proyectos vinculados a esta investigación en intersección de objetos

de estudio. Además, es una fuente de conocimiento para las carreras de posgrado del NIFEDE de la UNTREF y de articulación con otros equipos de investigación del mismo espacio académico y de otros. Esta investigación se propuso, por tratarse de un área de vacancia, encarar un trabajo de formación de investigadores en el tema. Y fue el primer paso para su continuidad en un proyecto de investigación que recién comienza, sobre la gobernanza universitaria.

Yendo a los resultados en términos de nuevo conocimiento, la investigación da cuenta de importantes cambios institucionales como resultado de las políticas públicas estudiadas, al igual que cambios en el nivel intermedio –redes interinstitucionales–, algo que no nos propusimos estudiar a priori. A la creación de nuevas unidades de gestión le siguió la constitución de un grupo nuevo de actores universitarios que van reconfigurando la tradicional distribución del poder, lo que lleva el análisis a nivel ya no sólo de la gestión sino del gobierno institucional.

También podemos ratificar que las políticas públicas implementadas durante la década de 1990 en el sistema universitario argentino, inspiradas en el paradigma de la Nueva Gestión Pública, favorecieron la constitución de nuevas unidades de gestión institucional, con la aparición de nuevos roles y funciones en las universidades que no se ajustan al modelo tradicional de la división del trabajo entre cargos administrativos, académicos y políticos. La emergencia de nuevos perfiles profesionales ha sido estudiada en otros sistemas de educación superior (Klumpp y Teichler, 2008; Macfarlane, 2011; Whitchurch, 2012). Una particularidad del caso argentino es que aún no está clara la vinculación de los nuevos roles con los cargos asignados para su desempeño, como tampoco la constitución clara de un nuevo "espacio". Sin embargo, podemos constatar la presencia de estos nuevos perfiles que asumen funciones intermedias entre los roles tradicionales, algo que coincide con lo estudiado en otros países.

De acuerdo con los resultados de la investigación, existe un reconocimiento positivo acerca del valor y la importancia de los nuevos perfiles profesionales, tanto por parte de las autoridades como del sistema universitario en su conjunto. Lo que es común a todos ellos es que cuentan con altas calificaciones, de acuerdo con las necesidades de formación profesional que demandó el desarrollo de su puesto de trabajo. No obstante, adjudican mayor importancia a su experiencia previa para el desarrollo de su rol dentro de los equipos de trabajo que a su formación.

La mayoría de los encuestados y entrevistados pertenece a los escalafones jerárquicos más altos de la estructura orgánica administrativa de las instituciones. Podríamos decir que conforman un sector de élite dentro en las instituciones. El nivel de profesionalización adquirido, además, los fue agrupando a nivel interinstitucional –más o menos formalizados en el CIN u otros espacios– con colegas ocupando los mismos roles, generando espacios para la circulación entre instituciones, así como para la incidencia en la agenda de la política pública a partir de necesidades para el desarrollo de la política, algo que fue muy valorado en las entrevistas.

Estas relaciones nos han permitido identificar no sólo procesos de cambio jerárquicos e intrainstitucionales, sino también procesos de tipo 'horizontal", en el sentido del carácter de sus acciones, el tipo de relaciones con otros actores, el contenido de sus prácticas.

Estas vinculaciones verticales y horizontales, intra e interinstitucionales, permiten interpretar un incremento de poder institucional de estos actores, en la medida que su rol conlleva resultados críticos para la universidad (acreditar, obtener recursos, por ejemplo), así como vinculaciones externas con oficinas públicas y con otras instituciones, que aportan saberes claves para la toma de decisiones a nivel institucional.

En síntesis, una multiplicidad de agentes, tales como personal docente orientado a la gestión, no docentes o administrativos profesionalizados, y autoridades –las que también podrían estar profesionalizándose– son quienes hoy atienden a una amplia gama de necesidades universitarias producto de las políticas públicas universitarias de los últimos 20 años, y que no fueron asumidas por los cargos tradicionales, especialmente por los docentes.

Sin dudas los temas de agenda pública analizados, si bien surgieron desde el estado a partir de cuestiones claramente definidas (Oszlak y O´Donnell, 1982), en el marco de tendencias globales, se fueron reconfigurando a partir de la articulación de diversos actores (cuadros de la política pública, organismos internacionales, autoridades institucionales, docentes, no docentes) entre los que aparecen estos nuevos actores objeto de nuestro estudio. La aparente aceptación de estas funciones nuevas y sus roles para desempeñarlas es parte de este proceso de acomodamiento de los roles tradicionales (autoridades, docentes y administrativos).

Por todo lo mencionado, podríamos decir que la emergencia de una nueva agenda de política pública en las universidades ha desarrollado cambios en el sentido gerencial de la NGP (unidades especializadas con sus profesionales) de acuerdo con las tendencias previstas en la literatura internacional. Sin embargo, no estamos advirtiendo tensiones entre funciones académicas y no académicas tal como aparecen en otros contextos (Schneijderberg y Merkator; 2012; Kehm, 2015). Las nuevas tareas, asumidas como una carga de trabajo extra por los docentes, han derivado en personal cada vez más especializado en dichas áreas. De aquí que podemos ir viendo que, más que colisionar, hay cierta convivencia de funciones gerenciales con las académicas. Algo similar sucede entre las autoridades y estos gestores, quienes poseen un saber específico que alivia la toma de decisiones y, en muchos casos, las propias vinculaciones de ellos con instancias gubernamentales nacionales.

Estos resultados nos motivan a seguir indagando sobre cómo este nuevo gerencialismo convive con el modelo tradicional de gobierno de la universidad argentina y cómo esta convivencia, si existe, conduce al cambio institucional. Este es el desafío del próximo proyecto y esperamos que este proyecto sirva de inspiración a seguir trabajando en líneas similares por parte de colegas de Argentina y de la región.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archenti, N. y Piovani, J. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani, Metodología de las ciencias sociales, Buenos Aires: Emecé editores.

Austin, I. y Jones, G. (2016). Governance of higher education. Global perspectives, theories and practices. New York and London: Routledge.

Barnett, R. (2005). Re opening research: New amateurs or new professionals? Participating in the Knowledge Society. R. Finegan. New York, Palgrave Macmillan.

Barzelay, M. (2003). La nueva gerencia pública. Un acercamiento a la investigación y al debate de las políticas públicas. México: FCE.

Becher, T. y Trowler, P. (2001). Academic tribes and territories. Second edition. Buckingham, The Society for Research into Higher Education y The Open University Press.

Bentancourt, V. (2000). "Reforma de la gestión pública y políticas universitarias". Nueva Sociedad, vol. 165, pp. 58-165.

Bleiklie, I. y Enders, J. y Musselin, C. (2012). "La nueva gestión pública, la gobernanza en red y la universidad como organización profesional cambiante". En Kehm, B. (comp.) (2012) La nueva gobernanza de los sistemas universitarios. España: Ediciones Octaedro.

Bleiklie, I. (1998). Justifying the evaluative state: new public management ideals in higher education. European Journal of Education, 33(3), pp. 299-316.

Broucker, B., y De Wit, K. (2015). New public management in higher education. En Huisman, J., de Boer, H., Dill, D. D., y Souto-Otero, M. (Eds), The Palgrave international handbook of higher education policy and governance (pp. 57-75). London: Palgrave Macmillan.

Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008) Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007. Los Polvorines: UNGS – Biblioteca Nacional.

Deem, M., y Brehony, K. (2005). Management as ideology: The case of "new managerialism" in higher education. Oxford Review of Education, 32(2), pp. 217-235.

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), pp. 47-70.

Falcón, P. (2020). La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia. Buenos Aires: EUDEBA – Editorial UNC.

García de Fanelli, A. M. (1997). Las Nuevas Universidades Del Conurbano Bonaerense: misión, Demanda Externa y Construcción de un Mercado Académico. Buenos Aires: CEDES.

Henkel, M. (2000). Academic Identities and Policy Change in Higher Education. London y Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.

Kehm, B. (2012). The academics and the Higher Education Professionals. Trabajo presentado en la Conferencia Internacional Changing Conditions and Changing Approaches of Academic Work, INCHER. Kassel University. Berlín, 4 al 8 de junio de 2012.

Kehm, B. (2015). The influence of new higher education professionals on academic work", Teichler, U. y Cummings, W. (Eds), Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession, Springer, Dordrecht, pp. 101-112.

Klumpp, M. y Teichler, U. (2008). Between over-diversification and over-homogenization: five decades of search for a creative fabric of higher education, Kehm, B. y Stensaker, B. (Eds), University, Rankings, and Diversity, and the New Landscape of Higher Education, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 151-181.

Leal, M. y Robin, S. (2004). Políticas de cambio y transformación de la Profesión Docente universitaria, en Actas IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional de Tucumán.

Leisyte, L. y Dee, J. (2012). Understanding academic work in a changing institutional environment: Faculty autonomy, productivity and identity in Europe and the United States. Smart, J., y M. Paulsen (Eds.), Higher Education: Handbook of theory and research (pp. 123-206). Dordrecht: Springer.

López, A. (2002). La Nueva Gestión Pública. Algunas precisiones para su análisis conceptual. INAP. Serie 1, Doc. No 68.

Macfarlane, B. (2011). The morphing of academic practice: unbundling and the rise of the para-academic, Higher Education Quarterly, 65, 1, pp. 59-73.

Macfarlane, B. (2012). Intellectual Leadership in Higher Education, Routledge/SRHE, NY y London.

Marquina, M. (2011). Higher education reform in Argentina in the 1990s: Paradoxes of government intervention in a minimalist state model. Higher Education Forum. Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, Volumen 8, Número 3, pp.93-104.

Marquina, M. (2017). Yo te evalúo, tú me evalúas. Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras de grado y posgrado en la Argentina. EUDEBA.

Marquina, M. (2020). Entre ser "técnico", "académico" o "político" en la universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación. RELAPAE, (12), pp. 82-96. Junio.

Marquina, M., Gimenez, G., Rodríguez, W. y Mazzeo, I. (2022). Quality assurance and new public management: transformations in organizational structures, functions and roles in Argentine universities, Quality Assurance in Education, 30(3).

Marquina, M., Santín, S., Rodriguez, W., Reznik, N., Lizitza, N., Denes, C., y Lizzano, V. (2023). Políticas Educativas y Cambio Institucional: transformaciones en el funcionamiento de las universidades públicas argentinas desde las reformas iniciadas en los ´90. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, (18), pp. 80-92. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1636

Obeide, S. (2015). De la tradición al cambio. Algunas cuestiones conceptuales para el estudio de los cambios en la organización universitaria y su funcionamiento interno. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Ciencia Política, SAAP, Mendoza, 12 al 15 de agosto.

Oszlak, O. (1999). De menor a mejor. El desafío de la segunda reforma del Estado. Nueva Sociedad, N° 160, marzo-abril.

Oszlak, O. y O´Donell, G. (1982). Estado y Políticas Estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo N° 1. Caracas.

Paradeise, C. y Thoenig J. C. (2017). En busca de la calidad académica, México, Fondo de Cultura Económica.

Rowlands (2017). Academic Governance in the Contemporary University Perspectives from Anglophone nations. Singapore: Springer.

Santín, S., Lizitza, N, Rodríguez, W., Denes, C., Marquina (2022). Transformaciones recientes en el gobierno y la gestión en las universidades nacionales argentinas: los nuevos profesionales en gestión de la educación superior. Jornadas de Sociología de la UNLP. 5-7 de diciembre. La Plata. http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/xi-jornadas/actas/ponencia-2207101807580703 54

Schneijderberg, C. y Merkator, N. (2012). "The new higher education professionals", en Kehm, B. M. y Teichler, U. (Eds), The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges, Springer Science and Business Media, Dordrecht, pp. 53-92.

Whitchurch, C. (2012). Reconstructing identities in higher education: the rise of 'third space'", Professionals, Routledge, New York, NY.

LA PROFESIÓN ACADÉMICA UNIVERSITARIA ARGENTINA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. PRINCIPALES RESULTADOS DEL PROYECTO INTERNACIONAL APIKS

Cristian Perez Centeno[1]

Resumen

El artículo describe los principales resultados de un estudio realizado en Argentina en el marco de la investigación internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society –La Profesión Académica en la Sociedad del Conocimiento–) que se está llevando a cabo en alrededor de 30 países de todos los continentes. El mismo es parte de una línea de investigación que venimos desarrollando en la UNTREF –junto con otras universidades– e internacionalmente, desde 2007.

APIKS da continuidad a dos estudios precedentes realizados el primero de ellos en la en la década del 90 por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching y, el segundo, en la década pasada, en el marco del CAP Project (Changing Academic Profession). Los tres se basan en la aplicación de una misma encuesta, consensuada internacionalmente en una cantidad creciente de países. Aun cuando cada estudio pone el foco en aspectos específicos de la profesión académica, mantienen aspectos comunes a fin de facilitar la comparación no sólo sincrónica sino también diacrónica. Así es posible analizar las tendencias observadas en los distintos países y grupos de países, en el contexto de los cambios económicos, sociales, culturales y políticos y, específicamente, en el ámbito de la educación superior universitaria a nivel global y local.

Este trabajo sintetiza los principales resultados cuantitativos obtenidos y presentados en el Informe "La profesión académica en la Argentina en la sociedad del conocimiento. Principales resultados del estudio APIKS (2018-2019)" y destaca los cambios centrales registrados en la profesión académica universitaria de nuestro país.

Palabras clave: Profesión Académica, Argentina, APIKS.

Introducción

El artículo presenta los principales resultados del estudio realizado en Argentina en el marco de la investigación internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society –La Profesión Académica en la Sociedad del Conocimiento–) que se está

[1] Cristian Perez Centeno (cpcenteno@untref.edu.ar) es docente e investigador del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Es investigador Categoría II del Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación y del Grupo de Investigación y Desarrollo en Educación (GIDE/NIFEDE). Es Editor Asociado de la Revista de Educación Superior y Sociedad (ESS) del IESALC/UNESCO.

llevando a cabo en alrededor de 30 países de todos los continentes. El mismo es parte de una línea de investigación que venimos desarrollando en la UNTREF –junto con otras universidades– desde 2007.

APIKS da continuidad a dos estudios precedentes realizados el primero de ellos en la en la década del 90 por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching y, el segundo, en la década pasada, en el marco del CAP Project (Changing Academic Profession); en el primero de ellos Argentina no participó. Los tres se basan en la aplicación de una misma encuesta, consensuada internacionalmente en una cantidad creciente de países. Aun cuando cada estudio pone el foco en aspectos específicos de la profesión académica, mantienen aspectos comunes a fin de facilitar la comparación no sólo sincrónica sino también diacrónica. Así es posible analizar las tendencias observadas en los distintos países y grupos de países, en el contexto de los cambios económicos, sociales, culturales y políticos y, específicamente, en el ámbito de la educación superior universitaria a nivel global y local.

El objetivo general de la red internacional y de la investigación que realiza es entender cómo cambia la profesión académica, cuáles son las motivaciones externas e internas de esos cambios y cómo responden las académicas y académicos, cómo varía la profesión según los países e instituciones, qué capacidad de atracción tiene la profesión para las nuevas generaciones y en qué medida los cambios afectan la capacidad de los académicos para contribuir al desarrollo nacional y al conocimiento en general.

La investigación tiene un diseño cuantitativo basado en la aplicación de una encuesta cuyos criterios de implementación están regulados para el conjunto de los países participantes en APIKS a fin de asegurar la validez y fiabilidad de los datos, así como la correcta comparación internacional. En términos generales: la definición de una muestra probabilística de determinado tamaño, que asegure la representatividad en variables claves (tipo de institución, disciplina, cargo y género) y la obtención de una cantidad mínima de casos válidos.[2]

En este trabajo se sintetizan los principales resultados cuantitativos obtenidos en el estudio APIKS (APIKS Argentina, 2022) y destaca los cambios centrales registrados en la profesión académica universitaria de nuestro país, en comparación con el estudio CAP.[3]

Principales dimensiones de la profesión académica universitaria

Hemos indicado que el estudio APIKS es el tercero de una secuencia iniciada en los '90 y que, aproximadamente cada diez años, se reitera, conservando el núcleo central de una encuesta sobre diferentes aspectos de la profesión académica universitaria. Esa

[2] Para una información detallada sobre los aspectos metodológicos de la investigación, véase Perez Centeno (2022).

[3] Como coordinador nacional del estudio APIKS, he participado en la producción de este informe junto con el equipo interinstitucional de investigadores pertenecientes a 9 universidades nacionales, así como en la coordinación de su publicación. En este sentido, para un acercamiento pleno a los resultados del estudio, se recomienda la lectura del Informe.

encuesta es fruto de una negociación y acuerdo entre los equipos de investigación de los países participantes en el estudio.

El principal –y a la vez más dificultoso– tema de acuerdo internacional es la definición de la encuesta a aplicar, de qué dimensiones y variables y variables han de ser relevadas. Esta tarea permanentemente reabre discusiones sustantivas saldadas provisoriamente (la propia definición del ser académico es fuertemente controversial), por las diferencias de objetivos e intereses de los diferentes países y a la necesidad de que el instrumento a aplicarse internacionalmente permita capturar elementos centrales de la profesión académica local y/o del interés científico coyuntural de cada equipo nacional (Perez Centeno, 2022).

Otro elemento crítico que es objeto de consideración es la definición del tema o los temas específicos que se buscará profundizar en cada "ronda" y que, además, esa especificidad no ponga en riesgo la comparabilidad temporal de los resultados a producir respecto de las etapas previas de la investigación. Así, mientras que en el estudio de la Fundación Carnegie se buscaron captar las características generales de la profesión, en la "ronda" CAP se buscó analizar los cambios producidos entre una y otra investigación. En APIKS el foco está puesto en dos dimensiones que han cobrado muy especial relevancia a nivel internacional y son de alto interés para nuestro país: la vinculación de la universidad con el sector productivo, las organizaciones sociales y otras instancias del medio en que se ubican las universidades y, por otra parte, la reconfiguración del sistema científico en relación a la formación de nuevos investigadores. Simultáneamente aparecen temáticas que guardan particular relevancia a nivel global y que merecen –en el estudio– atención especial, el ámbito disciplinario "STEM" (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática) y la cuestión del género.

Históricamente, el cuestionario utilizado para recolectar los datos de la investigación es profuso y se encuentra dividido en secciones que indagan sobre diversas dimensiones del ejercicio profesional. En el caso de APIKS, las dimensiones estudiadas han sido:

- **Carrera y situación profesional:** información general sobre estudios realizados, carrera académica y situación de trabajo actual (características generales de la institución donde se desempeña, vínculo laboral con la misma, otras ocupaciones).
- **Situación Laboral y Actividades:** consulta sobre el trabajo académico que se realiza y las preferencias personales al respecto, su identificación académica, y la opinión y satisfacción en relación al trabajo.
- **Docencia:** indaga sobre las actividades de docencia que se realizan, el idioma de enseñanza, el uso del tiempo, las condiciones y requerimientos institucionales, y la opinión sobre la propia institución.
- **Investigación:** reporta las actividades y tipo de investigación desarrolladas, la producción académica, las condiciones institucionales, el financiamiento y la adscripción a organizaciones de ciencia y tecnología.

- **Actividades de extensión:** consulta opinión de los académicos respecto de los modos en que sus actividades de extensión contribuyen a la sociedad, el tipo de actividades realizadas, su relación con la docencia y la investigación y las contrapartes de trabajo.
- **Gobierno y gestión:** se solicita opinión sobre estilos y prácticas institucionales de gestión, influencia de los actores y se consulta sobre la evaluación de la actividad académica.
- **Académicos en formación:** interroga a quienes ocupan funciones de auxiliares docentes[4] sobre sus competencias y tareas, su opinión respecto a su inserción institucional, las condiciones de desempeño y sus perspectivas futuras.
- **Datos personales:** consulta información personal (edad, género, nacionalidad, estado civil), condiciones de vida familiar de origen y actual y su influencia sobre el trabajo.

Como lo señalaron Aiello y Rebello:

> Las preguntas cubren varios aspectos de las diferentes áreas temáticas, siendo éstos: descripción de indicadores socio-demográficos, descripción de trayectorias de formación y ocupacionales, participación efectiva en actividades relacionadas con el trabajo académico, requisitos institucionales cualitativos y cuantitativos que regulan la actividad (credenciales, carga horaria de trabajo, etc.), modificaciones a lo largo del tiempo de las condiciones de trabajo, percepción de los actores sobre su situación personal, las condiciones laborales y el trabajo académico en general. (2012, p. 453)

Por otra parte, además del cuestionario acordado internacionalmente y de los criterios metodológicos establecidos para asegurar la representatividad de los resultados nacionales, cada país suele incorporar algunas adecuaciones y preguntas vinculadas a la propia singularidad. Así, en Argentina, además de la obvia traducción del instrumento al castellano, se incluyó la Especialización como trayecto formativo de posgrado, las dedicaciones docentes semiexclusivas y simples, y la consulta por los organismos científicos de adscripción (vg. CONICET u otros).

Debe señalarse que el estudio sólo aborda el sector público dado que, como el sistema estadístico universitario nacional no releva información de académicos que se desempeñan en el sector privado, no es posible desarrollar un muestreo probabilístico (lo que constituía un requerimiento metodológico del proyecto) para estudiarlo. En términos estimativos podría suponerse que corresponde al 80% de la planta docente total del país, ya que ése es el porcentaje de estudiantes que asisten al sistema universitario público (República Argentina, 2022).

Finalmente, se destaca que los resultados son el producto de 1.450 respuestas completas que, luego de un proceso de depuración estadística y balance de datos se obtuvo un

[4] "Junior" en la definición de APIKS internacional; Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudantes, en la categorización argentina.

total de 954 casos válidos. El conjunto de datos disponibles para nuestro país totaliza 345.348 registros (362 variables para 954 casos válidos).

Principales resultados del estudio apiks

Situación Laboral

En esta dimensión el estudio se interesa por aspectos tales como tiempo real dedicado a la profesión por parte de los académicos, las preferencias entre las distintas actividades que implica (docencia, investigación, extensión, la gestión académica y otras), la percepción respecto del grado de estrés y de satisfacción con la actividad académica. Y también, interesa ver cómo varían los resultados en función de lo que algunos autores (Perez Centeno y Aiello, 2021; Marquina y otros, 2021 y 2022) han denominado "características estructurales" de la profesión: el cargo, la dedicación, la disciplina de desempeño o el género, entre las principales.

Actividades académicas que desarrollan

La Tabla 1 muestra que los docentes universitarios de Argentina distribuyen su actividad académica, principalmente entre docencia e investigación, funciones que juntas ocupan alrededor de 24 horas semanales (3/4 del tiempo total de trabajo), en promedio.[5]

El total de horas semanales dedicadas a la actividad académica totaliza, en promedio, 32,4hs., lo que llama fuertemente la atención ya que nuestro sistema universitario se estructura fundamentalmente en contratos con dedición simple (69% de los docentes) y que, formalmente, a un docente con dedicación simple le corresponden 10 hs. semanales de trabajo. Lo que puede estar expresando la disposición de más de un cargo por persona (la tasa de docentes/cargo correspondiente a 2022, en Argentina, es de 1,47) sino también una fuerte donación de trabajo dado que trabajan más tiempo que el estipulado formalmente en sus contratos de trabajo. Perez Centeno y Aiello (2021) sostienen trabajan prácticamente el doble del tiempo por el que son contratados. Asimismo, dado que los contratos de dedicación simple se orientan exclusivamente al dictado de clases, se entiende que ese tiempo extra es principalmente dedicado a la investigación, una función que se ha generalizado ampliamente. Muy atrás, le siguen el resto de las actividades académicas que completan la agenda de los académicos.

Esta distribución del tiempo entre las diferentes actividades académicas difiere al considerar algunas variables. Naturalmente que la principal diferencia se observa al comparar la agenda de los académicos full-time frente a aquéllos que poseen dedicaciones parciales. Como se observa, los docentes full time presentan una dedicación significativamente mayor a la investigación (un 50% más) y también en gestión (más del doble respecto de los part-time). Pero también muestran dedicación de más tiempo en la enseñanza.

[5] El dato corresponde al período de dictado de clases. En el período sin clases, se produce un incremento muy fuerte trabajo dedicado a la investigación que –en el promedio anual– termina sobrepasando al tiempo de dedicación a la docencia (Perez Centeno y Aiello, 2022).

Más allá de la dedicación, también se registran diferencias cuando esa variable queda controlada. En términos de género, por ejemplo, las mujeres invierten más tiempo de trabajo semanal en todas las actividades académicas que desarrollan, respecto de los varones.

En relación con los cargos, son los profesores (Senior) los que dedican más tiempo en comparación con los Jefes de Trabajo Práctico y auxiliares docentes (Junior), tanto en términos generales como en cada una de las actividades académicas que se consignan. Finalmente, en relación con las disciplinas, los docentes de disciplinas que no son STEM dedican más tiempo a todas las actividades respecto de sus colegas STEM, con excepción de la investigación, en donde se mantienen –para ambos grupos– los valores promedio.

Tabla 1. Cantidad de horas semanales dedicadas por actividad

	Promedio general	Género		Dedicación		Cargo		Disciplina	
		Masc.	Fem.	Part.	Full.	Junior	Senior	STEM	No STEM
Enseñanza	13,0	12,9	13,1	12,6	15,4	12,2	14,3	12,1	13,4
Investigación	10,6	10,0	11,3	9,9	14,9	9,9	11,9	11,2	10,4
Extensión	2,4	2,1	2,7	2,2	3,2	2,0	3,0	1,8	2,7
Gestión	3,4	3,3	3,5	2,8	6,6	2,4	5,0	2,6	3,8
Otras actividades	3,0	3,0	3,0	3,1	2,3	3,1	2,9	3,3	2,8
Total	**32,4**	**31,3**	**33,6**	**30,6**	**42,4**	**29,6**	**37,1**	**31,0**	**33,1**

Fuente: APIKS Argentina (2022, p. 19).

Preferencia por la docencia y/o la investigación

Esta dimensión de la profesión académica es relevante en diversos sentidos. Por un lado, en términos constitutivos del "ser académico", de las tareas que hacen a la naturaleza académica –fundamentalmente el desarrollo de tareas de docencia e investigación–. Y, por otra parte, porque se viene observando, a nivel internacional, cambios en la carga de trabajo dedicada a la docencia y a la investigación, que se expresan de maneras singulares en distintos países y regiones.

Así, dado que una de las hipótesis explicativas que se han planteado en relación a la dedicación a estas dos actividades centrales del desempeño académico, es que se estudia la preferencia de los académicos por alguna de ellas. La idea subyacente es que esa preferencia incide en la efectiva realización de ellas: cuanto mayor sea la preferencia por la docencia/investigación, mayor será la dedicación a cada una ellas.

APIKS muestra que los docentes argentinos prefieren más la docencia que la investigación (65%), lo cual resulta consistente con la estructura generalizada de contratos

orientados a la enseñanza. Esto queda reforzado con el hecho que son quienes poseen los cargos más altos o tienen las mayores dedicaciones –indirectamente, mejores condiciones de trabajo– quienes reportan preferencias mayores por la investigación. O quienes se desempeñan en disciplinas STEM más vinculadas a la investigación dura que las humanidades, las ciencias sociales u otras disciplinas No STEM.

Los resultados sorprenden en términos de género ya que, a contramano del prejuicio general que atribuye mayor inclinación científica entre los varones, muestran una mayor preferencia por la investigación que éstos: 36,8% vs 33,6%.

Estrés y satisfacción

En términos generales los académicos de Argentina expresan satisfacción respecto de su situación laboral (3,26/5) y no tiene prácticamente peso la idea de que –si tuviera la oportunidad– no comenzaría de nuevo la carrera académica. Sin embargo, consideran que no es una buena época para que un/a joven se inicie en la profesión (3,10/5) y sienten que su actividad es una fuente de estrés (2,83/5).

Son las mujeres, los part-time, los junior y los No STEM los que tienen una visión pesimista mayor que el promedio, respecto de la dificultad actual para iniciar una carrera académica. Y son las mujeres, los full time, los junior y los No STEM los que expresan tener mayores niveles de estrés con relación al promedio general. Por su parte, los varones, los full time, los senior y los STEM están algo más satisfechos que el promedio.

Docencia

En este apartado se presentan algunos aspectos de la actividad de enseñanza significativos para caracterizar la profesión académica argentina. Dado que la información relevada corresponde al año 2019, resulta valioso conocer en qué medida utilizaban nuevas tecnologías y educación a distancia, para compararlo con la situación post pandémica (por ejemplo, con los resultados de una futura ronda de investigación en el marco de este proyecto internacional). Asimismo, interesa describir algunas percepciones de los académicos relacionadas con los problemas que enfrentan en la enseñanza, así como respecto de su formación pedagógica.

Actividades de enseñanza mediada por tecnología y en modalidad a distancia

Los resultados de APIKS muestran que los académicos de Argentina no llevan adelante, de manera mayoritaria, actividades que involucraran el uso de nuevas tecnologías o actividades de educación a distancia: apenas un 28,9% empleaba TIC en sus clases y un 22,7% se daba clases en modalidad a distancia (Nosiglia y Fuksman, 2021).

Las mujeres, los full time, los cargos más altos y los STEM desarrollaban en menor medida actividades con TIC en clase. En cuanto a la modalidad a distancia, las diferencias son las mismas, con excepción de las disciplinas. En este caso, son las No STEM las que aparecen por encima del promedio.

Dificultades en la enseñanza y aportes de la institución

En promedio, los académicos opinan mayoritariamente que dedican más tiempo del deseado a enseñar habilidades básicas por las dificultades que arrastran los estudiantes. Y, esa opinión no varía sustancialmente en función de las variables que venimos considerando.

Por otra parte, consideran que existe oferta institucional de capacitación pedagógica para los docentes. Sin embargo, son los de dedicación full time y los senior los que muestran mayor conocimiento al respecto, con relación al conjunto; lo que puede deberse a su mejor inserción institucional ya que poseen mejores condiciones de trabajo y tienen más antigüedad en las instituciones. Es muy probable que esa mejor condición institucional les permita un mejor conocimiento de las posibilidades disponibles.

Investigación

Aquí se describen los resultados de la encuesta relacionados con algunos aspectos de esta función, tales como la determinación acerca de quiénes investigan, el trabajo en equipo, las producciones académicas que realizan y las publicaciones derivadas o las principales fuentes de financiamiento.

¿Quiénes investigan? ¿Cuánto?

No todos los académicos realizan investigación; APIKS registra que sólo 691 de los 954 respondentes (72,4%) manifestaron hacerlo ya sea en la universidad, en el CONICET o en otra entidad de ciencia y tecnología. Además, se observa que "*la cantidad de horas semanales dedicadas a investigar no difiere significativamente de las de docencia en el período de clases y, en el período de trabajo sin clases, se incrementa la cantidad de horas dedicadas a investigar (crece un 15%)*" (Perez Centeno y Aiello, 2021, p. 77).

Asimismo, los datos de APIKS reportan que la investigación se encuentra asociada estadísticamente con el cargo, la dedicación y la disciplina de desempeño –Perez Centeno y Aiello (2021) incluso lo observan en relación con otros factores como el género, la titulación de doctorado y la preferencia por la investigación–. De tal manera que desarrollan investigación en mayor proporción quienes ocupan las mayores jerarquías docentes (Senior vs Junior), quienes poseen mayor dedicación (Full vs Part-time), quienes se desempeñan en las ciencias básicas respecto de quienes lo hacen en las ciencias aplicadas, las mujeres respecto de los varones y, quienes tienen preferencia por la investigación, en comparación con quienes prefieren la docencia.

Esto muestra una situación de amplia generalización de la función de investigación dentro de las tareas académicas con (cierta) independencia de las condiciones de desempeño. Incluso los grupos que investigan en menor proporción que otros, lo hacen mayoritariamente. Por ejemplo, la proporción de académicos Junior que investiga es menor que la de los Senior, pero el 68,9% de los Juniors lo hace (por la negativa: sólo 31,1% no investiga). Esto mismo podría plantearse para el resto de las características estructurantes de la profesión académica.

Tipo de colaboraciones en investigación

En Argentina, la actividad de investigación se desarrolla mayoritariamente de manera colaborativa. Un 65% de quienes investigan lo hacen en el marco de equipos de investigación. Y, además, se vincula para hacerlo con colegas de otras instituciones del país (53,5%) y del exterior (38%).

Este carácter colaborativo –institucional, local e internacional– se acentúa entre quienes poseen cargos Senior, dedicaciones full time o se desempeñan en disciplinas STEM.

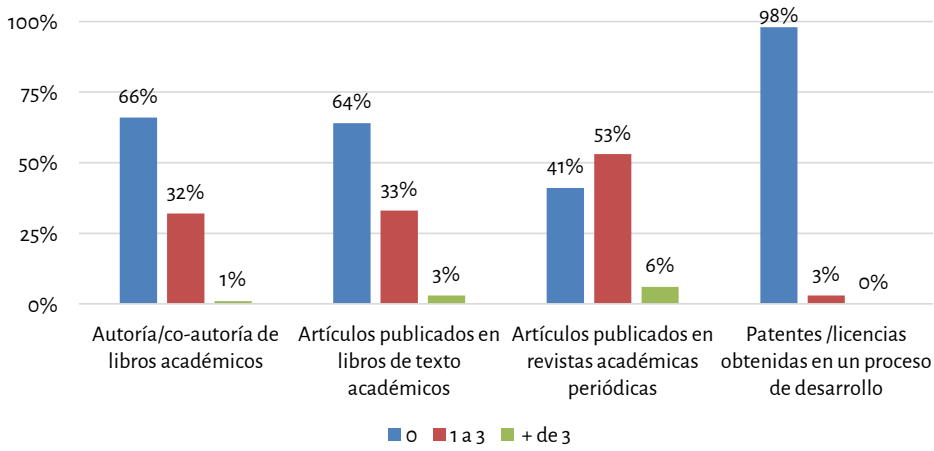
Producción académica

La principal producción de los académicos deriva de la investigación y es la publicación de artículos en revistas científicas y en congresos o eventos académicos. Luego, publicación de capítulos en libros. La producción de patentes es realmente muy baja nula, lo que muestra que no se trata de una práctica académica regular.

Esto expresa una fuerte orientación "productivista" del desempeño académico, en el sentido que busca desarrollar indicadores académicos que favorezcan el desarrollo académico individual (inserción profesional, integración a redes y carrera institucional) y salarial.

Es alta, relativamente, la cantidad de personas que han manifestado que no han realizado ninguno de estos tipos de producción, lo que da cuenta de un importante número de académicos que investigan pero que no dan cuenta de los resultados de las mismas.

Gráfico 1. Cantidad de contribuciones académicas concretadas en los últimos 3 años



Fuente: APIKS Argentina (2022, p. 24).

Los libros no son el principal tipo de publicación. Quienes han publicado entre 1 y 3 libros en los últimos tres años son mayormente los full time, los senior y los no STEM, y los STEM son quienes menos han publicado libros. En cuanto a partes de libros, los full time destacan, aunque siempre en % bajos, con más de tres contribuciones, y los senior y los STEM entre 1 y 3.

> Finalmente, en la publicación de artículos sobresalen notablemente los full time y los Senior. Con muy bajos o nulos porcentajes en patentes y licencias, son los full time los que destacan un poco más. Por otra parte, se aprecia cierta paridad de género respecto a las contribuciones académicas de los últimos años (...) aunque se destaca que las mujeres han publicado en mayor proporción, libros de texto académicos, artículos en libros y en revistas. (APIKS Argentina, 2022, pp. 24-25)

Colaboración en publicación

Un criterio para analizar el grado integración de la investigación y su carácter nacional/internacional es el de considerar la colaboración que se produce al momento de divulgar los resultados. En este sentido se observa un fuerte componente nacional de la investigación ya que las publicaciones con colegas del país más que sextuplican las que se producen con colegas del exterior (39,6% vs 6,1%) y sólo el 20,9% de la producción se publica en el exterior del país.

Un detalle importante registrado en APIKS es que no hay diferencias significativas en las características de las publicaciones en función de la dedicación de los académicos, lo que representa una mayor exigencia para quienes poseen dedicaciones parciales y/o, por contrapartida, una baja cantidad de publicaciones de quienes tienen dedicaciones full-time.

Respecto de lo disciplinar, se observa carácter más colegiado que individual en sus publicaciones de quienes se desempeñan en el campo de las STEM, que se invierte en el caso de los No STEM. Asimismo, los STEM tienen una mayor proporción de publicaciones con colegas de otros países y publican en el extranjero, en mayor medida que el promedio. Los full time destacan por encima del promedio en publicaciones en el extranjero.

Fuentes de financiamiento de la investigación

Como se observa en la Tabla 2, la principal fuente de financiamiento de la investigación que realizan los académicos Argentina proviene de su institución y del gobierno. Ambas fuentes que suman más del 83,6% de los fondos, expresando una fuerte centralidad del financiamiento público nacional y de dependencia respecto del mismo.

Los recursos para investigar que provienen del sector privado (1,9%) o de agencias internacionales (2,9%) son residuales, representando menos del 5% del financiamiento. Debe considerarse, no obstante, que, probablemente, se perciban fondos internacionales a través de las instituciones o del gobierno.

Tabla 2. Fuente de financiamiento de la investigación

Fuente de Financiamiento	Media
La propia institución	55,6%
Agencias nacionales de financiamiento de investigación	23,5%
Entidades gubernamentales	4,5%
Agencias de financiamiento internacional	2,9%
fundaciones o agencias privadas sin fines de lucro	1,0%
firmas comerciales o industrias	1,0%
Otra	11,5%
Total	**100,0%**

Fuente: APIKS Argentina (2022)

En relación a la variación del financiamiento en función de las características profesionales, un estudio específico Perez Centeno y Aiello (2021, p. 85-86) han señalado que:

> Aun cuando no se observa un factor académico que esté plenamente asociado a la fuente de financiamiento, puede afirmarse que para obtenerlo en la propia universidad –la principal fuente de financiamiento que tiene un carácter distributivo en una masa de académicos mayor que el de las agencias nacionales, que llevan a cabo convocatorias más competitivas– se asocia con el hecho de poseer un cargo Senior, desempeñarse en el campo de las ciencias blandas aplicadas, poseer título de doctor o bien preferir la investigación por sobre la docencia.
>
> Se observa que las ciencias duras básicas son financiadas por agencias internacionales en mayor medida que los demás campos disciplinarios y que las mujeres obtienen una proporción mayor de financiamiento de agencias nacionales de investigación que los varones.

APIKS Argentina (2022) reporta que los profesores manifiestan en mayor medida recibir fondos de la propia institución, del sector privado y de las agencias internacionales, mientras que los Junior los reciben del gobierno. Finalmente, se observa que los hombres sobresalen en cuanto a la recepción de fondos provenientes del sector privado, pero –como hemos señalado– el peso relativo de esta fuente es marginal.

Extensión

En esta sección se reporta el relevamiento que hace la encuesta APIKS acerca de las actividades de extensión que se realizan, su relación con la docencia y la investigación, las contrapartes, las fuentes de financiamiento y su grado de importancia.

Bajo este rótulo se incluye una serie actividades realizadas bajo el concepto más amplio de "tercera misión" en el que se incluye la extensión –en su sentido clásico–, pero también la vinculación y transferencia, la venta de servicios y el compromiso social (Alonso et al., 2021).

Debe señalarse, no obstante, que no todos los académicos realizan actividades de extensión; técnicamente, es una actividad minoritaria ya que sólo el 46,6% (n=440) de los académicos manifiesta haberla realizado en los últimos 3 años. En su agenda de trabajo, la cantidad de horas dedicadas a extensión representa el 8,5% del total; unas 2,5hs. semanales.

Tipos de actividad de extensión y externas

La principal actividad externa que se realiza es la de divulgación: actividades de voluntariado, disertaciones públicas, y publicaciones en medios. En segundo lugar, le siguen actividades de comercialización, que involucran venta de servicios, consultorías, creaciones de empresas subsidiarias y capacitación. Por último, se desarrollan actividades conjuntas con la industria, que principalmente consisten en transferencia de conocimiento y la realización de pasantías y supervisión de estudiantes.

Los resultados muestran que quienes tienen dedicaciones full time y quienes tienen posiciones Senior, son quienes más desarrollan relativamente actividades de comercialización e industriales. Los académicos de las disciplinas no STEM desarrollan principalmente actividades de divulgación.

Las diferencias por género resultan significativas, de tal modo que los varones realizan predominantemente tareas de consultoría, desarrollo de patentes o dictado de cursos rentados, en tanto que las mujeres tienden a realizar actividades de voluntariado y asesoramiento ad honorem (Nosiglia y Fuksman, 2022).

Contrapartes de la extensión y la actividad externa

Cuando se consulta a los académicos universitarios de Argentina respecto de quiénes son las contrapartes con las que interactúan para desarrollar actividades de extensión, se observa que –principalmente– son otras instituciones de Educación Superior, el gobierno y otras organizaciones sin fines de lucro.

Por el contrario, es muy baja la proporción de actividades de este tipo llevada a cabo con contrapartes privadas o comerciales. Para este tipo de contraparte, son los varones y quienes se desempeñan en disciplinas STEM quienes tienen más vinculación.

Fuentes de financiamiento de la extensión y actividad externa

Consistentemente con lo anterior, los académicos reportan que la principal fuente de financiamiento de la actividad externa son las instituciones de educación superior (71,0%) y, en buena medida, la actividad de extensión se realiza sin financiamiento (27,0%). Sigue en menor medida, el aporte del gobierno a través de sus oficinas o Agencias (35,5%). Sólo el 13,6% del financiamiento proviene del sector privado y comercial.

Quienes realizan actividades de extensión sin financiamiento son principalmente los académicos Junior y part-time. Los full-time manifiestan desarrollar mayoritariamente estas actividades con el aporte de la propia institución. Los varones obtienen mayor financiamiento del sector privado y firmas comerciales; en tanto que las mujeres (full-time, Senior y No STEM) indican recibir mayor financiamiento público.

La vinculación de la extensión con las tareas de docencia e investigación

Los académicos sostienen que el desarrollo de actividades de extensión aporta a su ejercicio docente y a la investigación: en una escala de 1 a 5 puntos consideran que su importancia para la docencia es de 4,0 puntos, mientras que para la investigación es 3,4.

Sin embargo, se aprecian diferencias en la valoración de las mismas, según su orientación académica hacia una u otra función. Las mujeres, los académicos full time y los Senior –con mayor proporción de investigadores– consideran un poco más importante el aporte de la extensión a la investigación; los Junior, los part-time y los No STEM, por el contrario, valoran especialmente la importancia de la extensión para la docencia.

Gobierno y gestión

Las preguntas acerca de esta dimensión buscan relevar la percepción de los académicos acerca de su influencia institucional en diferentes niveles (departamento, facultad o institución), así como sus opiniones respecto de la conducción, liderazgo, y comunicación institucional y la evaluación de su actividad académica.

Influencia institucional

En términos generales, los académicos de Argentina no se sienten muy influyentes en las decisiones de sus instituciones. Además, consideran que cuanto mayor es el nivel organizacional, menor es la autopercepción de influencia. Justamente, es en el área propia de desempeño donde mayor percepción de influencia registran: el de la cátedra o departamento. En este nivel, en una escala de 1 a 5 puntos, piensan que su influencia es del orden de los 2,3; a nivel de la Facultad o de la institución en su conjunto, su percepción de influencia es crecientemente inferior.

Las diferencias en la percepción de influencia son bastante predecibles en términos de las características estructurantes de la profesión: los varones, full-time y seniors son quienes perciben un mayor nivel de influencia; las mujeres, los part-time y los Junior son quienes se sienten menos influyentes en todas las instancias de la organización. En términos disciplinarios no se aprecian diferencias significativas de valoración.

Toma de decisiones y liderazgo institucional

Las valoraciones de los y las académicos respecto de su percepción de la conducción y el liderazgo institucional se ubican –en términos generales– en el centro del "termómetro" o son levemente positivas, pero dicotómicas: por un lado aprecian positivamente el

liderazgo (3,36/5) y la comunicación (3,14/5) existentes y, por otra parte, registran estilos de conducción verticales (3,27/5) y cierta burocratización de los procesos (3,23/5).

Una vez más los académicos mejor posicionados profesionalmente presentan valoraciones más positivas que el resto. Así, los full time valoran en mayor medida la buena comunicación institucional consideran que existe un funcionamiento colegiado aunque algo burocratizado.

Evaluación de la actividad académica

Ante la pregunta acerca de quién evalúa la actividad académica en las tres funciones, sobresale notoriamente la consideración de que son los estudiantes los que evalúan la docencia (72,6%), siguiendo los propios pares (59,3%) y el director departamental o jefe de cátedra (55,9%).

Como es de esperar, la actividad de investigación se percibe evaluada externamente en mayor medida (44,9%) y la actividad de extensión es la actividad que se considera menos evaluada, tanto por el propio académico, como por los pares o el director de la unidad académica.

En síntesis, se registra que la evaluación de las actividades docentes es la más importante y se lleva a cabo "cercanamente", en instancias próximas a su desarrollo: los estudiantes o bien los pares o las autoridades del propio Departamento. La investigación, por el contrario, es principalmente evaluada de manera externa.

En general no se observan diferencias relevantes respecto de quiénes evalúan las distintas funciones del ejercicio académico considerando las variables centrales que la configuran. La única excepción se observa para la dedicación en relación con la evaluación externa. Concretamente, los académicos full time señalan que son evaluados por miembros ajenos a su unidad académica (29,2% vs. 17,1% en la docencia; 35,7% vs. 21,9% en Investigación; y 32,2% vs. 14,3% en extensión) o evaluadores externos (38,4% vs. 22,2% en docencia; 72,3% vs. 29,9% en Investigación; y 33,6% vs. 15,9% en extensión) en mucha mayor proporción que los part-time, en las tres funciones académicas (Perez Centeno et al., 2021).

Académicos en formación

Esta sección de la encuesta aborda un aspecto novedoso en la línea de investigación internacional sobre la profesión académica: la formación de nuevos académicos. Un aspecto complejo para el contexto nacional dado que la lógica de desarrollo de la carrera académica no sigue la tendencia internacional. En APIKS, en esta sección del estudio, se consulta sobre las competencias obtenidas durante la formación doctoral para desempeñarse académicamente con posterioridad, al modo en que han sido acompañados por quienes los han formado, así como la perspectiva respecto de su futuro inmediato.

A nivel internacional, esquemáticamente, la carrera académica se inicia con la formación doctoral que tiende a ser un prerrequisito para ello; es decir que la formación doctoral se relaciona estrechamente con la formación de nuevos académicos. En Argentina,

según los datos oficiales más recientes, sólo el 12,8% de los académicos tienen título de Doctor (República Argentina, 2022). Dado que una minoría de los académicos argentinos posee este título, no se verifica la misma relación entre la formación doctoral y los "académicos en formación". Aunque se viene produciendo un cambio en este sentido (Perez Centeno y Aiello, 2011), el título de Doctor está lejos de universalizarse como un prerrequisito inicial para el ejercicio académico. Es por ello que profesores consolidados y en el final de su trayectoria académica, pueden encontrarse realizando su formación doctoral, lo que –evidentemente– no los asimila a las características de un académico en proceso de formación.

Competencias para la actividad académica

Uno de los aspectos considerados, como hemos mencionado, es el de la capacidad de trabajo constructivo con colegas (4,29 –en una escala de puntuación de 1 a 5–) y de trabajo independiente y la de asumir responsabilidad por sus acciones (4,02). Ambas son percibidas muy positivamente. Por contrapartida, reconocen que no poseen adecuadas habilidades para obtener financiamiento externo (1,91). Y estas percepciones prácticamente no presentan diferencias según se trata de académicos de distinto género, dedicación y disciplina.

Acompañamiento en la formación

También expresan una valoración positiva cuando se refieren al modo en que están siendo acompañados en su proceso de integración a la vida académica, manifestándose bien integrados a su unidad académica (3,65) pero también que se sienten apoyados, que pueden insertarse en redes académicas y que reciben orientación cuando la necesitan o requieren. Y esa percepción tampoco parece diferenciarse de manera relevante en función del género, la dedicación o la disciplina.

La situación laboral actual y proyección futura

El estudio muestra que el 57,3% de ese grupo está disconforme con su salario, aunque la mayoría evaluó positivamente dimensiones tales como la seguridad social o sus oportunidades de desarrollo profesional, entre otras.

En este marco parece natural que casi la totalidad de los académicos en formación (92,9%) quieren continuar desempeñándose como académicos en los años siguientes, ya sea en la misma institución o en alguna otra del país.

La dedicación es la única variable que presenta una sistemática (aunque leve) diferencia entre los académicos, lo que se enfatiza cuando refieren a la posibilidad de realizar actividades no académicas, ya sea dentro de la universidad como fuera de la academia; son los part-time quienes, en mayor proporción, consideran esa posibilidad.

Internacionalización

Si bien la encuesta no posee una sección específica relacionada con este tema central de la agenda universitaria, existe a lo largo de todo el instrumento diversas preguntas que

buscaron conocer algunos aspectos propios de la internacionalización, en particular la percepción respecto de ese proceso, el trabajo con estudiantes extranjeros, el abordaje institucional de ese proceso y el impacto de esa estrategia en la propia institución.

En su perspectiva, los académicos consideran que el desarrollo de actividades de internacionalización brinda un mayor prestigio (3,9 –en una escala de 1 a 5 puntos–) y amplía las redes de investigación (3,9) para la institución que las lleva a cabo, asimismo aumenta la movilidad de estudiantes y docentes, y mejora la calidad académica de la formación. Los posibles riesgos de la internacionalización –un debilitamiento de la propia identidad cultural– son claramente desconsiderados (1,8) por el colectivo académico. Asimismo, son menos considerados los efectos vinculados al aumento de costos (2,8) como también que la internacionalización favorece al reclutamiento de cerebros (2,7).

Estas perspectivas son homogéneas entre académicos de distintos géneros, cargo, dedicación y disciplina. Podría destacarse que los full time ven en la internacionalización una puerta para la ampliación de las redes en mayor medida que el resto (4,1) y que son los jóvenes los que consideran cierto mayor impacto en el debilitamiento de la identidad cultural, aunque siempre en valores muy bajos (1,9).

Opinión sobre la institución frente a la internacionalización

Los académicos creen que sus instituciones tienen una estrategia clara respecto de la internacionalización (3,0) y esa estrategia (¿excluyente?) es la movilidad de estudiantes (3,3). Las demás estrategias –cuando se vinculan con los docentes– tienen menor visibilidad; las principales son la motivación a publicar internacionalmente y la movilidad de docentes e investigadores.

En este punto sí se aprecia una mayor visibilidad general de la estrategia institucional de internacionalización por parte de los profesores full-time en relación con los part-time. En relación con la estrategia y la movilidad estudiantil, los profesores Senior tienen un mayor registro que los Junior; no así cuando la internacionalización se refiere a cuestiones docentes, que no presentan diferencias relevantes entre unos y otros.

A modo de cierre: continuidades y cambios en el ejercicio profesional universitario argentino

Históricamente, la profesión académica universitaria de nuestro país se presenta fragmentada, jerarquizada y muy diversificada (Marquina et al., 2022) y en trabajos previos se ha postulado la existencia de diferentes profesiones académicas según la interacción de dichas características (Perez Centeno, 2015). Su estructura se organiza alrededor de contrataciones parciales (actualmente sólo el 10,3% de los cargos del sistema universitario público, son de carácter exclusivo) orientadas al dictado de clases, Sin embargo los académicos realizan crecientemente una multiplicidad de tareas que excede ampliamente esa contratación.

Sabíamos desde el estudio CAP que la agenda regular de muchos académicos incluía una cantidad significativa de horas dedicadas a la investigación incluso cuando no tenían las condiciones de contratación para hacerlo (Perez Centeno, 2012).

> Estrictamente, no sólo incorporaron tareas de investigación sino también de extensión y transferencia, de gestión y de una serie de actividades académicas –mayormente no remuneradas– como la participación en comités de pares para evaluación de instituciones, programas, proyectos, docentes y artículos científicos, la integración de asociaciones y redes académicas, la participación en comités científicos diversos y bien la formación de nuevos investigadores. Sin embargo, las relacionadas con la investigación son las que sobresalen dado que el sistema desplegó una fuerte presión en ese sentido a través de incentivos materiales y simbólicos, mediante diversas políticas públicas que distribuyen recursos y prestigio entre quienes realizan investigación, presentan y publican los resultados y producen patentes, y poseen títulos de posgrado –en especial, de Doctor–. (Perez Centeno y Aiello, 2021, p. 70)

Aquí, en APIKS, encontramos que la carga horaria dedicada a la investigación continúa creciendo y se generaliza, aun cuando se profundiza el modelo de contratación estructurado alrededor de la tarea docente (el peso relativo de las dedicaciones simples continúa creciendo). Este incremento de la función de investigación como condición de desarrollo académico nos orienta hacia una situación en la que enseñar e investigar serán tareas con el mismo peso en la labor académica independientemente de las condiciones de trabajo que cada académico posea. Más allá de su cargo, dedicación, género, disciplina o cualquier otra característica específica. Por el contrario, estos factores profesionales que explicaban –y aún explican– una distribución diferenciada de la misma, están perdiendo potencia explicativa.

Otro elemento concurrente es el hecho de que este incremento de la actividad de investigación está relacionado con la donación de trabajo y que –como se ha señalado– ese tiempo extra está principalmente dedicado a la investigación.

En otro orden –aunque indirectamente vinculado con lo anterior– el estudio de los académicos en formación nos permite seguir afirmando como en el pasado que, más allá de cambios que puedan estar produciéndose "bajo la superficie", la formación doctoral está lejos de universalizarse y de constituirse en prerrequisito para el ejercicio académico (lo que es confirmado por las estadísticas oficiales del país). Este tipo de formación sí parece constituir un valioso canal de inserción profesional y una herramienta para un desarrollo competente y satisfactorio de la propia carrera académica.

Por último, se registra que la internacionalización de la actividad académica ha cobrado significación e importancia como condición de actualización y vigencia, pero especialmente como herramienta de prestigio personal y de integración a redes académicas internacionales, y como apertura de nuevas posibilidades de desarrollo profesional que habilita experiencias de publicación con colegas de otros países y en otros países, así como de movilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiello, M. y Rebello, G. (2012). Consideraciones metodológicas sobre el proyecto CAP en Argentina. En: Fernández Lamarra y Marquina (Comp.) El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes. Buenos Aires: EDUNTREF.

Alonso, M. R., Cuschnir, M. S. y Napoli, 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 Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 50, pp. 91-130.

APIKS Argentina (2022). La profesión académica en la argentina en la sociedad del conocimiento. Principales resultados del estudio APIKS (2018-2019). APIKS Argentina.

Marquina, M., Perez Centeno, C. y Reznik, N. (2021). Institutional Influence of Academics in Argentinean Public Universities in a Context of External Control. Acta Pedagogica Vilnensia, 46, pp. 54-72.

Marquina, M., Perez Centeno, C. y Reznik, N. (2022). Academic power and institutional control of academia in Argentine public universities within the context of a managerial governance model. En Sarrico, Rosa and Carvalho (Eds.), Research Handbook on Academic Careers and Managing Academics. Edward Elgar Publishing.

Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2021). La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia. Revista Educación Superior y Sociedad, 33(2), pp. 321-350.

Nosiglia, M. 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), pp. 93-106.

Perez Centeno, C. (2012). Profesión académica y docencia en la universidad argentina. En Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (Comp.) El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes. EDUNTREF.

Perez Centeno, C. (2015). Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas. En: Fernández Lamarra y Mundt. *Sociedad, Procesos Educativos, Instituciones y Actores*. Estudios de Política y Administración de la Educación II. EDUNTREF.

Perez Centeno, C. (2022). La profesión académica universitaria argentina en la sociedad del conocimiento. Consideraciones y problemas metodológicos del proyecto internacional APIKS. En Fernández Lamarra, Álvarez y García (Orgs.). Educación básica y universidad: problemas, políticas e innovación. ESTUDIOS DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN V. UNTREF.

Perez Centeno, C. y Aiello, M. (2011). La formación de posgrado de los académicos argentinos. En Mainero, N. (Comp.), Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria/UNSL.

Perez Centeno, C. y Aiello, M. (2021). Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. Revista de Educación, Año XII, 24(2), pp. 61-94.

Perez Centeno, C., Nosiglia, C., Rebello, G., Januszevski, S. y Fuksman, B. (2021). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina: hallazgos del estudio APIKS. En Fernández Lamarra, Nosiglia,

Perez Centeno y Rueda Beltrán (Ed.), Evaluación y desarrollo de la docencia en Iberoamérica: innovación y futuro. Ed. FEDUN.

República Argentina (2022). Síntesis de Información Estadísticas Universitarias. 2020-2021. Ministerio de Educación.

EDUCACIÓN SUPERIOR: MASIFICACIÓN, CLASE SOCIAL Y DESIGUALDADES

Ana María Ezcurra[1]

Resumen

La investigación aquí presentada –una revisión de literatura– aborda la problemática general de expansión, democratización y reproducción de desigualdades en educación superior, a nivel global y latinoamericano.

En ese contexto explora ciertos asuntos específicos. Entre ellos, la función de *la clase social como quid terminante de desigualdad* en el ciclo, y al respecto remite a investigaciones internacionales recientes y de vasta extensión territorial que así lo acreditan.

Además ausculta la temática de la velocidad en el alza de la matrícula, formidable en el siglo XXI, y reseña una indagación –también muy reciente y de alcance geográfico vastísimo– que revela la irrupción de una *desaceleración* de ese incremento en el mundo, un proceso que fue verificado en América Latina –y que si continuara podría suponer impactos potenciales adversos para la inclusión de clases desfavorecidas–.

Asimismo, entre otros interrogantes, se pregunta por la participación relativa en el ciclo de clases en desventaja: ¿subió o desmejoró? Al respecto, y sobre América Latina, sistematiza evidencias recientes de que los adelantos en la participación de los más desfavorecidos han sido constantes pero limitados, por lo que *las brechas por estatus socioeconómico en el rubro se habrían dilatado y serían abultadas* –aunque también consigna la existencia de evidencias previas en contrario–.

Palabras clave: masificación, clase social, democratización, desigualdades.

Introducción

Este trabajo expone una síntesis de algunos hallazgos del proyecto de investigación "Educación superior: ¿democratización o reproducción de desigualdades?", dirigido por la autora, con la participación de la Magister Vanina Daraio.

Por un lado, el proyecto buscó sintetizar ciertos consensos medulares –y examinar su evolución– en torno a la problemática general anotada. Por otra parte, y en particular, se orientó a analizar algunos problemas de conocimiento precisos. Entre ellos:

- ¿Cuál es la gravitación de la clase social en la desigualdad en el ciclo?
- Las clases desfavorecidas, ¿han logrado o no una mejor participación relativa en educación terciaria?

[1] Licenciada en Psicología y Doctora en Ciencias Políticas y Sociales (Estudios Latinoamericanos). Es experta en estudios sobre la universidad y, en particular, en la problemática de educación superior y desigualdad social. También se especializa en relaciones internacionales y, sobre todo, en estrategia de seguridad y política exterior de Estados Unidos. anaezcurra@gmail.com

- La escalada global y latinoamericana de la matrícula, tan marcada en el siglo XXI, ¿continúa?
- El abandono de clases en desventaja, ¿por qué? El rol de lo psicosocial: implicación y autoeficacia estudiantiles.

En términos metodológicos, se llevó adelante una revisión actualizada de literatura especializada: un *corpus* documental de investigaciones y estudios diagnósticos de orden internacional, regional y nacional; desarrollos teóricos; y contribuciones estadísticas y analíticas de organizaciones multilaterales y *think tanks* –sobre todo, fuentes de América Latina, Estados Unidos, Europa–.

En ese marco, el texto se estructura en cinco secciones principales.

La primera sintetiza un núcleo básico de consensos sobre educación superior y desigualdad, en buena medida ratificado por trabajos muy recientes –integrados al *corpus*–.

Por su parte, el segundo apartado alude al papel de la clase social como marcador definitorio de desigualdad educativa en el ciclo, y refiere a algunas investigaciones internacionales también recientes y de gran cobertura territorial que así lo certifican.

Luego, la tercera sección aborda el problema de la participación relativa de clases en desventaja: ¿remonta o, por el contrario, decae? Al respecto, en América Latina hay indagaciones empíricas de alcance regional –muy escasas– con resultados discordantes, que se presentan. Y cabe adelantar que el estudio más reciente concluye que las desigualdades de participación habrían empeorado, con algunas excepciones.

Después, el cuarto apartado encara el tema del ritmo de expansión de la matrícula, tan remarcable en el siglo XXI, y describe una investigación de 2022 y alcance geográfico altísimo que demuestra la presencia de una desaceleración de ese aumento en el mundo, también en América Latina.

Finalmente, la quinta sección recorta un eje crítico de la desigualdad en el tramo: la deserción de clases desfavorecidas. Al respecto, y como fruto de dicha revisión documental, el texto retoma un grupo de hipótesis causales y, en ese marco, recalca el rol de ciertas formaciones subjetivas colectivas, institucional y socialmente moldeadas: en particular, aunque no solo, la denominada autoeficacia académica.

Algunos consensos extendidos. Una dinámica paradojal

A partir de profusas evidencias empíricas, la literatura sobre educación superior y desigualdad ha arribado de hecho a un *núcleo básico de consensos* en torno a ciertas tendencias globales –no universales, pero sí ampliamente extendidas–.

Tales consensos –ya identificados en trabajos previos de la autora, y reafirmados por esta revisión documental– pueden ser sintetizados en un grupo de proposiciones, que reseñamos de modo sumamente abreviado a continuación (Ezcurra, 2023).

- Desde comienzos del siglo XXI se dio una *expansión extraordinaria* del ciclo en el mundo y, en particular, de la matrícula: una masificación redoblada y eminente (Buckner, 2020; Ezcurra, 2020a, 2019; IESALC, 2020; Altbach, 2017).
- Como resultado, y a escala internacional, se afianza el florecimiento de los llamados *sistemas de alta participación*, en los que la Tasa Bruta de Matrícula[2] (TBM) es mayor al 50% (Marginson, 2018, 2016a,b). Sistemas universales, según Martin Trow (2007). Así, se perfila una universalización del ciclo, una tendencia ya muy diseminada.
- Tal irradiación ha acarreado una *participación creciente de franjas de posición social en desventaja*, antes excluidas (Espinoza et al., 2023). En ese sentido, y en nuestra óptica, tiene lugar una mayor *inclusión* –en una acepción restringida, como incorporación al ciclo– (Ezcurra, 2022a; Buckner, 2020; Marginson, 2011; Koucký et al., 2010; Shavit et al., 2007).
- En América Latina, también desde inicios del siglo XXI, el abultamiento de la matrícula fue robusto, muy pronunciado y rápido, bastante superior al promedio internacional. Entonces, *la masificación se activó agudamente* en la región (Labraña y Brunner, 2022; Ezcurra, 2020b; Ferreyra et al., 2017). El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (2023), de la UNESCO, conviene y constata que la Tasa Bruta de Matrícula ascendió del 23.1% en el año 2000 al 54.1% en 2020.
- Empero, perviven y hasta se exacerban *desigualdades intensas* (Didou Aupetit y Chiroleu, 2022). Al respecto, The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education (2022) señaló recientemente que se trata de brechas educativas que refuerzan desigualdades sociales, una lectura compartida desde hace tiempo por autores inscriptos en paradigmas teóricos dispares –entre ellos, como es sabido, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2003, 1977) fueron pioneros en la década de los años 1960–.
- Por lo tanto, desigualdades intensas. ¿Cuáles? Por una parte, y pese a los progresos, prosiguen *asimetrías elevadas en el acceso*, otro acuerdo extendido (Valenzuela y Yañez, 2022; Buckner, 2020; Haimovich Paz, 2017).
- Además, se esparce la hipótesis de que esa *inclusión condiciona nuevas desigualdades*, vigorosas e incluso en suba. Brechas severas, según Jamil Salmi (2023). Por consiguiente, y en nuestra visión, cristaliza una *democratización limitada y paradojal*. Así pues, una reconfiguración de desigualdades (Ezcurra, 2019). ¿Cuáles?
- Por una parte, *brechas en las trayectorias* estudiantiles: permanencia, desempeño y finalización, altamente afectadas en franjas en desventaja que, en efecto,

[2] Según la UNESCO, la Tasa Bruta de Matrícula es el número de alumnos matriculados de un nivel educativo dado, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese tramo de enseñanza. Para la educación superior, la población refiere al grupo de cinco años que sigue a la edad teórica de salida del ciclo secundario.

soportan peores tasas de abandono, especialmente en los comienzos del grado[3] (CEPAL, 2022; Valenzuela y Yañez, 2022; Ezcurra, 2011a,b, 2007, 2005). En nuestra conceptualización, una *inclusión excluyente* (Ezcurra, 2008).

Últimamente, ciertos trabajos relevantes coinciden. Entre ellos, Jamil Salmi (2023) mantiene que "aunque logren acceso, los estudiantes de grupos subrepresentados y tradicionalmente excluidos tienden a tener tasas de finalización más bajas" (p. 5). También acuerda el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2023):

A medida que se avanza hacia un acceso masivo a la educación superior, las inequidades se manifiestan con más frecuencia al interior del nivel, se expresan en abandono, en dificultades asociadas a las trayectorias, y cada vez se vuelve más importante monitorear la retención y culminación (p. 10).

También es el caso de otro documento conjunto de la UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022), que alude al asunto: "la relación entre el acceso, la retención y la progresión para alcanzar la titulación es clave para caracterizar el avance de los países hacia la universalización del derecho a la educación superior" (p. 138).

Asimismo, hay una gran convergencia en la idea de que la masificación del tramo comúnmente se aúna con una *estratificación sistémica*, acrecentada en los últimos años (Marginson, 2018). En otros términos, por lo regular el ciclo se fragmenta en circuitos institucionales de estatus disímil según posición social. Es decir, se da una estratificación organizacional que es a la vez social (Ezcurra, 2020a, b; García de Fanelli y Adrogué, 2019). Ello supone establecimientos con valor dispar: una sustancial distancia de recursos, prestigio y poder de las credenciales. Con asiduidad, tal diferenciación toma el formato de una bifurcación: segmentos de elite, muy selectivos; y círculos de masas, de absorción de la demanda y de buena parte de esa población desfavorecida antes relegada (Koucký et al., 2010; Arum et al., 2007).

En definitiva, se estructuran sistemas jerárquicos, en el sector público y en el privado, y por ello la participación en educación superior conlleva *oportunidades muy desiguales según trayectos institucionales y posición social*, también en América Latina (Fernández Lamarra, en prensa; IESALC, 2023; García de Fanelli y Adrogué, 2021; Ezcurra, 2019).

En esa línea, y acerca de Chile, que posee un ciclo sumamente estratificado, Oscar Espinoza y colegas (2023) indicaron recientemente:

En las últimas tres décadas, la pronunciada expansión de la matrícula del sistema de educación superior chileno ha contribuido a una contracción gradual de la brecha de acceso entre estudiantes de niveles socioeconómicos diferentes (…), pero los programas y universidades de alto prestigio continúan atendiendo principalmente a estudiantes de elite. Dada la importancia clave de las credenciales universitarias, esta situación contribuye a la reproducción de las desigualdades existentes (pp. 1-2).

[3] En noviembre de 2011 la UNESCO, adoptó una nueva "Clasificación Internacional Normalizada de la Educación", CINE. En este artículo, la noción de "grado" refiere a los dos primeros niveles de dicha Clasificación: Terciario de ciclo corto (nivel 5) (al menos dos años), y Licenciatura o equivalente (nivel 6) (tres, cuatro o más años).

Por último, cabe recalcar otro consenso, un escollo reiteradamente advertido por estudiosos de la problemática: la permanencia de una vacancia de información *ad hoc* álgida. Es decir, la habitual falta de datos –a escala internacional, regional, nacional y hasta institucional– que desagreguen tasas de participación y finalización según posición social, una limitación muy seria para el análisis del tema (entre otros, Atherton, 2022, 2021; Ezcurra, 2022a; Buckner, 2020; Salmi, 2020; García de Fanelli, 2019; Adrogué y García de Fanelli, 2018; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016; Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2016; Suasnábar y Rovelli, 2016; Santamaría et al., 2013).

En suma, y para concluir, en educación superior se evidencia una *dinámica paradojal* (Ezcurra, 2020a), que IESALC (2023) sintetiza así:

La pregunta fundamental es si los progresos en materia de democratización del acceso no contienen una segregación encubierta (…) Es decir, crece la participación, pero los nuevos perfiles de ingresados acaban concentrados en instituciones de menor prestigio o incluso siendo aquellos estudiantes de sectores sociales desfavorecidos los que predominen en las tasas de abandono, lo que lleve así lo que se ha denominado como una «inclusión excluyente» (…) (p. 21).

En definitiva, en el siglo XXI la masificación del ciclo superior, muy sobresaliente, atenúa y a la vez reproduce y hasta acentúa desigualdades sociales en el tramo.

La clase social: su gravitación en la desigualdad. Una tendencia internacional constatada

La *desigualdad en educación terciaria* es una problemática *vertebral*, *prioritaria* y de tipo *global* (Ezcurra, 2011a). Entre otros, Graeme Atherton, director de National Education Opportunities Network (NEON), es un impulsor destacado de la cuestión. En ese marco, a fines de 2022 publicó un documento valioso: *The equity crisis - higher education access and success to 2030*. Allí ratifica que "el acceso y el éxito en educación superior son profundamente desiguales en cada país del mundo donde existen evidencias" (p. 6).

Al respecto, una hipótesis conceptual nodal –aquí retomada– es que esa desigualdad refiere, básicamente, a la *clase social* (Ezcurra, 2022a, 2021). En otros términos, se trata ante todo de *brechas de clase* (Habel et al., 2016). Entonces, y en palabras de Diane Reay (2010), la clase social es el *marcador crucial* de desigualdad educativa en el ciclo. El factor primordial, aunque no único (Ezcurra, 2018). En efecto, cabe enfatizar que hay *otras brechas concurrentes*. Entre ellas, las étnico-raciales –afrodescendientes, pueblos originarios–, sumamente graves en algunos países.

Una aclaración. Al respecto, y en términos teóricos más amplios, Oscar Espinoza y colegas (2023) muestran con acierto un problema de peso: "aunque puede haber acuerdo acerca de la importancia central de las clases sociales en el estudio de la desigualdad, su definición es comúnmente imprecisa y confusa" (p. 2). Ante ello, a modo de construcción provisoria todavía muy general (Ezcurra, 2022a), y según los desarrollos de Pierre Bourdieu, definimos al concepto de clase como desigualdades de posición social en la distribución de capital económico y cultural (Bourdieu, 2005, 1997, 1988, 1986).

Así pues, la clase social como motor crítico de desigualdad en el ciclo. Como es sabido, se trata de una concepción resaltada ya hace tiempo precisamente por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2003, 1977), en el seno de su teoría de la reproducción social.

Desde otros encuadres, varios autores tienden a coincidir –en especial, a través de nociones como estatus o condición socioeconómica (García, 2023)–. Por ejemplo, Graeme Atherton subraya que "las diferencias socioeconómicas son el aspecto definitorio de la desigualdad (…) si las desigualdades socioeconómicas no son jerarquizadas, la educación superior nunca podrá afirmar que es igualitaria" (12 de noviembre de 2022, s/p).

En ese sentido, Jocey Quinn (2013), en una investigación para la Comisión Europea, corrobora que la posición socioeconómica en desventaja es el elemento "más significativo", que "domina todos los otros factores, incluyendo el género y la etnicidad" (p. 10), un postulado retomado posteriormente por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2015).

A su turno, en un trabajo reciente para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Juan Pablo Valenzuela y Natalia Yáñez (2022) examinan el acceso al ciclo y concuerdan: las mayores brechas en el rubro se enlazan con el nivel "socioeconómico" de las familias (p. 23). A la vez, acentúan la "interseccionalidad"; es decir, la usual concurrencia de otros factores de desigualdad (p. 37).

Por añadidura, otros *estudios empíricos internacionales recientes de gran alcance y magnitud* llegan a resultados convergentes. Es el caso de Eurostudent, una encuesta acerca de las condiciones de vida económicas y sociales de los alumnos en el Área Europea de Educación Superior (Ezcurra, 2022a). En 2021 finalizó su séptima ronda: en ella intervinieron 26 países y 370.000 estudiantes, y abarcó el lapso 2018-2021 (Hauschildt et al., 2021). El trabajo reafirma *la centralidad del estatus socioeconómico desfavorecido,* tanto en la población abarcada como en su función causal. Así, por un lado asienta que afecta a una gran proporción del alumnado del Área. Asimismo, hace hincapié en que un "hallazgo consistente entre países y estudios" es que el estatus socioeconómico actúa como un condicionante "altamente relevante", que lesiona profundamente las "chances de entrar y completar un grado terciario" (p. 58).

También es el caso de otra exploración empírica muy extendida en términos geográficos, con una cobertura territorial de envergadura, publicada en 2020 por Elizabeth Buckner en el contexto de la UNESCO (Ezcurra, 2023). El dosier toma como objeto la desigualdad en el ciclo, y pretende deslindar algunas tendencias trasnacionales al respecto. En particular, se enfoca en las que llama *desigualdades basadas en la riqueza (wealth based inequalities)*.

Para ello parte de datos provistos en 2019 por la World Inequality Database in Education, WIDE, cimentados en encuestas permanentes de hogares de orden nacional (al menos un sondeo en 122 países y al menos otros dos en 103 países; en total, 329 pesquisas en el lapso 2002-2016). Con ese copioso soporte informativo, la autora calcula ciertos indicadores. Por un lado, y en el ámbito de la participación, estima dos:

- Asistencia (*Attendance*, 18-22 años), en vez de matriculación.
- Tasas de Completamiento (*Tertiary Completion Rates*, TCR, que define como el porcentaje de jóvenes de 25-29 años que terminaron al menos dos años del ciclo).

Además, respecto de la medición de dichas desigualdades aplica los denominados Quintiles de Riqueza Ingreso *(Wealth Income Quintiles*, WIQ*)* computados por WIDE: el quintil 5 (WIQ5) atañe a los más aventajados económicamente (el 20% superior), y el quintil 1 (WIQ1) a los más desfavorecidos (el 20% inferior). A partir de ello, valora indicadores como el llamado Índice de Paridad entre Quintiles *(Inter-Quintile Parity Index)*, que calibra la proporción de los estudiantes más pobres respecto de los más pudientes.

Sobre esa base, esta investigación empírica –de alcance tan vasto– aporta evidencias que sostienen la hipótesis aludida. En efecto, concluye que *las brechas en la participación y completamiento emanadas de la riqueza son muy abultadas*, y que "en la mayoría de los países superan largamente las tasas respectivas en los niveles primario y secundario" (p. 51).

Entonces, una *tendencia trasnacional comprobada*. Así, en nuestro enfoque y más en general, *la clase social pervive como matriz sustancial de desigualdades*, más notable en educación terciaria.

Adicionalmente, el estudio revela que esas tasas –asistencia, completamiento– en el quintil más desfavorecido resultan superiores en países de altos ingresos, y continúan siendo reducidas en los de ingresos bajos. Por ende, "*las desigualdades son mayores en países de bajos ingresos*" (p. 6). Y agrega:

Según los datos, la proporción de gente joven del menor quintil que asiste al nivel en los países de altos ingresos es, de hecho, mayor a la proporción de aquellos del quintil más rico que concurren al tramo en países de bajos ingresos, lo que patentiza la enorme diferencia de oportunidades en educación superior entre ambos tipos de países (Buckner, 2020, p. 51).

Por último, en América Latina y en una aproximación de orden binacional, Jesica Pla y colegas (2021) llevaron a cabo una indagación cuantitativa sobre la relación entre *origen social de clase y acceso* a la educación superior en Argentina y Brasil entre mediados de los años noventa y la actualidad. Concluyen que la expansión de la matrícula en ambos países no bastó para reducir la influencia de la clase social, que conservaría un fuerte efecto sobre la probabilidad de acceder al tramo en los dos casos. Entonces, y a pesar de la expansión, *la clase social se mantendría como un determinante prominente y perdurable de desigualdad en el ciclo.*

En suma, y reiteramos, aquí se afirma el estatus de la posición social como eje primario de desigualdad en el tramo. Sin embargo, esta es una gravitación con frecuencia subestimada u omitida (Reay, 2016). María José Álvarez y Javier Corredor (2022) concuerdan y declaran que las brechas de clase, a veces concurrentes con otras como las raciales, "permanecen como el elefante en el cuarto" (p. 42), veladas.

En ese marco, en la literatura actual suelen usarse conceptos más abarcadores, que rebasan a la posición social. Entre ellos, últimamente destaca la categoría de "grupos de equidad" *(equity groups)*. Por lo regular, estos son circunscriptos como: mayorías en

desventaja, de ingresos o estatus socioeconómico bajos; minorías étnicas, raciales, religiosas y de género; personas de zonas rurales y con discapacidades; migrantes y refugiados (Atherton, 2022).

A nuestro juicio, y para finalizar, una dificultad de este tipo de noción ampliada es que *la posición social pierde primacía*, su carácter predominante: se transforma en una dimensión más entre otras. Es decir, es *equiparada como equivalente*, con el mismo relieve que el resto de agrupamientos contemplados.

En américa latina, ¿las brechas de participación crecen?

Así pues, como se anotó, un consenso arraigado es que la masificación de la educación superior implicó una presencia ascendente de clases desfavorecidas, antes postergadas. En tal sentido, una *expansión inclusiva*. Ante ello cabe un interrogante, ya hace tiempo abordado en la literatura: dicha inclusión, ¿acota o no las brechas de clase en el acceso? En otros términos, esas clases ¿logran una mejor entrada relativa? Así, el asunto en juego remite a *la participación absoluta (inclusión) y relativa de clases en desventaja* (Ezcurra, 2022a).

Al respecto, y como es sabido, Adrian Raftery y Michael Hout (1993), con su afamada hipótesis *Maximally Maintained Inequality*, aseguran que durante la expansión educativa los estratos sociales más aventajados se encontrarían mejor posicionados para aprovechar las nuevas plazas, y que por ende las brechas de clase subsistirían o inclusive se agrandarían mientras la expansión transcurre (Buckner, 2020; Ezcurra, 2019). Por eso, la expansión no necesariamente alcanza para abatir desigualdades (Pla et al., 2021).

Por su lado, dos estudios empíricos internacionales, con hallazgos muy significativos y de holgada amplitud territorial, afrontaron la cuestión (Koucký et al., 2010; Shavit et al., 2007). Ambos demostraron que dichas disparidades en el acceso proseguirían o incluso se agravarían hasta que la matrícula se acerca a una fase universal (TBM, 50% o más). Es decir, la merma de esa desigualdad recién podría ocurrir cuando los sistemas arriban o se aproximan a una *etapa de alta participación*, antes referida. Por lo tanto, los dos estudios revalidan la hipótesis *Maximally Maintained Inequality*, recién mencionada (Ezcurra, 2020a).

A partir de ello, y como derivación, en trabajos previos enunciamos una proposición: en sistemas de alta participación, o cercanos, *la inclusión sería progresiva*: *las brechas en el acceso bajarían*. En otras palabras, el ensanche de la matrícula no solo incorporaría a alumnos de clases desfavorecidas, sino que además obtendrían una mayor participación relativa (Ezcurra, 2020a).

Al respecto, ¿qué ocurre en América Latina? Las investigaciones de orden regional o subregional en la materia son muy escasas. En ese marco, ya hace unos años Ciro Avitabile (2017) publicó un estudio con datos sumamente infrecuentes por su escala regional: porcentajes de estudiantes (18 a 24 años) según quintiles de ingreso (Q), en dieciséis (16) países, y su evolución (hacia los años 2000 y 2013).

El informe corroboró la proposición antedicha: es decir, confirmó que esa *inclusión progresiva sí tuvo lugar*. En particular, en países con sistemas de educación superior universales o próximos como Chile, Argentina, Bolivia, Paraguay, Brasil, México, Perú, Costa Rica (Ezcurra, 2020b).

Ahora bien, informes latinoamericanos recientes –del *corpus* aquí reseñado– llegan a *deducciones contrastantes.* En particular, una investigación de Juan Pablo Valenzuela y Natalia Yáñez (2022), ya citada, obtuvo resultados opuestos. En base a encuestas de hogares, y al igual que Elizabeth Buckner (2020), el análisis toma como indicador las *tasas de asistencia* al ciclo (en vez de matrícula), y lo hace para los quintiles 1 (Q1, 20% más pobre) y 5 (Q5, 20% más aventajado), en catorce (14) países y en el período 2000-2019.

Los autores verifican que en 2000-2019 la franja más desfavorecida (Q1) sí mejoró su asistencia, sobre todo en la población más joven (20 a 25 años), pero que *la brecha entre ambos grupos* (Q1 y Q5) *empeoró*. Es decir, *las desigualdades se habrían agravado,* como se ve en la siguiente tabla.

Tabla 1: América Latina (14 países). Evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior por quintiles de ingresos extremos 20-25 años (2000-2019)

Quintil	2000	2010	2019	Aumento 2019-2000
1	3.3%	6.5%	9.2%	+5.9%
5	33.8%	39.2%	41.7%	+7.9%
1/5	-30.5%	-32.7%	-32.5%	-

Fuente: Valenzuela y Yañez, 2022.

A la vez, el escrito identifica tres (3) países con cifras contrarias: en ellos, *las brechas se aliviaron*. Es decir, los estratos más desaventajados (Q1) *engrosaron su participación relativa* –no solamente absoluta–. En esta medición el caso más señalado es Chile (Q1, +22.4%), al que se suman México (+5%) y Panamá (+4.4%).

Por su parte, últimamente el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2023) adhiere a la idea de una desmejora, y así halla que las distancias sociales en la participación (Tasa Bruta de Matrícula) "incluso se han ampliado en los últimos años de manera intensa" (p. 12).

Una idea que suscriben otros organismos multilaterales. Es el caso de la CEPAL (2022), además del documento UNESCO-CEPAL-UNICEF (2022), que argumenta:

Por otro lado, ha aumentado la brecha de acceso en función del nivel socioeconómico al interior de cada país. La educación terciaria en los años recientes ha favorecido casi exclusivamente a los sectores medios y altos. En contraste, los sectores más desfavorecidos de la población han tenido un crecimiento muy leve, lo que conlleva una mayor

desigualdad en la distribución social del acceso a la educación superior (…) La brecha es muy amplia y se ha incrementado en la mayoría de los países de la región (p. 21).

En suma, hay datos y diagnósticos disonantes, discrepancias que ameritan más investigaciones empíricas con la misma cobertura –regional–.

La escalada en el acceso se desacelera

Entonces, como vimos, un consenso generalizado es que desde inicios del siglo XXI tuvo lugar una expansión extraordinaria de la matrícula global: una masificación multiplicada. Sin embargo, muy recientemente despuntan evidencias que ponen esa escalada en entredicho: es decir, revelan una *desaceleración del incremento en el mundo, también en América Latina* –un proceso emergente, que exige monitoreo–.

Un proceso que además es nodal, dado que podría ser riesgoso para los avances logrados en el acceso, antes apuntados. En efecto, y como argumenta Elizabeth Buckner (2020), la literatura que examina la relación entre masificación y desigualdad encuentra de modo consistente que, en el largo plazo, *la expansión sí tiende a igualar el acceso*, aunque como ya observamos ese nexo no es lineal –pues como vimos la expansión incluso puede desigualar, avivar brechas sociales, según la hipótesis *Maximally Maintained Inequality*, citada anteriormente–.

Reiteramos: asoma una lentificación de ese crecimiento global. En efecto, en 2022 Higher Education Strategy Associates (HESA), de Toronto, publicó un trabajo muy valioso, elaborado por Jonathan Williams y Alex Usher, que aporta datos de primer orden al respecto (Ezcurra, 2023). Se trata de *World Higher Education: Institutions, Students and Funding*, otro estudio que exhibe un alcance geográfico descollante y que, por ende, habilita la formulación de hipótesis sobre tendencias globales.

Así, el dosier ausculta tendencias del ciclo superior en 56 países, que según sus cálculos engloban alrededor del 90% de la matrícula total mundial y del 95% de la producción científica, por lo que pondera que provee una "excelente" visión general de las principales tendencias internacionales en el tramo (p. 2). Más aún, los autores evalúan que su material suministra una nueva base para el examen estadístico del ciclo a escala global, "mucho más amplia y detallada que cualquier otra producida previamente" (p. 3). También expone datos sobre cada uno de los 56 países indagados.

Corresponde aclarar que para el análisis, y desde la perspectiva geográfica, el reporte segmenta al mundo en dos grandes regiones: Norte Global y Sur Global, que a su vez son subdivididas en varias subregiones (que comprenden a los 56 países estudiados).

Entre otras conclusiones, y desde ya, el trabajo coincide con la tesis dominante de que la matrícula en educación terciaria a nivel mundial se elevó enormemente en el siglo XXI y, en particular, en el lapso que encara: del año 2006 al 2018. En ese marco, llega a ciertos hallazgos significativos. Entre otros, sobresalen tres.

- En primer término, detecta que en el Norte Global el declive comenzó en 2011. Así, registra que en 2006-2018 la matrícula total en los 56 países explorados

ascendió un 52%, pero que toda esa suba provino del Sur Global, con un alza del 91% –con protagonismo de China e India, que dan cuenta del 54% del ascenso en el Sur–.
A la vez, los autores verifican que, en cambio, en el Norte Global –y en promedio– las inscripciones obtuvieron su punto más alto en 2011, pero que después se abatieron un 7%, un poco por debajo de 2006. Al respecto, Karen MacGregor (2022) asiente: "En el Norte Global, y después de décadas de incremento, el descenso de la matrícula se ha convertido en una tendencia relevante" (s/p).
Sin embargo, hay algunas variaciones intrarregionales. En efecto, la caída fue muy marcada en Europa Oriental y Asia Central, aunque también se dieron menguas en Corea del Sur, Estados Unidos y Nueva Zelanda, entre otros países.

- En segundo lugar, Williams y Usher anotan una advertencia trascendente: que ese *empinamiento general de la matrícula se debilitó agudamente*: del 5.2% en 2006-2011, al 1.7% en 2014-2018. Y añaden: "aún no hemos llegado al punto en el que la matriculación global tocó la cima, pero ese punto al menos se está convirtiendo en concebible" (p. 15). Y *el ritmo también decreció mucho en el Sur Global* hacia fines del período: del 7% en 2006-2011, al 2.8% en 2014-2018.
  Tal decaimiento fue asimismo constatado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2023) para la región. Así, señala que la subida de inscripciones empezó a exhibir una declinación en el lapso 2015-2020. Y agrega que se trata de un "alerta que requerirá un monitoreo posterior para establecer en qué medida involucra un cambio de tendencia" (p. 8).
  En ese marco, y como ya se sugirió, esa baja en el ritmo de expansión de la matrícula abre un interrogante sobre la inclusión de franjas desfavorecidas: ¿se debilitará?

- Hay un tercer hallazgo de gran calibre: que ese remonte de la matrícula en el Sur se enlaza con *la amplificación del financiamiento público* del tramo. Así, el estudio asienta que el gasto público en educación superior se vigorizó marcadamente de 2006 a 2018, y que el grueso de ese adelanto se dio en el Sur Global –donde los desembolsos públicos totales "más que se duplicaron" en el lapso (p. 42)–. Además, precisa que en términos temporales la mayoría del aumento ocurrió antes de 2013.
  Empero, aclara que a pesar de ello el Norte Global sigue representando la mayor parte del gasto público en el ciclo. Más todavía, en 2006-2018 el gasto por estudiante progresó más en el Norte Global que en el Sur Global –de 2.9 a 1 en 2006, a 3.3 a 1 en 2018–, debido a aquel desarrollo vigoroso de la matrícula en el Sur. Por eso, la investigación infiere que *las ventajas del Norte Global en materia de recursos siguen "intactas"* (p. 42).

En suma, un proceso reciente es que esa masificación sobresaliente, propia del siglo XXI, ostenta indicios de ralentización, también en el Sur Global y, por ende, en América Latina. Se trata de un proceso emergente que necesita seguimiento, sobre todo por sus repercusiones potenciales en la inclusión de clases desfavorecidas.

Inclusión excluyente: ¿por qué?

Instituciones clasistas: su eficacia causal

En materia de abandono estudiantil, una hipótesis –la más general, basada en abundantes hallazgos empíricos– es que la deserción en el ciclo configura una *disfunción clasista*, en perjuicio de franjas sociales desfavorecidas, largamente encastrada en la educación terciaria mundial, que persiste (Ezcurra, 2022b). Como vimos, una *inclusión excluyente*.

Ahora bien, ¿cuáles son sus condicionantes clave? Desde hace décadas, la cuestión de la deserción en el tramo y sus causas ha dado lugar a una producción académica –investigaciones empíricas, ópticas teóricas– copiosa, diversa y controvertida (Ezcurra, 2011a).

Al respecto, cabe asentar que aquí el foco es esa inclusión excluyente, no el abandono en general, y que como fruto de la revisión documental ahora reportada hemos retomado un grupo de hipótesis causales, asociadas entre sí (Ezcurra, 2022b,c), que en este artículo solo expondremos de modo muy parcial.

Así, y por un lado, dicha revisión revalida dos proposiciones ya recuperadas y subrayadas por la autora en trabajos precedentes.

- En primer término, una hipótesis neurálgica, organizadora del conjunto, es que *entre posición social en desventaja y abandono no hay un nexo causal directo* (Kahu y Nelson, 2018).
  En rigor, ese estatus desfavorecido sí supone factores de riesgo específicos, extensamente detectados e investigados desde hace años, como ingresos monetarios escasos, trabajo y dedicación parcial al estudio, primera generación en el tramo, dependientes a cargo, entre otros (Ezcurra, 2022b, 2019).
  Sin embargo, *no hay un efecto-clase lineal*, con impactos inevitables. No hay determinaciones forzosas ni destinos inexorables. Reiteramos: la posición en desventaja no es un generador ineluctable de abandono. Por ende, *convergerían otros condicionantes*, que además dispondrían de una gran potencia causal.
- ¿Cuáles? Un punto crítico –en el que hemos insistido desde hace años– es que las trayectorias estudiantiles en clases desfavorecidas son fortísimamente influidas por las *instituciones* del ciclo, y en particular por sus *prácticas de enseñanza:* un agente causal terminante, no accesorio (Silva Laya, 2020, 2015; Ezcurra, 2019, 2011a,b, 2008, 2007; Tinto, 2000, 1997, 1993, 1975).
  Entonces, la enseñanza es encumbrada como "piedra angular" de la "retención y graduación" (Tinto, 2014, p. 10). Un paradigma organizacional, bosquejado inicialmente por Vincent Tinto, de la Universidad de Siracusa (Tinto, 2012).

Ese enfoque causal, con su realce de las instituciones, se encuentra muy difundido en Estados Unidos. Entre otros autores sobresale George Kuh (Kinzie y Kuh, 2017; Kuh, 2009, 2003, 2001), con su importante producción en torno a la categoría de *implicación estudiantil*, noción que fue objeto de análisis en esta investigación documental (cfr. Daraio, 2022).

Un concepto que en su acepción original y dominante, trazada por Kuh, precisamente recalca la incidencia de los establecimientos y sus prácticas de enseñanza en la persistencia y el desarrollo del alumnado, sobre todo en primer año y con hincapié en el aula (Trowler et al., 2021; Kahu et al., 2020, 2017; Zepke, 2019, 2014; Macfarlane y Tomilson, 2017; Ashwin y Mcvitty, 2015; Kahu, 2013; Trowler, 2010; Wolf-Wendel et al., 2009; Axelson y Flick, 2011).

Asimismo, como es sabido, ese poderoso influjo de las instituciones educativas en los resultados estudiantiles también es nuclear en el marco conceptual delineado por Pierre Bourdieu, aunque este no se limita a resaltar tal peso causal, sino que lo hace con un prisma de clases sociales –una aproximación a la que adherimos–. Es decir, los establecimientos del ciclo son entendidos como *organizaciones clasistas*.

Autoeficacia y subjetividad de clase

Entonces, instituciones clasistas. ¿En qué sentido? Al respecto, la auscultación documental aquí informada convalida otras dos proposiciones, ya acentuadas por la autora anteriormente.

- Por una parte, hay un cuerpo de literatura –heterogéneo en tradiciones teóricas– que focaliza una matriz de primer orden: en clases desfavorecidas y en el punto de partida, suele irrumpir un *patrón de desajuste*, una incongruencia seria con la institución. Un desfase ante un ambiente percibido como extraño, desconocido (entre otros, Ezcurra, 2022b, 2011a; Trowler et al., 2021; Silva Laya, 2020; Chiroleu y Marquina, 2017; Devlin y McKay, 2017; Devlin, 2013; Devlin et al., 2012).
- ¿Por qué esa discordancia? Una hipótesis es que deviene de *expectativas académicas de orden institucional y sello de clases*, un ingrediente de gran calibre registrado también desde hace tiempo por diferentes autores (como Yu, 2022; Flanagan Borque, 2017; Habel et al., 2016; Ezcurra, 2008).

En ese marco ha plasmado un acervo de trabajos inspirado en Pierre Bourdieu, que remarca y redefine nociones como capital cultural y *habitus* institucional –entre otros, Joseph Berger (2000) y Patricia McDonough (1997), de Estados Unidos; Liz Thomas (Thomas et al., 2017; Thomas, 2002) y Diane Reay (2021, 2018, 2004, 1998), del Reino Unido–.

En esa línea, Oscar Espinoza y colegas (2018) apuntan:

> (…) los estudiantes de primera generación tienen dificultades en el primer año de la universidad (…) porque carecen del capital cultural requerido para el éxito académico. La universidad como institución fue diseñada para servir a alumnos de clase alta y familias bien educadas (…) Con el fin de mejorar el desempeño académico y subir las tasas de finalización, (las) políticas y prácticas (institucionales) pueden y deberían ser rediseñadas para encajar con esa población más compleja que busca educación. (p. 176)

> A la vez, tal desacople –institucional y socialmente forjado– es también un condicionante: en efecto, tiende a provocar *impactos centrífugos, excluyentes*. Es decir, facilita el abandono en esas clases desfavorecidas.
>
> ¿Por qué? En parte, y como hemos destacado desde hace tiempo, porque desencadena *dificultades académicas* que, a su turno, pueden inducir deserción, sobre todo en primer año. (Silva Laya, 2020, 2014; García de Fanelli, 2019; Gluz y Rosica, 2011; Ezcurra, 2007, 2005)
>
> Además, en el cuerpo documental aquí referido se demarca con acierto otra dimensión de fuste: que dicho desencaje suele originar efectos de tipo *psicosocial* (Kahu y Nelson, 2018). En nuestra conceptualización, se trata de *formaciones subjetivas colectivas,* no meramente individuales, que realimentan esa dinámica centrífuga –como veremos–. En particular, una *autoeficacia* reducida, un componente definitorio en el alumnado de esas franjas. (Ezcurra, 2022b)
>
> Al respecto, importa consignar que en la literatura consultada la autoeficacia descolla como un factor peculiarmente saliente, en especial como promotor de *desempeño y permanencia*. (Tinto, 2017)
>
> Un estudio de Chad Habel (2009) ratifica ese relieve. Así, y por un lado, el autor desarrolla la noción de *autoeficacia académica:* las creencias de los alumnos en sus propias habilidades para encarar actividades exigidas en el ciclo. Por otra parte, distingue justamente tal fortaleza causal: su potente influencia en el desempeño y la permanencia, que estaría acreditada por un cuantioso cuerpo de literatura. En esa línea, manifiesta:
>
> Los reclamos acerca de la primacía de la autoeficacia han sido avalados por una multitud de investigaciones. Así, (varios) meta-análisis de pesquisas sobre el tema refrendan esa preeminencia (…) Su hallazgo primario fue que (…) la autoeficacia académica es el mejor predictor de ambos resultados (desempeño y persistencia). (pp. 274-275)

En rigor, la noción de autoeficacia tuvo un proponente principal, Albert Bandura, en el seno de su denominada teoría social cognitiva (Bandura, 2020), cuyo pilar es otra categoría: la de *agencia humana* (Bandura, 2006). Con ello el autor busca enfatizar que las personas tienen chances de intervenir sobre las determinaciones que las afectan (Klemenčič, 2015). Así, Bandura (2006) mantiene:

> En esta concepción, la gente contribuye a las circunstancias de su vida y no solo es producto de ellas. La teoría social cognitiva rechaza la presencia de una dualidad entre agencia humana y estructura social. Las personas crean sistemas sociales, y a la vez esos sistemas marcan y organizan la vida de la gente (…) Ser un agente es influir intencionalmente en el propio funcionamiento y en tales circunstancias. Entonces, en este encuadre la incidencia personal es parte de la estructura causal. (p. 164)

En ese armado teórico, un rasgo conceptual vital es que Bandura emplaza a *la autoeficacia como núcleo de la agencia humana* (1997, 1982, 1977). En tal sentido, argumenta:

> Las creencias en la propia eficacia son el cimiento de la agencia humana. A menos que la gente crea que puede producir determinados resultados (…) tiene poco incentivo para actuar o perseverar ante dificultades (…) La percepción de autoeficacia juega un papel esencial en la estructura causal de la teoría social cognitiva (…) Es en base a esas creencias, en parte, que la gente elige qué desafíos encarar, cuánto esfuerzo dedicar, cuánto persistir frente a obstáculos y fracasos". (Bandura, 2020, p. 320)

> Ahora bien, una hipótesis fundamental aquí propuesta es que la autoeficacia académica posee *variaciones de clase* agudas, usualmente subestimadas en la literatura. (Ezcurra, 2022b)

> Así, los alumnos de clases desfavorecidas suelen sufrir una autoeficacia endeble, sobre todo en el punto de partida. Es decir, tienen escasa confianza en sí mismos, en sus habilidades para tener éxito y, por ende, prima el temor al fracaso (Kahu y Nelson, 2018; Rendón et al., 2000; Rendón, 1994). Como ya se planteó, se trata de creencias –y emociones asociadas– que pueden ser concebidas como formaciones colectivas, en común: una *subjetividad de clase*, subyacente. (Habel et al., 2016)

> A la vez, aquel patrón de desajuste, social e institucionalmente moldeado, tiende a reafirmar y apuntalar esa autoeficacia débil, frágil, y así se robustecen las chances del abandono. En esa línea, Albert Bandura (2006) observa que "la gente con autoeficacia baja se convence fácilmente de la futilidad de sus esfuerzos ante las dificultades. Rápidamente se dan por vencidos y dejan de intentarlo". (p. 171)

> Por añadidura, ese desfase tiende a vigorizar emociones negativas como vivencias de ajenidad, minusvalía, inseguridad, falta de merecimiento, entre otras. Así, puede cristalizar una dimensión afectiva y colectiva poderosa, un malestar psíquico con sello de clase, igualmente centrífugo. (Reay, 2005)

En suma, y en condición de hipótesis, en la población estudiantil de clases desfavorecidas opera una subjetividad colectiva, de clase, institucionalmente condicionada, que puede incidir de modo intenso en resultados como el abandono.

Breves notas finales. Síntesis de conclusiones

A continuación, se resumen sucintamente algunos resultados de la investigación, antes referidos (Ezcurra, 2023).

- Por una parte, datos recientes corroboran que las brechas –asistencia y completamiento– basadas en la riqueza son muy grandes, y que resultan todavía mayores en países de bajos ingresos. Una tendencia internacional comprobada.

Así, y en nuestra lectura, *la clase social permanece como catalizador medular de desigualdades* en el tramo.

- Asimismo, se ratifica que la expansión formidable del acceso a la educación superior, propia del siglo XXI, ha sido fundamental para la incorporación –inclusión– de clases desfavorecidas (Buckner, 2020). Una *expansión incluyente*.
- A la vez, un hallazgo reciente, especialmente significativo, es que *ese ritmo singular muestra señales de lentificación*, también en el Sur Global y, en ese marco, en América Latina. Ello plantea algunos problemas de conocimiento, que exigen seguimiento. Esa tendencia expansiva, ¿seguirá amainando? Dicha inclusión, ¿se atenuará?
- Además, y sobre América Latina, información reciente halla que la mejora en la participación de los más desfavorecidos ha sido continua, sí, pero acotada, por lo que *las brechas por condición socioeconómica se habrían ampliado* y serían prominentes. Empero, hay evidencias previas en contrario. Por eso, es preciso llevar adelante más estudios *ad hoc* con igual alcance –regional–.
- El abandono clasista, ¿por qué? Entre otros resultados, el trabajo refuerza una hipótesis crucial: no hay un efecto-clase lineal. Es decir, la posición social en desventaja no ocasiona deserción *per se*. Convergen otros condicionantes. ¿Cuáles? Al respecto, en el cuerpo documental examinado resaltan ciertos conceptos. Entre ellos, muy especialmente, el de *autoeficacia académica* que, en nuestra mirada, tiene *fuertes disimilitudes según clase social*. Una noción que, en términos más amplios, conceptualizamos como *formaciones subjetivas colectivas*, social e institucionalmente condicionadas –una categoría que demanda un mayor refinamiento teórico–.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adrogué, C., y García de Fanelli, A. (2018). Gaps in persistence under open-access and tuition-free public higher education policies. *Education Policy Analysis Archives, 26*(126), pp. 1-18.

Altbach, P. (2017). The necessity and reality of differentiated postsecondary systems. En P. Altbach, L. Reisberg, y H. de Wit (Eds.), *Responding to massification. Differentiation in postsecondary education worldwide* (pp. 1-12). Rotterdam: Sense Publications.

Álvarez, M. y Corredor, J. (2022). El elefante en el cuarto. Desigualdades de clase en la educación superior en Colombia. *Revista de Educación Superior en América Latina, 11*, enero-junio, pp. 41-45.

Arum, R., Gamoran, A., y Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education. En Y. Shavit, R. Arum, y A. Gamoran (Eds.), *Stratification in Higher Education. A comparative study* (1-35). Stanford: Stanford University Press.

Ashwin, P., y Mcvitty, D. (2015). The meanings of student engagement: Implications for policies and practices. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, y P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 343-361). Cham: Springer.

Atherton, G. (2022). *The equity crisis - higher education access and success to 2030*. Londres: University of West London.

___ (12 de noviembre de 2022). Higher education's equity crisis threatens the whole sector. *University World News* (s/p).

___ (2021). ASEM *National Equity Policies in Higher Education 2021*. Singapur: Asia-Europe Foundation (ASEF).

Avitabile, C. (2017). The rapid expansion of higher education in the new century. En M. M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich Paz, y S. Ursúa, *At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean* (pp. 199-230). Washington D.C.: Banco Mundial.

Axelson, R., y Flick, A. (2011). Defining student engagement. *Change, 43*(1), pp. 38-43.

Bandura, A. (2020). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 12*(3), pp. 313-333.

___ (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 2*(2), pp. 164-180.

___ (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Nueva York: Freeman.

___ (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist, 37*(2), pp. 122-147.

___ (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), pp. 191-215.

Berger, J. (2000). Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence. En J. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (95-124). Nashville: Vanderbilt University Press.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI.

___ (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

___ (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.

___ (1986). The forms of capital. En John Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). Westport: Greenwood.

Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Primera edición, 1964.

___ (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia. Primera edición, 1970.

Buckner, E. (2020). *The non-state tertiary sector and inequalities in tertiary access and completion.* Paper commissioned as part of the Global Education Monitoring Report Programme. París: UNESCO.

Cambours de Donini, A., y Gorostiaga, J. (2016). Introducción. En A. Cambours de Donini, y J. Gorostiaga, *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas* (pp. 9-16). Buenos Aires: AIQUE.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible.* Santiago: Autor.

Chiroleu, A., y Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education, 1*(2), pp. 139-160.

Daraio, V. (2022). Las pedagogías y la implicación estudiantil: elementos clave para el primer tramo de las carreras universitarias. XIII *Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño,* Universidad de Palermo, 18 al 29 de julio de 2022.

Devlin, M. (2013). Bridging socio-cultural incongruity: Conceptualizing the success of students from low socio-economic backgrounds status in Australian higher education. *Studies in Higher Education, 38*(6), pp. 939-949.

Devlin, M., Kift, S., Nelson, K., Smith, L., y McKay, J. (2012). *Effective teaching and support of students from low socio-economic backgrounds: Practical advice for teaching staff.* Sídney: Office of Learning and Teaching.

Devlin, M., y McKay, J. (2017). *Facilitating success for students from low socioeconomic status backgrounds at regional universities.* Ballarat: Federation University Australia.

Didou Aupetit, S., y Chiroleu, A. (2022). Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos y qué ignoramos? Presentación del dosier temático: Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad, 34*(2), pp. 18-29.

Espinoza, O., Gonzalez, L., Sandoval, L., Corradi, B., Larrondo, Y., Maldonado, K., y McGinn, N. (2023): The relationship between class-based habitus and choice of university and field of study. *British Journal of Sociology of Education.* DOI: 10.1080/01425692.2023.2194563

Espinoza, O., McGinn, N., y González, L. (2018). University strategies to improve the academic success of disadvantaged students: Three experiences in Chile. En M. Shah, y J. McKay, *Achieving equity and academic excellence in higher education: global perspectives in an era of widening participation* (pp. 173-198). Nueva York: Palgrave.

Ezcurra, A. M. (2023). *Educación superior: las desigualdades redoblan.* Preprint. DOI: 10.13140/RG.2.2.12937.52322

___ (2022a). Inclusión y desigualdades en alza. Algunos impactos del COVID-19. *Revista Educación Superior y Sociedad, 34*(2), pp. 224-257.

___ (2022b) Abandono estudiantil y clase social. Hipótesis diagnósticas y conceptos. *Revista* RAES, XIV (25), pp. 176-194.

___ (2022c). Entrevista. En *Urania, 13,* pp. 1-11.

___ (12 de agosto de 2021). *Permanencia y abandono: una desigualdad social sistémica. El* COVID-19*: algunos posibles impactos* (Conferencia, PPT). Ciclo de encuentros "La graduación universitaria y los problemas del tramo medio y final de las carreras" (julio-octubre de 2021). Universidad Nacional de San Martín, UNSAM, Argentina.

___ (2020a). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradojal. Escenarios globales y latinoamericanos. RELAPAE, *12,* pp. 112-127.

___ (2020b). Democratización y desigualdades. El ciclo superior en América Latina en el siglo XXI. Notas preliminares. En F. Acevedo (Coord.), *Expansión de la educación superior en América Latina* (pp. 123-146). Montevideo: Universidad de la República.

___ (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En A. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad* (pp. 21-52). Buenos Aires: EDUNTREF.

___ (2018). Educación superior. Expansión y desigualdad. En C. Santiviago (Comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior* (pp. 171-184). Montevideo: Universidad de la Republica.

___ (2011a). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

___ (2011b). Masificación y enseñanza superior. Algunas hipótesis y conceptos clave. En N. Fernández Lamarra, y M. Costa De Paula (Eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades* (pp. 60-72). Buenos Aires: EDUNTREF.

___ (2008). *Educación universitaria. Una inclusión excluyente.* Conferencia presentada en 2008 en el III Encuentro sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto. Publicada en G. Vélez et al. (2010) (Coords.), *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas* (pp. 23-67). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

___ (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. San Pablo: Universidad de San Pablo.

___ (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos, 107*, pp. 118-133.

Fernández Lamarra, N. (en prensa). *Internacionalización de la universidad en América Latina. Políticas supranacionales y de convergencia regional*. En academia.edu.

Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, *27*, pp. 123-148.

Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., y Ursúa, S. (2017). *At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank.

Flanagan Borque, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior, 46*(183), pp. 87-104.

García, P. (2023). Nuevos ingresantes a las universidades del Conurbano Bonaerense: características y tendencias para pensar los inicios en la universidad. *Confluencia de Saberes, (7)*, pp. 6-30.

García de Fanelli, A. (2019). Exploring equity in higher education systems: Reflections from Argentina and Chile. *International Higher Education, 97*, pp. 27-28.

García de Fanelli, A., y Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: dimensiones e indicadores. *Educación Superior y Sociedad*, *33*(1), pp. 85-114.

___ (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, *27*(96), pp. 1-38.

Gluz, N., y Rosica, M. (2011). ¿Selectividad social o escolar? Fragmentación del sistema educativo y trayectoria en el CAU. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 127-202). Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Habel, Ch. (2009). *Academic self-efficacy in* ALL*: Capacity-building through self-belief. Journal of Academic Language and Learning*, *3*(2), pp. 94-104.

Habel, Ch., Whitman, K. y Stokes, J. (2016). *Exploring the experience of low-*SES *students via Enabling Pathways.* Report submitted to the National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE). Perth: Curtin University.

Haimovich Paz, F. (2017). Equity, quality, and variety of higher education. En M. M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich Paz y S. Ursúa, *At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean* (pp. 77-114). Washington D.C.: World Bank.

Hauschildt, K., Gwosć, C., Schirmer, H., y Wartenbergh-Cras, G. (2021). *Eurostudent* VII. *Synopsis of Indicators 2018-2021. Social and economic conditions of student life in Europe.* Bielefeld: wbv Media.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (2023). *Avance hacia el* ODS 4 *en Educación Superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe*. Caracas: Autor.

___ (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Caracas: Autor.

Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, *38*(5), pp. 758-773.

Kahu, E., y Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research y Development*, *37*(1), pp. 58-71.

Kahu, E., Nelson, K. y Picton, C. (2017). Student interest as a key driver of engagement for first year students. *Student Success*, *8*(2), pp. 55-66.

Kahu, E., Picton, C., y Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: A longitudinal study of the first year student experience in the educational interface. *Higher Education*, *79*, pp. 657-673.

Kinzie, J. y Kuh, G. (2017) Reframing student success in college: Advancing know-what and know-how. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *49*(3), pp. 19-27.

Klemenčič, M. (2015). What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. En M. Klemenčič, S. Bergan, y R. Primožič (Eds.), *Student engagement in Europe: Society, higher education and student governance* (pp. 11-29). Council of Europe Higher Education Series Nº 20. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Koucký, J., Bartušek, A. y Kovařovic, J. (2010). *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*. Praga: Charles University.

Kuh, G. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, *141*, pp. 5-20.

___ (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, *35*(2), pp. 24-32.

___ (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, *33*(3), pp. 10-17.

Labraña, J. y Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de universidad. *Perfiles Educativos*, XLIV (176), pp. 138-151.

Macfarlane, B. y Tomlinson, M. (2017). Editorial. Critical and alternative perspectives on student engagement. *Higher Education Policy*, *30*, pp. 1-4.

MacGregor, K. (2022). Falling student enrollment is a key trend in Global North. *University World News*, 19 de marzo.

Marginson, S. (2018). High participation systems of higher education. En B. Cantwell, S. Marginson, y A. Smolentseva, *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford Scholarship Online (s/p).

___ (2016a). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, *72*(4), pp. 413-434.

___ (2016b). High participation systems of higher education. *The Journal of Higher Education*, *87*(2), pp. 243-271.

___ (2011). Equity, status and freedom: A note on higher education. Cambridge Journal of Education, *41*(1), pp. 23-36.

McDonough, P. (1997). *Choosing colleges. How social class and schools structure opportunity.* Nueva York: State University of New York Press.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2015). How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies? *Education Indicators in Focus, 35.*

Pla, J., Poy, S., Salata, A. y Salvia, A. (2021). Desigualdades de clase y acceso a la educación superior en Argentina y Brasil durante una fase expansiva del sistema educativo. *Foro de Educación*, *19*(2), pp. 69-92.

Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups.* Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Raftery, A. y Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education*, *66*(1), pp. 41-62.

Reay, D. (2021). The working classes and higher education: Meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom. *European Journal of Education*, *56*(5), pp. 53-64.

___ (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*, *53*(4), pp. 528-540.

___ (2016). Social class in UK higher education: still an elephant in the room. En J. Côté y A. Furlong, *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. Londres: Routledge. Recuperado de URL: https://www.researchgate.net/publication/319097949_Social_class_in_Higher_Education_still_an_elephant_in_the_room.

___ (2010). Sociology, social class and education. En M. Apple, S. Ball, y L. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (396-404). Abingdon: Routledge.

___ (2005). Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, *39*(5), pp. 911-928.

___ (2004). It´s all becoming a habitus; beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, *25*(4), pp. 431-444.

___ (1998). 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, *13*(4), pp. 519-529.

Rendón, L. (1994). Validating culturally diverse students: toward a new model of learning and student development. *Innovative Higher Education*, *19*(1), pp. 33-51.

Rendón, L., Jalomo, R. y Nora, A. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention. En J. Braxton (Ed.), *Rethinking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention* (pp. 127-156). Nashville: Vanderbilt University Press.

Salmi, J. (2023). Equity and inclusion in higher education. *International Higher Education*, *113*, pp. 5-6.

___ (2020). Measuring the impact of equity promotion policies. *International Higher Education*, *101*, pp. 32-33.

Santamaría, A., Palacios, M., Naranjo, E., Rojas Oliveros, P., Guazmayan Ruiz, C. y Espinoza Rodríguez, M. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Colombia. En O. Espinoza (Ed.), *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (135-196). Santiago: Ediciones Universidad UCINF.

Shavit, Y., Arum, R. y Gamoran, A. (Eds.). (2007). *Stratification in Higher Education. A comparative study.* Stanford: Stanford University Press.

Silva Laya, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28*(46). DOI: 10.14507/epaa.28.5039.

___ (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. México: Universidad Iberoamericana.

___ (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades, 59,* pp. 23-35.

Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições, 27*(3), pp. 81-104.

The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education (2022). *Indicators of Higher Education Equity in The United States.* Washington D.C.: Autor.

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy, 17*(4), pp. 423-442.

Thomas, L., Hill, M., O' Mahony, J. y York, M. (2017). *Supporting student success: strategies for institutional change*. Summary Report. Londres: Paul Hamlyn Foundation.

Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success, 8*(2), pp. 1-8.

___ (2014). Tinto´s South Africa Lectures. *Journal of Student Affairs in Africa, 2*.

___ (2012). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.

___ (2000). Linking learning and leaving. En J. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 81-94). Nashville: Vanderbilt University Press.

___ (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education, 68*(6), pp. 599-623.

___ (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition.* Chicago: University of Chicago Press. Primera edición, 1983.

___ (1975). Dropouts from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), pp. 89-125.

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review.* Lancaster: Lancaster University, Department of Educational Research.

Trowler. V., Allan, R., Bryk, J. y Din, R. (2021). Pathways to student engagement: Beyond triggers and mechanisms at the engagement interface. *Higher Education*. doi.org/10.1007/s10734-021-00798-1

Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access. En J. Forest y P. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). Nueva York: Springer.

UNESCO-CEPAL-UNICEF (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Coedición Autores.

Valenzuela, J. P. y Yañez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia. Dos décadas de avances y desafíos*. Santiago: CEPAL.

Williams, J. y Usher, A. (2022). *World Higher Education: Institutions, Students and Funding.* Toronto: Higher Education Strategy Associates.

Wolf-Wendel, L., Ward, K. y Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development, 50*, pp. 407-428.

Yu, K. (2022). Negotiating the changing structure of opportunity: working-class students' transitions to university across generations. *British Journal of Sociology of Education, 43*(7), pp. 1116-1134.

Zepke, N. (2019). *Student engagement research 2010-2018: Continuity and emergence*. Advance—preprint community publication. https://advance.sagepub.com/articles/Student_engagement_research_2010

___ (2014). Student engagement research in higher education: Questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education, 19*(6), pp. 697-708.

PROCESOS DE TRANSICIÓN A LA MAESTRÍA: EL CASO DE ARGENTINA Y ESPAÑA

Silvia Batlle,[1] *Mercedes Torrado Fonseca,*[2] *Zulma Gastaldo,*[3] *Pilar Figuera Gazo,*[4] *Juan Llanes Ordóñez,*[5] *Robert G. Valls-Figuera*[6] *y Emmanuel Pacheco*[7]

Resumen

En los últimos años, se ha producido un aumento de la oferta de posgrados y un incremento en la matriculación. Este fenómeno se relaciona con la necesidad, cada vez más creciente, de acceder a formaciones con acreditación que posibiliten una mejor inserción laboral y actualización profesional.

Varios autores señalan la vacancia de investigaciones sobre transiciones a estudios de maestría, refiriendo que han quedado ocultas las dificultades que presentan los estudiantes.

En este trabajo se presentarán los resultados de una investigación enmarcada en un convenio entre la Universidad de Barcelona (España) y la Universidad Nacional de Tres

[1] Licenciada en Psicología y Doctora en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Docente e Investigadora de Grado y Posgrado Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Favaloro. Argentina. Coordinadora del Servicio de Orientación al Estudiante de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Conducta de la Universidad Favaloro. Argentina. https://orcid.org/0000-0002-9781-4996

[2] Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (España). Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación. Coordinadora del equipo de investigación TRALS (Transiciones académicas y laborales) de la UB. Especialista en el estudio de los procesos de transición, abandono universitario y orientación universitaria. https://orcid.org/0000-0002-9044-702X

[3] Lic. en Psicología (UBA) - Doctoranda en Psicología (UFLO) - Especialista en Psicología Clínica con orientación en Orientación Vocacional y Profesional (COLPSIBA) - Especialista en Orientación Vocacional y educativa (UNTREF) - Docente e investigadora en Universidad Nacional de Tres de Febrero y UFLO Universidad - Coordinadora del Equipo de Orientación Vocacional y Ocupacional y de Orientación para la Inclusión en UFLO Universidad. https://orcid.org/0000-0001-9901-4346

[4] Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (España). Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación. Especialista en Transiciones y desarrollo de la carrera. Miembro del equipo de investigación TRALS (Transiciones académicas y laborales) de la UB. https://orcid.org/0000-0002-5194-5085

[5] Juan Llanes Ordóñez. Diplomado en Educación Social, licenciado en Pedagogía y Doctor en Educación y Sociedad. Profesor titular de universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinador del grupo de innovación INTERMASTER y miembro del equipo de investigación TRALS. https://orcid.org/0000-0002-0059-9741

[6] Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Pompeu Fabra (España) y Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona. Investigador postdoctoral en el Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional (CIFO) de la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro del equipo de investigación TRALS de la UB. https://orcid.org/0000-0003-0634-9556

[7] Lic. en Psicología (UBA) - Docente en la cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional (UBA) - Coordinador de la Diplomatura en Orientación Vocacional y Ocupacional (Universidad Favaloro) - Docente en cátedra de Psicología, Prácticas y Subjetividad (UNAHUR) - Psicólogo Orientador en la Dirección de Orientación al Estudiante (UBA) - Psicólogo Orientador en la Dirección de Orientación y Acompañamiento a las/os Estudiantes (UNAHUR). https://orcid.org/0000-0001-6090-6785

de Febrero (Argentina) en el que se analizará el perfil de los estudiantes que acceden a las maestrías, las motivaciones e indicadores de adaptación inicial de los estudiantes de maestría argentinos y españoles.

Se realizó un estudio descriptivo por encuesta, con una muestra participante final de 192 estudiantes de diversas maestrías presenciales de Educación de Universidades Nacionales (101 españoles y 91 argentinos). Se utilizó una técnica de muestreo accidental con un cuestionario autoadministrado y online para recoger las motivaciones en la elección de la maestría, las expectativas, motivación y adaptación iniciales en los primeros meses de iniciar la formación, así como la satisfacción académica.

Se realizaron análisis descriptivos univariantes para cada una de las variables y se aplicaron pruebas de contraste para verificar diferencias entre perfiles de estudiantes. También se hizo un análisis técnico de las escalas utilizadas.

Los resultados obtenidos confirman diferencias en relación al perfil de estudiante, siendo la media de edad mayor en Argentina que en España. Los estudiantes argentinos suelen trabajar a tiempo completo frente a los españoles que se caracterizan por no trabajar y los que sí lo hacen, tienen trabajos *part-time*.

En referencia a la motivación de la elección de la maestría, existen diferencias vinculadas a los motivos intrínsecos y de cambio profesional, que son mayores en Argentina que en España.

También se han encontrado diferencias en las expectativas de autoeficacia y la satisfacción académica: los estudiantes argentinos se sienten más satisfechos que los españoles, pero menos capaces de superar con éxito los requerimientos académicos.

Dada la trascendencia de esta transición, y vistos los resultados obtenidos, las instituciones deben valorar la importancia de identificar tempranamente el perfil sociodemográfico de sus estudiantes, las expectativas, motivaciones y creencias sobre la formación a la cual se inscriben, con la finalidad de poder orientarlos en la gestión de su proyecto de vida.

Palabras clave: maestría, transición, motivos de elección, satisfacción académica.

Planteamiento del problema

Las transformaciones en el contexto a nivel económico, político, social, educacional, tecnológico, cultural y sanitario en la Argentina, en España y en el mundo han traído modificaciones en las trayectorias de vida de las personas jóvenes y adultas, y en los requisitos para acceder y mantenerse en el mercado laboral cualificado. En este marco, la Educación Superior –especialmente las maestrías– está desarrollando un rol imprescindible en cuanto al actual y futuro abastecimiento de un mercado de trabajo, ávido de personas altamente competentes, flexibles y capaces de manejarse en entornos complejos y poco previsibles.

Esta nueva realidad explica el incremento, en los últimos años, de la oferta de posgrados, así como del número de estudiantes que se matriculan en los mismos. Es un fenómeno que se observa a nivel global y se relaciona con la necesidad cada vez más creciente de acceder a formaciones con acreditación que posibiliten una mejor inserción laboral y actualización profesional.

Sin embargo, Tobbell y O'Donnell (2013), McPherson et al. (2017), Coneyworth et al. (2020) y Tabrizi (2021), señalan la vacancia de investigaciones sobre transiciones a estudios de maestría, refiriendo que, en estas experiencias, han quedado ocultas las dificultades que presentan los estudiantes, suponiendo que ellos, al ser profesionales, tendrían las competencias necesarias para afrontar esa transición. Esta situación se ha puesto en cuestión por estudios recientes que focalizan el análisis en este nivel universitario, identificando las dificultades específicas en la transición a las maestrías (Figuera-Gazo y Torrado-Fonseca, 2023; White e Ingram, 2021) y su impacto desde la perspectiva de la dimensión social y la equidad (Ariño y Alegre-Sánchez, 2023). De hecho, una de las cuestiones relevantes que emerge en las diferentes investigaciones es cómo la capacidad de las personas para hacer frente a los retos está condicionada por la duración de los cursos, una de las diferencias clave con los estudios de grado o licenciatura (Bamber et al., 2019).

Otro elemento destacado que recoge Sin (2012) en su estudio, es que la formación de maestría se ha convertido en una estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesionales cualificados. Un aspecto clave de esta función de aprendizaje permanente y formación continua del título es que permite a los graduados universitarios, con experiencia profesional, reorientar su carrera o actualizar sus conocimientos a lo largo de su vida laboral. En este caso, la oferta puede ser en la misma disciplina, pero también hemos asistido al desarrollo de maestrías interdisciplinares, como son aquellas más orientadas al desarrollo de competencias transversales (big data, gestión empresarial), o aquellas que pueden surgir en campos emergentes (Hewlett, 2018). Estas maestrías están más relacionadas con el desarrollo de perfiles profesionales polivalentes requeridos en la actualidad.

También es importante considerar que las diferencias existentes en las estructuras de los sistemas universitarios de los países y en sus políticas de acceso a los niveles de posgrado pueden influir en los diversos procesos de transición en la universidad. Así, estas variables estructurales pueden condicionar el perfil, las expectativas y los objetivos previos de los estudiantes, conformando ecosistemas de transición diferentes; la realidad implica que estamos delante de una variedad de titulaciones de maestrías que atienden diferentes finalidades o necesidades formativas de los titulados cualificados, al inicio de la trayectoria o durante su vida laboral En esta investigación se analiza, específicamente, los elementos comunes y aspectos específicos en la transición a los estudios de maestría en Argentina y España, un nivel de estudios claramente consolidado en ambos países.

Así, en Argentina, según el último Anuario Estadístico desarrollado por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias, la oferta de posgrado asciende a 2.977 programas, siendo 2.881 de modalidad presencial y 96 de

modalidad a distancia. Respecto a la cantidad de estudiantes activos, en 2018 el número fue de 156.476, de los cuales 42.088 fueron los nuevos inscriptos y 17.710 los que egresaron. El sector estatal contiene al 65% de los nuevos inscriptos y al 58% de los egresados de posgrado. En cuanto a la oferta de maestría, se registran un total de 1.198, siendo el 3,5% de las mismas de modalidad a distancia (Ministerio de Educación, 2020).

En cuanto a las áreas de mayor inscripción, se destacan las ofertas relacionadas a las Ciencias Sociales, las Ciencias Humanas y las Ciencias de la Salud. (Ministerio de Educación, 2020).

En referencia a la oferta Sistema Universitario Español, en su última publicación de 2022-2023 se observa un total de 3.735 maestrías. En el curso 2021-2022, se matricularon 258.991 estudiantes, lo que supone un aumento acumulado del 36% en los últimos cinco cursos. Los inscritos en maestrías de universidades privadas representan el 45% del total. Las maestrías en Ciencias Sociales y Jurídicas tienen el mayor número de matriculados, sobre todo en universidades privadas. Un dato significativo es que el 92% de los alumnos de maestrías de las universidades públicas asiste a universidades presenciales. En cambio, el 56% de alumnos de maestrías en universidades privadas está matriculado en universidades no presenciales.

En referencia a la tasa de abandono de los estudios de maestría alcanzó, durante dicho periodo, el 17%, de los cuales un 2% cambió a otra maestría distinta. Por tanto, la tasa de abandono de maestría se sitúa en el 15% (Ministerio de Universidades, 2023). En Argentina, de acuerdo a los datos de 2016, por cada 1000 estudiantes, se graduaban 103,1 (Fachelli y López-Roldán, 2017). Otros estudios reflejan esta problemática (Oloriz y Fernández, 2018; Peralta et al., 2020). Asimismo, la deserción y las dificultades para alcanzar la graduación en el nivel de posgrados también ha sido analizada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) obteniendo como resultado que las tasas de graduación promedio en maestrías de duración estimada en tres años, se encuentra en el 10% (Parrino, 2022).

En este trabajo se presentarán los resultados de una investigación conjunta enmarcada en un convenio entre la Universidad de Barcelona (España) y la Universidad de Tres de Febrero (Argentina) en el que se analizará el perfil de los estudiantes que acceden a las maestrías, las motivaciones e indicadores de adaptación inicial de los estudiantes de maestría argentinos y españoles.

Antecedentes y fundamentación teórica

La desaparición de estructuras sociales estables y de trayectorias de vida previsibles hace necesario que los profesionales re-piensen frecuentemente sus proyectos de vida y su desarrollo profesional. En un contexto marcado por un cambio de paradigma laboral, que implica transformaciones en los sectores económicos, la aparición de nuevas necesidades sociales, avances tecnológicos y cambios en las competencias técnicas y transversales demandadas por el mercado, la oferta de maestrías universitarias es uno de los mecanismos para afrontar los retos de la formación a lo largo de la vida.

De hecho, las maestrías surgen como una oferta universitaria que cubre un amplio espectro de necesidades formativas de los graduados: de especialización inicial, iniciación a la investigación, actualización y/o profundización en un ámbito específico, formación de titulados universitarios en los nuevos campos (por ejemplo, la Inteligencia artificial). Esta diversidad se traslada también a los propios estudiantes quienes son distintos en sus características y expectativas previas (Jurado de los Santos et al., 2023; De Ormaechea et al., 2023), de modo que existen distintas motivaciones que sustentan la decisión de estudiar una maestría, entre las que podemos nombrar la exploración de un área nueva de conocimiento (Figuera y Torrado, 2019), una mejor inserción laboral (Batlle et al., 2022b), contacto con profesionales de otras disciplinas, crecimiento personal, entre otras (Valls-Figuera et al., 2023).

En investigaciones anteriores se ha definido el pasaje por los estudios de maestría como un momento bisagra en la socialización de una persona (Batlle et al., 2019). Se lo puede conceptualizar como el proceso por el cual las personas interiorizan las normas y valores de su entorno social de modo que puedan accionar en este último (Berger et al., 1968). Siguiendo a Baubion-Broye y Hahhar (1998), las transiciones se relacionan con eventos de vida esperados o inesperados, generales o relevantes, que están marcados por la transformación o quiebres en las relaciones y las representaciones individuales, pudiendo introducir un bloqueo o crisis en la trayectoria, pero también generan razones para el descubrimiento de comportamientos, proyectos y nuevos valores En este sentido la decisión de inscribirse y comenzar, cursar y terminar una maestría son momentos de gran relevancia en la trayectoria de vida de un profesional. Resultan centrales al momento de pensar el ingreso, la permanencia y el avance en el programa elegido, factores como la efectiva organización del tiempo, la modalidad de cursado y los apoyos percibidos por parte de familiares, compañeros y docentes (Batlle et al. 2022a).

Los procesos de transición en la vida y los acontecimientos tanto sociales como individuales, tal como es el cursado de una maestría, constituyen eventos de significado relevante en la construcción de la identidad de los sujetos (Arraiz et al., 2023; Bamber et al., 2019; Becker et al., 2019). En esa transición se generan nuevas habilidades, se producen modificaciones en la representación de sí mismo, con transformaciones en el entorno y nuevas formas de posicionamiento respecto al orden social en el que el sujeto está situado (Sepúlveda Valenzuela, 2010). La capacidad que las personas tienen para poder llevar adelante sus proyectos de vida dependerá de características de personalidad, variables socioeconómicas, trayectoria educativa y laboral previa al cursado de la maestría y contextos de inserción. Los apoyos institucionales y familiares son centrales para el afrontamiento de dicha transición. Arias (2015) define el apoyo social como la percepción de ayuda que tiene una persona que deriva de una determinada red social, que se traduce en ayuda material o instrumental, cognitiva o informacional, afectiva o emocional. Por otro lado, el apoyo social fue señalado como uno de los elementos protectores que propicia la mejora de la resistencia del sujeto frente a las transiciones de la vida, colaborando en el afrontamiento de los estresores cotidianos, las crisis personales y la adaptación. En el entorno académico, el apoyo social sería un potenciador del desempeño satisfactorio de los alumnos, contribuyendo a que se afronten los estresores del entorno (Erhardt, 2016),

Es posible delimitar distintos momentos en la transición a los estudios de maestría: al mes de comenzado el programa, en el transcurso del primer cuatrimestre y a la salida del mismo. Esto implica diferentes posicionamientos del estudiante en relación al desarrollo de la formación.

En este trabajo se pondrá el foco en el proceso de transición durante el inicio de los estudios de maestría, debido a que se trata de un momento importante en el que se ponen en juego expectativas y motivaciones relativas a la elección de un determinado campo disciplinar por parte de los sujetos y como muestra la bibliografía puede tener consecuencias en la adaptación académica, personal y social. Nos interesa analizar las similitudes y diferencias entre los estudiantes que cursan maestrías en Argentina y España.

Estudios sobre el acceso a las maestrías muestran que las características sociodemográficas (edad, nacionalidad, género, situación familiar, entre otras), tienen impacto en el desarrollo de la transición a los estudios de maestría. El trabajo de Figuera y Torrado (2019) pone de manifiesto que las transiciones directas de la universidad a la maestría –sin relación de los estudios con el mercado de trabajo– marcan motivaciones con carácter más instrumental que los de mayor edad y experiencia laboral relacionada. Estos datos coinciden con los relevados en Argentina (Batlle et al. 2022b). Las características socioeconómicas, a su vez, hacen referencia al *background* familiar del cual proceden los estudiantes que acceden a la universidad, y que en muchas ocasiones determinan motivos de acceso y satisfacción con la formación y persistencia en el curso académico. El acompañamiento y apoyo familiar para poder llevar a cabo estudios de posgrado se considera relevante sin importar en qué etapa vital se encuentren los estudiantes y las diversas situaciones de convivencia (Batlle et al., 2019), el acompañamiento y sostenimiento de las actividades domésticas y/o familiares resultan favorecedoras del cursado.

La satisfacción es una actitud basada en la evaluación de la experiencia del estudiante en la universidad (Santini et al., 2017; Wilkins et al., 2016). Desde la perspectiva de *calidad de servicio* se analiza la valoración de la institución en función de las expectativas previas (Duque y Gómez, 2014). Desde la perspectiva centrada en el *bienestar psicológico*, la satisfacción es un componente cognitivo del mismo que refiere a las valoraciones sobre sus experiencias académicas en base a sus aspiraciones y logros adquiridos (Almeida et al., 2020; Brown y Lent, 2016; Silva et al., 2020; Vergara-Morales et al., 2019). Se asume que estas valoraciones responden a una interacción de factores personales y contextuales.

En función del contexto académico se ha constatado la relación entre la satisfacción y las estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesorado (Tinto, 2017; Orellana et al., 2016; Silva et al., 2020), el tipo y calidad de la conexión con los docentes o la vinculación de estos con la práctica profesional (Baker y Lattuca, 2010). En menor medida se ha contrastado con la propia cultura académica (Griffioen et al., 2017; Figuera y Torrado, 2019); la naturaleza de la maestría –presencial, semipresencial o virtual– (Figuera Gazo et al., 2019); cuestiones organizativas del currículo (Cassuto, 2015) y de las propias instalaciones donde se ubique la formación (Silva et al., 2020). Del mismo modo, y tal como lo evidencia la pesquisa de Álvarez-Pérez et al. (2019) sobre la experiencia de estudiantes de maestrías de Ciencias Sociales y Jurídicas en universidades españolas, existe una correlación directa entre adaptación y satisfacción que sugiere que aquellos que se han

adaptado adecuadamente a la enseñanza universitaria y a los estudios de maestría, se muestran satisfechos con la formación que están cursando.

Otros estudios han puesto el foco en el aula como contexto último de intervención, analizando el clima clase desde la relación que se establece entre el grupo de iguales McLaughlin y Sillence (2023) y McPherson et al. (2017) señalan las redes sociales y el apoyo de los compañeros como el factor clave de persistencia en las maestrías. Asimismo, Batlle et al. (2022a) hallaron que la socialización en el posgrado, resulta facilitador de la persistencia y el sostenimiento del mismo, mediado por la creación de espacios de intercambio entre pares y acompañamiento docente.

Existen diversas líneas de investigación que han relacionado los factores personales con la adaptación inicial a las maestrías y el éxito en la transición. Entre estos factores estarían las aspiraciones, motivaciones y expectativas de resultado de los estudiantes, es decir, el impacto que anticipan sobre la inversión formativa en sus proyectos profesionales.

La expectativa de autoeficacia académica es definida por Schunk (1989) y Bandura (1997) como los juicios de las personas acerca de las habilidades para realizar las acciones necesarias con el objetivo de alcanzar los logros educativos que se propusieron. Otros autores, hacen referencia a la creencia de los alumnos sobre su propia capacidad para cumplir los requerimientos académicos (Choi, 2004 y Luszczynska et al, 2005).

Siguiendo la clasificación clásica y aceptada por la comunidad científica los motivos intrínsecos estarían relacionados con aspectos como la autorrealización, la mejora profesional a través de adquirir un mayor bagaje formativo y vivir una nueva experiencia formativa. Los motivos extrínsecos estarían más relacionados con la búsqueda de beneficios económicos o profesionales, reconocimiento social o por imposición externa. Dichos valores motivan las acciones y contribuyen a consolidar las metas en la vida de los estudiantes universitarios, tanto las experiencias iniciales como su vinculación posterior con la conducta del estudiante (Bailey y Phillips 2015; Llanes et al., 2021; MacFarlane, 2018; Wang et al., 2016; Batlle et al, 2022b).

Como enfatizan varios estudios, es necesario analizar la adecuación entre los motivos y las expectativas de los estudiantes y las características de la oferta. Por supuesto, los motivos intrínsecos aportan los mejores resultados a largo plazo, afectando en primer lugar, el nivel de satisfacción con la experiencia académica y contribuyen a la adherencia al logro de los objetivos (Barry y Mathies, 2011; Figuera et al., 2018; Soilemetzidis et al., 2014). Entonces, los estudiantes más motivados y satisfechos con la experiencia académica, por regla general, se implican y participan más activamente en el desarrollo de la tarea, contribuyendo a los logros académicos (Figuera y Torrado, 2015; Lent et al., 2009; 2017).

Hardré et al. (2019) señalan que el grado de coherencia entre los objetivos para cursar la maestría y los beneficios percibidos por la formación determinan la satisfacción del estudiante. Otros estudios han encontrado una relación positiva entre motivos intrínsecos de elección de la maestría y la satisfacción académica (Doña y Luque, 2019). Algunos autores han explicado la relación entre motivaciones y satisfacción a través del compromiso. De este modo, las motivaciones iniciales de los estudiantes inciden en la

implicación y el compromiso académico (Gutiérrez et. al, 2018; Suhlmann et al., 2018), variables asociadas a su vez con la satisfacción académica (Ulas y Yildirim, 2018).

En relación a la Orientación Vocacional y Ocupacional, podemos decir que en la actualidad, ya no se trata de aparear a un sujeto con las características de una profesión, sino de ayudarlos a reflexionar sobre el sentido que tienen los diversos itinerarios que van a construir a lo largo de la vida (Guichard, 2018; Savickas y Savickas, 2019). La desaparición de estructuras sociales estables y de itinerarios de vida previsibles resulta necesario el acompañamiento personalizado, por parte de los profesionales de la orientación vocacional y profesional, a lo largo de toda la vida, desde un abordaje preventivo (Savickas y Savickas, 2019). Esta mirada implica considerar al sujeto en interacción con todos los ambientes con los cuales se relaciona: estudios superiores, trabajo, familia, pareja, amigos, tiempo libre, redes sociales, entre otras, por los cuales es influenciado, pero a su vez puede influenciar (Bronfenbrenner, 1987). El cursado de un posgrado es un ejemplo de la interacción de un profesional con un contexto de formación.

Diseño y metodología

En este escrito se presentarán los resultados de un trabajo conjunto entre la Universidad de Barcelona (España) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina).

Se realizó un estudio descriptivo por encuesta, con una muestra participante final de 192 estudiantes de diversas maestrías presenciales de Educación de Universidades Nacionales (101 españoles y 91 argentinos). Se utilizó una técnica de muestreo accidental y se recogieron los cuestionarios con la autorización previa de los responsables de las maestrías. Se utilizó el Cuestionario Inicial de Transición (Figuera Gazo y Torrado Fonseca, 2023) en formato autoadministrado y online para recoger las motivaciones en la elección de la maestría, las expectativas, motivación y adaptación iniciales en los primeros meses de iniciar la formación, así como la satisfacción académica.

A partir de la información recabada se realizaron análisis descriptivos univariantes para cada una de las variables recogidas y se aplicaron diversas pruebas de contraste para verificar diferencias entre perfiles de estudiantes. También se hizo un análisis técnico de las escalas utilizadas.

Resultados y/o discusión de resultados

Perfil de la muestra

En primer lugar, se realizó un análisis del perfil de la muestra en función del país de origen, evidenciando diferencias destacables. El 77.1% se manifestaron de género femenino y el 22.9% masculino; la media de edad es de 33.10 años siendo mayor en Argentina que en España (promedio de edad 38.63 y 27.69 respectivamente). En cuanto a la situación laboral en el momento de la cumplimentación de la encuesta, aparecen diferencias destacables entre países: los estudiantes argentinos suelen trabajar y lo hacen a tiempo completo (96.7% y 80%) frente a los españoles que se caracterizan por no trabajar y los que sí lo hacen (48.5%) tienen inserciones de jornada parcial (68.8%). En

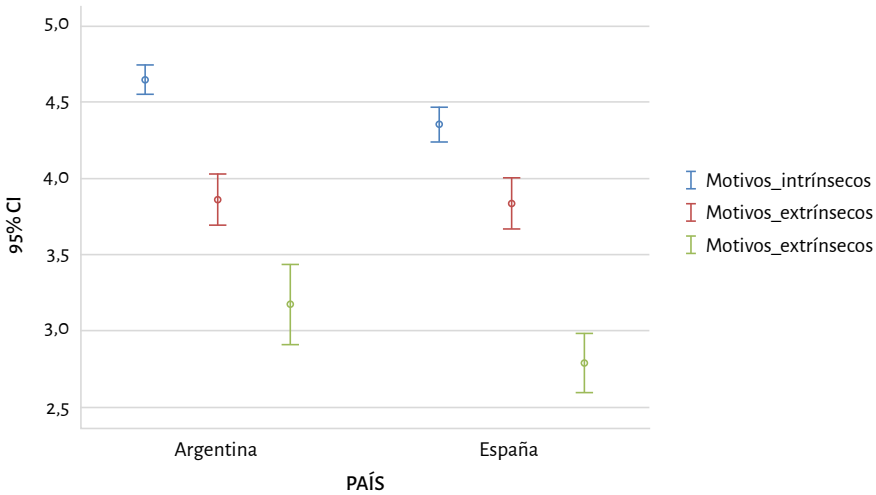
términos generales, los encuestados tienen un trabajo relacionado con la maestría elegida (54.7%). La situación familiar oscila entre la convivencia en pareja (34.40%) y vivir en el contexto familiar (20.30%). El análisis por países hace emerger diferencias en sintonía con las características de la población estudiantil de cada país, así pues, la mitad de los estudiantes argentinos viven en pareja frente a los españoles que viven con sus padres (31.7%) o solos (22.8%).

Los motivos de elección de las maestrías

Para analizar qué motivó a los estudiantes a cursar una maestría, se utilizó la escala de motivos validada por Figuera et al. (2022) con un Alpha de Cronbach de 0.701 y una varianza explicada del 61.46% distribuida en tres factores. El análisis técnico de las respuestas en esta muestra de estudiantes permitió constatar la fiabilidad moderada de la escala (Alpha de Cronbach= 0.683) y los tres factores de motivación clasificados en motivos intrínsecos (ampliar competencias profesionales, adquirir mejor bagaje, mantenerse activo y disfrutar de una nueva experiencia formativa), motivos extrínsecos (acceder al mercado de trabajo, conseguir una mejora económica y situación profesional y aumentar la red de contactos) y motivos por debido a la posibilidad de un cambio o redefinición profesional.

La figura 1 presenta las diferencias entre estudiantes de Argentina y España en función de los tres factores de motivación en la elección de la maestría. Si bien se visibilizan tendencias similares en las respuestas entre países se verifican diferencias explicadas fundamentalmente por el perfil de los estudiantes. Los motivos intrínsecos son, en términos generales, los motivos principales a la hora de matricularse en una maestría, frente a situaciones minoritarias de optar por una formación como medio para un planteamiento de redefinición profesional. La comparativa entre países si denota diferencias significativas entre Argentina y España para los motivos intrínsecos ($U = 3055.500$, $p < .01$, $r = .27$) y motivos por cambio profesional ($U = 3572.000$, $p = .01$, $r = .18$).

Figura 1: Motivos de elección de la maestría en función del país



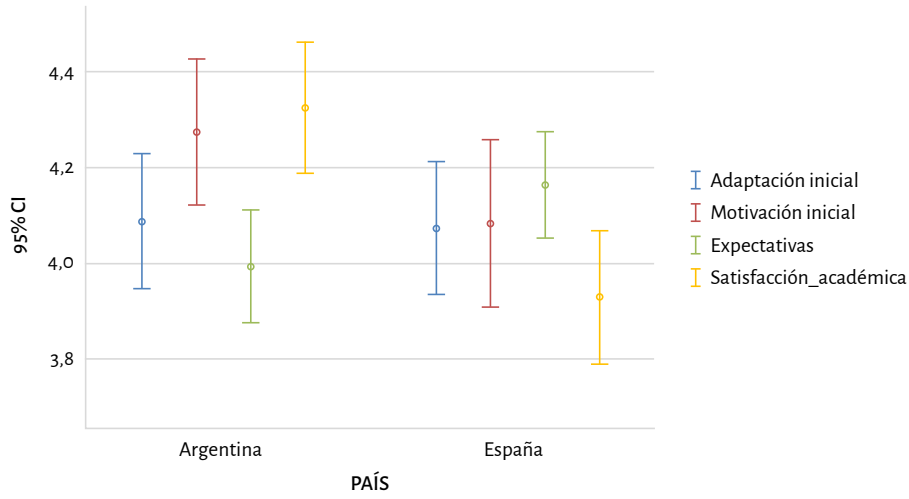
Percepción de adaptación, motivación, expectativas y satisfacción académica al inicio de la maestría

Según se recoge en la fundamentación teórica la satisfacción académica de un estudiante está mediatizada por los constructos de adaptación, motivación y expectativas de autoeficacia; de tal manera que, un estudiante se siente satisfecho en la medida que se siente adaptado y motivado al inicio del curso y además se siente capaz de afrontar el reto de la formación. Desde esta perspectiva en el cuestionario administrado, se plantearon dos preguntas de valoración tipo Likert y la adaptación de las escalas de expectativa y satisfacción académica (Figuera y Torrado, 2015).

El análisis de los factores sociocognitivos en la muestra participante presenta una correlación múltiple significativa (R =0.606, p < .01) ratificando la interrelación entre los constructos.

La figura 2 representa los niveles de confianza de los constructos en función del país. Se puede observar que las valoraciones son superiores en los estudiantes argentinos, sin embargo, existen diferencias entre países fundamentalmente en el caso de las expectativas de autoeficacia (U = 3605, sig .023) y la satisfacción académica (U =28155, p < .01). Las valoraciones resultantes en estas dos variables presentan tendencias inversas, es decir mientras que los estudiantes argentinos se sienten más satisfechos que los españoles (media=4.32 versus media=3.95) se perciben menos capaces de superar con éxito los requerimientos académicos (media de 3.99 en argentina frente a media de 4.16 en los estudiantes españoles).

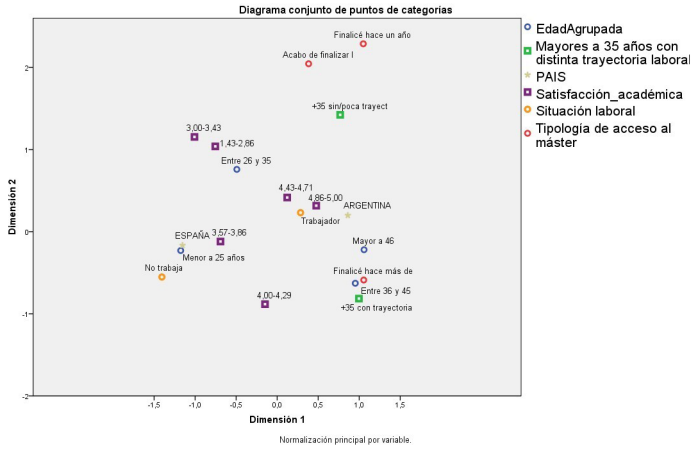
Figura 2: Factores sociocognitivos en función del país



Para finalizar la comparación de los estudiantes de maestría por países se realiza un análisis de correspondencias múltiple (ACM) en el que se agrupan las categorías más significativas que expliquen los perfiles diferenciados entre los estudiantes de maestría argentinos y españoles, representados en la figura 3. La asociación de las variables en un plano bidimensional permite visibilizar de manera gráfica las agrupaciones de

las mismas, en este caso del perfil del estudiante como son edad, trayectoria laboral, situación laboral y la satisfacción académica. También se ha considerado el tipo de trayectoria de acceso a la maestría media como trayectoria continua (acabo de finalizar los estudios de acceso, finalicé los estudios de acceso hace un año o más de un año).

Figura 3: Gráfico bidimensional del perfil del estudiante y satisfacción académica en función del país



Conclusiones

En esta investigación se ha analizado la transición a los estudios de maestría en dos ámbitos geográficos, Argentina y España, que presentan diferencias importantes en la estructura de sus sistemas universitarios. Nos hemos preguntado en qué medida estas diferencias se trasladan al perfil de los estudiantes, a los objetivos que persiguen con la formación y al propio proceso de adaptación a la maestría.

Los resultados obtenidos confirman diferencias en relación al perfil de estudiante siendo la media de edad mayor en Argentina que en España. Los estudiantes argentinos suelen trabajar a tiempo completo frente a los españoles que se caracterizan por no trabajar y los que sí lo hacen tienen trabajos *part-time*. En cuanto a la situación de convivencia, la mitad de los estudiantes argentinos viven en pareja frente a los españoles que lo hacen con sus padres o solos.

En referencia a la motivación de la elección de la maestría, existen diferencias en relación a los motivos intrínsecos y de cambio profesional que son mayores en Argentina que en España.

También se han encontrado diferencias respecto a las expectativas de autoeficacia y la satisfacción académica: los estudiantes argentinos se sienten más satisfechos que los españoles, pero menos capaces de superar con éxito los requerimientos académicos.

Parte de las diferencias se relacionan por la propia estructura de los sistemas de Educación Superior, en aspectos como la duración de las carreras universitarias y el nivel

de especialización de los mismos. En el caso de España, y con excepción de algunas carreras como Medicina, los grados son de 4 años, frente a Argentina, cuya duración es de 5 o 6 años. Por otro lado, una parte de las titulaciones de grado son formaciones muy generalistas, por lo que los estudiantes buscan la especialización a través de las maestrías. Otra de las diferencias estaría en los criterios de acceso a la profesión; en España, algunas maestrías son un requisito para ejercer profesionalmente determinadas ocupaciones (por ejemplo, abogacía o profesorado de secundaria) mientras que, en Argentina, la habilitación profesional se obtiene a partir del título de grado. Otra diferencia es que, en Argentina, las carreras de posgrado se estructuran en tres niveles: especialización, maestría y doctorado, pudiendo los estudiantes iniciar su recorrido por una especialización, lo que llevaría a una postergación en el inicio de maestrías. Por otro lado, los cambios y exigencias del mercado laboral impulsan a profesionales de importante trayectoria a formalizar la misma con títulos de posgrado para poder competir con sus pares más jóvenes. Estas cuestiones pueden contribuir a explicar las diferencias encontradas en el perfil de los estudiantes en cuanto a edad y trayectoria previa. De hecho, en España se observa una tendencia hacía un perfil de estudiante de maestría de menor edad y con escasa experiencia profesional (Jurado de los Santos et al., 2023). En Latinoamérica, las investigaciones de Raitz et al., (2019) en Brasil y de Fernández Berdaguer, (2014, 2016) en Argentina señalan la importancia de tener en cuenta la edad de acceso al posgrado como una variable relevante.

Respecto a las motivaciones para acceder a una maestría, se observan diferentes patrones relacionados con variables como la edad y la trayectoria de acceso, que coinciden con los resultados de investigaciones previas (Figuera et al., 2018, 2022; Valls-Figuera et al., 2023). Así, los estudiantes más jóvenes dan más puntuación a los motivos extrínsecos; en parte porque están en el inicio de su trayectoria profesional. También se han encontrado diferencias relacionadas con el país, y si bien en términos generales la tendencia es similar, la importancia de los motivos intrínsecos es superior entre los estudiantes argentinos. Inicialmente, podemos atribuir estas diferencias a la edad, no obstante, algunos estudios han explorado la relación entre las expresiones de valor, es decir las motivaciones para cursar una maestría con aspectos culturales propios de diferentes países (Valls-Figuera, 2022).

Dado las diferencias en los perfiles de estudiantes, en relación a la edad y la trayectoria previa, y la posible interacción de la variable país de procedencia, es importante la realización de más estudios comparativos que permitan afinar la comprensión de los determinantes de la transición en los estudios de maestría.

La investigación sobre las experiencias de los estudiantes universitarios sitúa la transición a las maestrías como una experiencia vital a través de la cual estos experimentan un proceso multifacético de cambio y crecimiento relacionado con los complejos retos y oportunidades que afrontan en el período y los cambios de identidad que se producen (Bamber et al., 2019; Becker et al., 2019; Figuera-Gazo y Torrado-Fonseca, 2023; Valls-Figuera y Torrado-Fonseca, 2023). Dada la trascendencia de esta transición, y vistos los resultados obtenidos, las instituciones deben valorar la importancia de identificar tempranamente el perfil sociodemográfico de sus estudiantes, así como las expectativas,

motivaciones y creencias sobre la formación a la cual se inscriben, con la finalidad de poder orientarlos en la gestión de su proyecto profesional y vital (Llanes et al., 2021).

Por último resulta relevante enmarcar estos resultados tomando en cuenta los enfoques actuales de Orientación Vocacional y Ocupacional, que plantean la necesidad de acompañar a las personas a lo largo de toda la vida en la construcción de sus proyectos de vida, a través de intervenciones preventivas, inclusivas, sustentables, basadas en la justicia social y que garanticen el crecimiento de la comunidad, el bienestar de todos y la construcción de un mejor futuro (Guichard, 2022; Nota et al., 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L., Taveira, M. D., Peixoto, F., Silva, J. y Gouveira M. (2020). Escala de satisfação no domínio académico em universitários portugueses. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, *1*(54), pp. 93-102. https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.08

Álvarez-Pérez, P, López-Aguilar, D. y Llanes Ordóñez, J. (2019). Satisfacción académica y adaptabilidad de carrera en estudiantes de Máster en Ciencias Sociales y Jurídicas. En *Investigación comprometida para la transformación social: actas del* XIX *Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 387-394). Asociacion Interuniversitaria de Investigacion Pedagógica (AIDIPE).

Arias, C. J. (2015). Red de apoyo social y bienestar psicológico en personas de edad (Doctoral dissertation). http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/402

Ariño, A. y Alegre-Sánchez, M. A (2023). Dimensión social y equidad en la transición de los estudios de máster. En M. Torrado Fonseca y P. Figuera Gazo (Eds.), *Transiciones y trayectorias en la universidad: el caso de los estudiantes de máster* (pp. 13-38). Laertes.

Arraiz, A., Figuera, P. y Sabirón, F. (2023). En M. Torrado Fonseca y P. Figuera Gazo (Eds.), *Transiciones y trayectorias en la universidad: el caso de los estudiantes de máster* (pp. 141-163). Laertes.

Bailey T. y Phillips L. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research y Development*, pp. 1-16. https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474

Baker, V. L. y Lattuca, L. S. (2010). Developmental networks and learning: toward an interdisciplinary perspective on identity development during doctoral study. *Studies in Higher Education*, *35*(7), pp. 807-827. https://doi.org/10.1080/03075070903501887

Bamber, V., Choudhary, C. J., Hislop, J. y Lane J. (2019). Postgraduate taught students and preparedness for Master's level study: polishing the facets of the Master's diamond. *Journal of Further and Higher Education*, *43*(2), pp. 236-250. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1359502

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: Freeman.

Barry, M. y Mathies, B. (2011). An Examination of Master's Student Retention y Completion. Paper presented at the 2011 Association of Institutional Research Annual Forum. Toronto, pp. 21-25 de mayo.

Batlle, S., Sulca, S. y Pacheco, E. (2019). Socialización en maestrías virtuales: una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. En: Carriega, E y Castillón. F (comp.) *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento.* http://libros.uvq.edu.ar/?page_id=810

Batlle, S., Gastaldo, Z., Giordano, A. y Pacheco, E. (2022a). Narrativas de graduados de maestrías virtuales: una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. En Fernández Lamarra, N., Álvarez, M. y García, P. (ed.) *Educación básica y universidad: problemas, políticas e innovación. Estudios de Política y Administración de la Educación V.*

Battle, S., Gastaldo, Z., Giordano, A., Lenarduzzi, Z., Mizrahi, S. y Pacheco, E. (2022b). Motivación en la elección de la maestría en estudiantes de Argentina: relación con la edad, el área disciplinar y la trayectoria educativa y laboral previa. *Revista* RAES, XIV(25), pp. 211-226.

Baubion-Broye, A. y Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Événements de vie, transitions et construction de la personne, pp. 17-43.

Becker, S., Johnson. D. y Britton, P. (2019). Mapping the challenges in making the transition to taught postgraduate study in psychology. *Psychology Teaching Review, 25*(1), pp. 12-21.

Berger, P. L., Luckmann, T. y Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Brown, S. D., y Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 67, pp. 541-565.

Cassuto, L. (2015). *The graduate school mess: What caused it and how we can fix it*. Harvard University Press.

Choi, N. (2004). Sex role group differences in specific, academic, and general selfefficacy. *Journal of Psychology*, 138, pp. 149-159.

Coneyworth, L., Jessop, R., Maden, P. y White, G. (2020). The overlooked cohort? – Improving the taught postgraduate student experience in higher education. *Innovations in Education and Teaching International, 57*(3), pp. 262-273. https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1617184

De Ormaechea, V., Malik, B. y Valls-Figuera, R. G. (2023). ¿Cómo y por qué? El proceso de elección del máster. En M. Torrado Fonseca y P. Figuera Gazo (Eds.) Transiciones y trayectorias en la universidad: el caso de los estudiantes de máster (pp. 81-98). Laertes.

Doña, L. y Luque, T. (2019). La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y sociodemográficos. *Revista de la Educación Superior*, *48*(191), pp. 1-24.

Duque, E. y Gómez, Y. (2014). Evolución conceptual de los modelos de medición de la percepción de calidad del servicio: Una mirada desde la educación superior. *Suma de Negocios, 5*(12), pp. 180-191. https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70040-0

Erhardt, E. (2016). Relación entre apoyo social percibido en jóvenes de 18 a 30 años originarios del interior del país que asisten a la universidad en Capital Federal y el riesgo de desarrollar depresión. Buenos Aires Argentina.

Fachelli, S. y López-Roldán, P. (2017). *Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores.* https://ddd.uab.cat/record/171528

Fernández Berdaguer, L. y Zarauza, D. (2016). Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de posgrado de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). 8° Jornadas de Investigación en Disciplinas artísticas y proyectuales (JIDAP). Facultad de Bellas Artes.

Fernández Berdaguer, L. (2014). Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de Posgrados de universidades nacionales de Argentina. III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo. Universidad Nacional de Jujuy (Facultad de Cs. Económicas y Unidad de Investigación en Comunicación, Cultura y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales) y Red SIMEL, San Salvador de Jujuy. https://www.aacademica.org/iii.jornadas.nacionales.sobre.estudios.regionales.y.mercados.de.trabajo/33.pdf

Figuera Gazo, P., Llanes Ordóñez, J. y Valls Figuera R. G. (2019). Online master's students' profile and motives for enrolment. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(2), pp. 629-636. https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070236

Figuera Gazo, P. y Torrado Fonseca, M. (2023). Análisis de las trayectorias de los estudios de máster. En M. Torrado Fonseca y P. Figuera Gazo (Eds.), *Transiciones y trayectorias en la universidad: el caso de los estudiantes de máster* (pp. 39-60). Laertes.

Figuera, P. y Torrado, M. (2019). El rol de los másteres universitarios en la transición al mercado laboral. En P. Allueva Torres (Coord.), *Orientación y calidad educativa universitarias. Guidance and Quality of University Education* (No. BOOK-2019-021) (pp. 397-412). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza

Figuera, P., y Torrado, M. (2015). The Transition to University of At-Risk Groups in Spain: The Case of Students from Vocational Education and Training. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, *49*, pp. 23-40.

Figuera, P., Buxarrais, M. R., Llanes, J. y Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre educación*, *34*, pp. 219-237. https://doi.org/10.15581/004.34.219-237

Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R. G., y Buxarrais, M. R. (2022). Reasons for Course Selection and Academic Satisfaction among Master's Degree Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, *21*(3), pp. 261-281. https://doi.org/10.1177/1538192720954573

Griffioen, D. M. E., Doppenberg, J. J. y Oostdam, R. J. (2017). Are more able students in higher education less easy to satisfy? *Higher Education*, 75, pp. 891-907. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0176-3

Guichard, J. (2018). Life Design Interventions and the Issue of Work. In Interventions in Career Design and Education (pp. 15-28).

Guichard, J. (2022). Desde la orientación profesional hasta el diseño de vidas actuando para un desarrollo justo y sostenible. *Revista Internacional de Orientación Educativa y Profesional* , pp. 1-21.

Gutiérrez, M., Tomás, J. M. y Alberola S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, *35*, pp. 535-555. https://doi.org/10.15581/004.34.535-555

Hardré, P. L., Liao, L., Dorri, Y. y Beeson, M. A. (2019). Modeling American graduate students' perceptions predicting dropout intentions. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, pp. 105-132. https://doi.org/10.28945/4161

Hewlett, L. (2018). Conversion or Diversion? Curriculum and Non-Cognate Master's Degrees in Applied Disciplinary Fields. En S. Allais y Y. Shalem (Eds.), *Knowledge, Curriculum, and Preparation for Work* (pp. 206-227). Brill Sense.

Jurado de los Santos, P., Pérez Muñoz, E. y Quirós Domínguez, C. (2023). ¿Quiénes son los y las estudiantes de másteres en Ciencias Sociales? En M. Torrado Fonseca y P. Figuera Gazo (Eds.), *Transiciones y trayectorias en la universidad: el caso de los estudiantes de máster* (pp. 61-79). Laertes.

Lent, R. W., do Céu Taveira, M., Sheu, H. B., y Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. Journal of vocational behavior, 74(2), pp. 190-198.

Lent, R. W., Taveira, M., Figuera Gazo, P., Dorio, I., Faria, S. y Gonçalves, A. M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. Journal of Career Assessment, 25(1), pp. 135-143. https://doi.org/10.1177/1069072716657821

Llanes, J., Méndez-Ulrich, J. L. y Montané, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1*, *24*(1), pp. 45-68. https://doi.org/10.5944/educxx1.26491

Luszczynska, A., Scholz, U. y Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. J Psychol. 2005 Sep. 139(5), pp. 439-57. https://doi.org/10.3200/jrlp.139.5.439-457

MacFarlane K. (2018). Higher education learner identity for successful student transitions. *Higher Education Research y Development*, pp. 1-15. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1477742

McLaughlin, C. J. y Sillence, E. (2023). Buffering against academic loneliness: The benefits of social media-based peer support during postgraduate study. *Active Learning in Higher Education*, *24*(1), pp. 63-76. https://doi.org/10.1177/1469787418799185

McPherson, C., Punch, S. y Graham, E. (2017). Transitions from Undergraduate to Taught Postgraduate Study: Emotion, Integration and Ambiguity. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, *5* (2), pp. 42-50. http://dx.doi.org/10.14297/jpaap.v5i2.265

Ministerio de Educación (2020) Síntesis de Información estadísticas Universitarias. https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis

Ministerio de Universidades (2023), *Datos y cifras del sistema universitario español*. https://www.universidades.gob.es/wpcontent/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf

Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S. y Ginevra, M. C. (2020). *Desarrollo sostenible, orientación profesional y educación profesional*. Springer International Publishing.

Oloriz, M. y Fernández, J. M. (2018). *El abandono en las carreras de postgrado de la Universidad Nacional de Luján. Congresos* CLABES. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1871

Orellana, M. L., Darder, A., Pérez, A. y Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, *11*, pp. 87-103. http://ijds.org/Volume11/IJDSv11p087-103Orellana1629.pdf

Parrino, M. E. (2022). La perspectiva del Posgrado. Una etapa de formación diferenciada con características propias. Graduación y abandono. En N. Fernández Lamarra, M. Álvarez y P. García (Orgs.), *Educación básica y universidad: problemas, políticas e innovación. Estudios de política y administración de la educación V.* Nro. 6 (pp. 261-275) . UNTREF.

Peralta, S. A., Carelli, S., Miguel, M., Millani, A., Zuliani, P., y Díaz, M. I. (2020). *Análisis de egresos de posgrado en una universidad argentina*. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262020000200079&script=sci_arttext

Raitz, T., Corti, F., Ferreira, D., Vanzuita, A. y Zeni, M. (2019). La transición de los estudios de máster: motivaciones y expectativas de estudiantes de dos universidades brasileñas. *Educar*, vol. 55/2 pp. 343-359

Santini, F., Ladeira, W., Sampaio C. y Costa G. (2017). Student satisfaction in higher education: a meta-analytic study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 27(1), pp. 1-18. https://doi.org/10.1080/08841241.2017.1311980

Savickas, M. L. y Savickas, S. (2019). A History of Career Counselling. In *International Handbook of Career Guidance* (pp. 25-43).

Schunk, D. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames y R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education*: Vol. 3: Goals and cognitions (pp. 13-44).

Sepúlveda Valenzuela, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Perspectivas: revista de trabajo social*, *21*, pp. 27-53.

Silva, J., Mendes, G., Ganga, G., Mergulhão, R. y Lizarelli F. (2020). Antecedents and consequents of student satisfaction in higher technical-vocational education: Evidence from Brazil. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 20*(2), pp. 351-373. https://doi.org/10.1007/s10775-019-09407-1

Sin, C. (2012). The Bologna master's degree in search of an identity. *European Journal of Higher Education, 2*(2-3), pp. 174-186. https://doi.org/10.1080/21568235.2012.702437

Soilemetzidis, I., Bennett, P. y Leman, J. (2014). The Postgraduate Thaught Experience Survey. Hesligton York: The Higher Education Academic.

Suhlmann M., Sassenberg K., Nagengast B. y Trautwein U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, *49*(1), pp. 16-28.

Tabrizi, W. E. (2021). Exploring Transition into Postgraduate Study: How Relationship Marketing Principles can be applied to support students (Doctoral dissertation, Aston University).

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College student retention: Research, Theory & Practice, 19*(3), pp. 254-269. https://doi.org/10.1177/1521025115621917

Tobbell, J. y O'Donnell, V. (2013). *Entering Postgraduate Study: A Qualitative Study of a Neglected Transition. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, 4*(1), pp. 1052-1059.

Ulas, O. y Yildirim, I. (2018). Influence of locus of control, perceived career barriers, negative affect, and hopelessness on career decision-making self-efficacy among Turkish university students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *19*, pp. 85-109. https://doi.org/10.1007/s10775-018-9370-9

Valls Figuera, R. G.(2022). Transiciones y trayectorias de los estudiantes internacionales en el nivel de máster. [Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona].

Valls-Figuera, R. G. y Torrado Fonseca, M. (2023). Impacto de la experiencia de máster. El caso de los estudiantes internacionales. En M. Torrado Fonseca y P. Figuera Gazo (Eds.) *Transiciones y trayectorias en la universidad: el caso de los estudiantes de máster* (pp. 215-233). Laertes.

Valls-Figuera, R. G., Torrado-Fonseca, M., Romero- Rodríguez, S. y Jurado-de-los-Santos, P. (2023).The Decision-Making Process in Access Paths to Master's Degree Studies: The Case of International Students in Spain. Sustainability, 15, 5621. https://doi.org/10.3390/su15075621

Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L. y Pérez, M. V. (2019). Perfiles motivacionales relacionados con la satisfacción académica de estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, *35*(3), pp. 464-471. https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.320441

Wang, H., Chen, H., Lin, H. y Hong, Z. (2016). The effects of college students' positive thinking, learning motivation and self-regulation through a self-reflection intervention in Taiwan. *Higher Education Research and Development*, 36(1), pp. 1-16. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1176999

White, W. y Ingram, R. (2021). Embracing the complexity: a multifaceted and inter-sectional model of Taught Postgraduate student experience. *Journal of Further and Higher Education*, *45*(10), pp. 1454-1468. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1985982

Wilkins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D. y Balakrishnan, M. S. (2016). The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*, *41*(12), pp. 2232-2252. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034258

PARTE IV
Formación profesional y artística en la universidad

LA ARTICULACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL SUSTANTIVA Y FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

Elisa Lucarelli[1] *y Gladys Calvo*[2]

Resumen

Este artículo, da cuenta de procesos y resultados de la investigación que se llevó a cabo como parte de la Programación Científica de UNTREF 2021-2022, orientada hacia el estudio de: "La articulación entre la formación en la práctica investigativa y la formación en la práctica profesional sustantiva desde la perspectiva los actores curriculares de la carrera de Enfermería de UNTREF" dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli, en co-coordinación con la Dra. Gladys Calvo. El equipo estuvo integrado por: Mg. Viviana Scabone, Mg. Claudia Finkelstein, Mg. Diego Rombys, Mg. Andrea Damonte, Lic. Ermelinda Salinas, Lic. Malvina Renosto y Lic Nadia Gay.

A través de esta investigación, se continuó en el proceso (iniciado en los proyectos 2016-2017 y 2018-2019) que busca analizar la formación en los quehaceres investigativos que se ofrece en la carrera de Enfermería de UNTREF ya que, como se indagó en los proyectos anteriores, resulta una práctica emergente dentro su campo profesional. Asimismo, resulta de interés conocer cómo se articula la formación de esta práctica emergente con la formación en la práctica profesional de la Enfermería, siendo esta la práctica dominante de esta carrera de grado (tanto en su versión clásica como en la versión de ciclo por complementación).

La investigación se desarrolló desde un encuadre teórico centrado en la perspectiva de la Didáctica fundamentada-crítica (Lucarelli, 2001 y 2009). En cuanto a la metodología se siguió un modo de operar de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2023) con el fin de comprender, desde el punto de vista didáctico, cuáles son los rasgos distintivos de la formación de grado en el área en cuestión. Se trabajó con entrevistas y cuestionarios semi-estructurados dirigidos a los actores curriculares de la carrera de Enfermería de UNTREF para avanzar en la creación de categorías que posibiliten comprender, desde el punto de vista didáctico, cuáles son los rasgos distintivos de esta articulación entre práctica investigativa y práctica profesional sustantiva en la formación de grado de esta carrera universitaria, considerando estos aportes como insumo importante para el desarrollo de políticas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad académica universitaria.

[1] Directora de Programas de Investigación SID y Profesora de Posgrados del NIFEDE. UBA, FFyL, IICE: Codirectora e investigadora del Programa Estudios sobre el aula universitaria. Doctora en Educación, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Categoría I. Profesora en Posgrados de UUNN argentinas y de Uruguay, Brasil y México. Correo: elucarel@gmail.com

[2] Doctora en Educación (UBA), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Docente regular de la cátedra Didáctica de Nivel Superior y de la cátedra Investigación Educacional I de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Integrante del Programa de Investigación "Estudios sobre el aula universitaria" (IICE-FFyL-UBA). Coordinadora de proyectos de investigación en UNTREF desde el 2012. Correo: gladysrcalvo@yahoo.com.ar

Este objeto de investigación resulta de relevancia social y científica ya que la universidad como institución dentro de la sociedad tiene como uno de sus ejes constitutivos, junto a la enseñanza y la transferencia a la sociedad, la producción de conocimiento.

Palabras clave: formación profesional, enfermería, investigación, currículum, didáctica.

Planteamiento del problema

Esta presentación, da cuenta de resultados de la investigación que se llevó a cabo como parte de la Programación Científica de UNTREF 2021-2022, orientada hacia el estudio de la articulación entre la formación en la práctica investigativa y la formación en la práctica profesional sustantiva de la carrera de Enfermería de UNTREF, desde la perspectiva de los actores curriculares.

En este marco, interesa conocer la perspectiva que tienen los actores curriculares sobre la formación en investigación recibida en las licenciaturas en Enfermería de la UNTREF y especialmente respecto a la articulación de esta práctica investigativa con la formación en la práctica profesional específica. Además, como otro objetivo, se busca aportar información que permita ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica de la formación en investigación en las carreras de grado.

Estos objetivos se relacionan íntimamente con las preguntas centrales de investigación: ¿Cómo es la formación en las prácticas investigativas en la licenciatura de Enfermería de UNTREF desde la perspectiva de los actores curriculares? ¿Qué relación presenta la formación en las prácticas investigativas y la formación en la práctica profesional sustantiva en la licenciatura de Enfermería de UNTREF desde la perspectiva de los actores curriculares?

Para el desarrollo de estos objetivos se trabaja con las siguientes anticipaciones de sentido: a) Las carreras de grado de la UNTREF presentan en su propuesta curricular un recorrido formativo de calidad para que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para desempeñarse como profesionales en un área específica. b) La formación en investigación en Enfermería adquiere características particulares propias del campo de las Ciencias de la Salud donde la articulación teoría y práctica presenta un lugar central. Esto se puede observar en las instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis. c) La relación entre la formación en la práctica investigativa y la formación en la práctica profesional sustantiva se basa en el PAE (Proceso de Atención en Enfermería) que permite articular teoría y práctica a lo largo de toda la licenciatura en Enfermería de UNTREF y sentar bases para posibles proyectos de investigación.

En las Universidades jóvenes, como es la UNTREF, las investigaciones sobre sus procesos formativos cumplen un doble propósito: generar conocimiento sustantivo sobre esta problemática, es decir, información de base para las decisiones académicas en el grado, y, a la vez, desarrollar la producción científica de la institución en el campo de las Didáctica y Pedagogía y Universitarias.

Antecedentes y fundamentación teórica

El encuadre teórico conceptual desde el cual se desarrolla esta investigación corresponde a un enfoque didáctico curricular y más específicamente desde una perspectiva didáctica crítica fundamentada (Lucarelli, 2001).

La "profesión" es uno de los elementos que otorga singularidad a la Didáctica de Nivel Superior. Como señala Lucarelli (2001) esta última es una disciplina específica dentro del campo de la didáctica, y como didáctica especializada, su objeto de estudio es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria y de instituciones terciarias, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado, y orientado hacia la formación de una *profesión* (Lucarelli, 2001, p. 4).

A partir de esta idea inicial y la centralidad que asume la noción de "profesión" en nuestro análisis, consideramos necesario preguntarnos acerca de su origen y conceptualización. Gómez Campo y Tenti Fanfani (1982), dan cuenta de que el proceso permanente de profesionalización y racionalización del saber, no puede ser interpretado independientemente del desarrollo del capitalismo. La extensión de este modo vida implicó un proceso de racionalización de todas las prácticas sociales, lo que supuso, a la vez, una extensión paralela del saber racional y técnico en torno a los medios más adecuados para el logro de determinados fines. A medida que estas prácticas se volvían cada vez más complejas, el saber moderno fue reemplazando al saber empírico, producto de la experiencia, un saber incorporado y no objetivado.

Por otro lado, Gómez Campo y Tenti Fanfani (1982) también señalan que, la sociedad capitalista se organizó en base a un patrón de organización burocrático. El desarrollo de la burocracia, como forma dominante de control, tuvo como instrumento de superioridad el "saber especializado", por lo que dan cuenta de ella como una forma de "dominación de los profesionales", poniendo el acento de que se trata de una dominación posible gracias a dicho saber. En este sentido, remarcan que el sistema universitario vino a acompañar desde sus comienzos el proceso de burocratización, a través de impartir la "enseñanza por especialidades". La carrera universitaria habilitaba el ingreso a puestos limitados de trabajo, a aquellos que tenían un título, y les permitía ingresar a ese monopolio. Así el "hombre culto" comienza a ser reemplazado por el "especialista profesional". En cuanto a la definición de la "profesión" los autores dan cuenta de ella como "una tarea basada en el estudio intelectual especializado y el adiestramiento, cuyo fin es proporcionar servicios y asesoramiento experimentado a los demás, en virtud de un honorario definido o un salario" (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1982, p. 22).

Bourdieu (2000), desde otra perspectiva sociológica, propone otra definición a partir de entender al "campo científico" como un campo social; como tal, al igual que los otros, se encuentra atravesado por relaciones de poder, que implican luchas y estrategias en función de intereses contrapuestos. El autor sostiene que esta mirada significa una ruptura con la imagen "pacífica" de la comunidad científica, definida esta como un ente abstracto. Ahora bien, no se trata de reconocer únicamente la lucha que surge

por el monopolio de la autoridad científica, sino que también supone considerar que el funcionamiento mismo al interior del campo, produce una forma específica de intereses. En este sentido, agrega que los conflictos epistemológicos son siempre conflictos políticos y que las prácticas científicas no son "desinteresadas". Asimismo, señala que la estructura que reviste el campo científico se define en cada momento a partir del estado de las relaciones de fuerza entre los protagonistas de la lucha (agentes o instituciones), es decir por la distribución del capital específico de reconocimiento científico entre esos protagonistas; ellos se definen como dominantes o dominados en función de la correlación de fuerzas existente. Es por este motivo que el autor señala que las carreras científicas se definen sobre todo por la posición que ocupan en la estructura de carreras. Por su parte, Becher (1993) aporta el concepto de tribu científica, haciendo notar que dentro de la comunidad cada tribu posee un territorio propio, se diferencia e incluso entra en guerra con otras demostrando de este modo que está separada de las demás. Señala Lucarelli (2009) que, aunque el autor no profundiza en las posibles consecuencias que esto conllevaría en relación al territorio pedagógico, sus aportes resultan de gran importancia para identificar la idiosincrasia de los profesores universitarios y las potenciales consecuencias de la cultura en las determinaciones curriculares.

Siguiendo esta línea teórica, Alicia De Alba (1998) define al currículum como una síntesis de elementos culturales a lo que diferentes grupos con distintos intereses llegan en la elaboración de la propuesta a través de diferentes mecanismos de negociación e imposición.

Por su parte, Elisa Lucarelli (1993) considera que el currículum puede ser pensado desde un enfoque integrador, que reconoce que la propuesta curricular y su puesta en práctica son fruto de una tarea compleja, donde son muchos los sujetos que intervienen, razón por la cual, en la definición de este objeto privilegiado de la Didáctica, se conjugan intereses contradictorios de diferentes grupos.

En concordancia con la conceptualización hecha precedentemente, Furlán (1996) considera que es conveniente diferenciar un plan de estudio de un currículum, ya que este hace referencia también a las prácticas y experiencias realizadas en torno a él; no es sólo referirse a las asignaturas, sino más bien, a un proyecto de promoción de experiencias de aprendizajes. Si bien muchas veces se los utiliza como sinónimos, la noción de currículum alude a una problemática que excede y que incluye la comúnmente presente en un plan de estudios

También es importante considerar que el currículum en el Nivel Superior adquiere características propias. Elisa Lucarelli (2001) señala una serie de peculiaridades que identifican al currículum en el nivel superior: alto grado de especificación y diversificación en lo relativo al contenido; orienta los estudios hacia la formación de una profesión; supone el trabajo con un grupo de adultos con trayectoria educativa y hasta con posible experiencia laboral en el rol para el cual se lo está formando; esto exige al docente la organización de estrategias metodológicas y de evaluación que se definen a partir de las peculiaridades antes señaladas.

Según ese enfoque, la profesión como estructurante del currículum adquiere un papel estratégico en el nivel superior. Fundamentada en la teoría de los campos bourdiana, (Bourdieu, 2000) esta mirada acerca de la profesión obliga a considerarla como espacio construido sociohistóricamente y, a la vez, estratificado en posiciones con distinta valoración en función de prestigio y poder. Al interior del campo profesional, donde el control de sus fronteras se da por mecanismos de delimitación y exclusión, se producen bienes simbólicos, los servicios. Las estructuras profesionales son consideradas en esta perspectiva, formaciones de orden sociocultural (Pacheco Méndez, 1997) dado que generan modos de pensar y de actuar particulares de cada campo. Sus miradas acerca del conocimiento, las formas de estructuración del pensamiento y sus valoraciones se trasladan a las instituciones formadoras definiendo articulaciones con, por lo menos, dos objetos didácticos en el nivel superior de educación: la enseñanza y el currículum. Es en este sentido que se afirma que la profesión se hace presente en la situación didáctica a través de dos vías: la profesión de destino plasmada en el diseño curricular y la profesión académica que la encarna en cada clase y en la dinámica institucional (Lucarelli, 2009, 2022).

En este juego, la dinámica con la que cada campo profesional va definiendo sus prácticas como dominantes, obsoletas o emergentes (Follari y Berruezo, 1981; Díaz Barriga, 1990) se transfiere *al* ámbito de la formación, aunque no de manera inmediata. Este distanciamiento en el tiempo hace que muchas propuestas curriculares en las universidades o en los institutos superiores incluyan en sus contenidos prácticas que ya no son vigentes en el campo profesional.

La institución universitaria tiene como fines la formación profesional de calidad, así como la resolución de problemas sociales por la investigación y la extensión. Las demandas están definidas por escenarios globales muchas veces ajenos a la idiosincrasia de su propio contexto, por lo que surge con mayor fuerza la búsqueda de respuestas apropiadas, en términos curriculares, a las exigencias sociales y a la vez de un mercado laboral altamente selectivo pero empequeñecido, cambiante e indefinido. El avance tecnológico y las relaciones económicas globales, aunado a la intención de incorporar al conocimiento científico como dinamizador de esas relaciones, signan el campo del currículum universitario.

En los últimos años en nuestro país se han constituido grupos importantes de investigación que hacen de la universidad y su objeto de estudio, desde distintas dimensiones: política, económica, institucional, psicoinstitucional, de la formación, destacándose en casi todos los centros equipos dedicados a indagar las problemáticas de la Didáctica y Pedagogía Universitarias. Todo este contexto trajo aparejada en las décadas recientes una gran producción teórica sobre el tema de la calidad de la educación universitaria, abarcándolo desde diferentes perspectivas y dimensiones.

Las líneas de trabajo académico europeas que abordan esta temática han permitido profundizar con sus reflexiones sobre el currículum en los distintos niveles del sistema y de la formación docente, los postulados de las teorías interpretativa y crítica. Por su parte, con mayor intensidad desde mediados de la década del setenta del siglo veinte, los investigadores indagan esta temática en el ámbito del aula universitaria. Otro tanto

están haciendo, en los últimos años los científicos de nuestro país y del ámbito latinoamericano, en particular mexicanos, venezolanos y muy especialmente los brasileños en lo relativo a la incidencia de la profesión y las estructuras de poder en las decisiones didáctico-curriculares universitarias. Gran parte de los autores dentro del campo del currículum (Diaz Barriga, Da Cunha, de Alba, Furlán, Follari), se apartan de una visión simplificadora, ubicándose en una perspectiva más amplia y crítica a la hora de definir el currículum. Entre ellos, Lucarelli plantea que se pueden delimitar conceptualmente cuatro dimensiones del currículum: la propuesta; el recurso material; la acción personal y los logros, adoptando un enfoque integrador y centrado en la complejidad.

Algunos de los integrantes del equipo que presenta este proyecto han desarrollado desde el Programa del IICE (FFyL-UBA) *Estudios sobre el aula universitaria* (dirigidos por Lucarelli primero y luego por Finkelstein), proyectos dentro del Programa UBACYT desde 1985 hasta la actualidad. En los mismos, se desarrollan actividades de identificación e indagación de innovaciones didáctico curriculares en macrouniversidades como es el caso de la UBA. En el marco de este programa y como parte de ese equipo, Gladys Calvo lleva a cabo investigaciones desde un enfoque didáctico curricular poniendo énfasis en la formación en investigación en las carreras de grado universitarias desde el año 2000.

La formación de investigadores como objeto de estudio ha sido también eje de indagación por parte de especialistas en el tema como: Sirvent, Borsotti, Gibaja, Aiello, Mancovsky, Rojas Soriano, Guadalupe Moreno Bayardo y otros.

La experiencia que ha desarrollado en la universidad anteriormente mencionada el equipo responsable de *Estudios sobre el aula universitaria* en más de tres décadas de investigación, y la producción académica consecuente, se constituye en la plataforma que permitió proyectarse, desde hace ocho años, en el campo de la investigación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Es en este sentido que resulta central considerar como continuidad de esas producciones, a los Proyectos de investigación que ha desarrollado este equipo en el marco de la Programación Científica de la UNTREF durante 2016-2017 y 2018-2019 acerca de la *formación en las carreras de grado de* UNTREF.

Si se focaliza en la formación en investigación específicamente, algunos autores plantean que "la formación de investigadores es… un quehacer académico que tiene por objetivo el enseñar a investigar" (Sánchez Puentes, 1987, p. 56). A su vez, "enseñar a investigar consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas" (Sánchez Puentes, 1995, p. 91). El autor agrega al respecto que enseñar a investigar es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas. Enseñar a investigar, se ha visto, consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma: … y 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos. Por lo tanto, al hablar del oficio de investigador, se apunta al *know how* del quehacer científico, entendido

como un conjunto de saberes, estrategias y habilidades básicas. En ese sentido, los saberes del arte maestro del oficio de investigador son saberes prácticos: el saber práctico no es meramente conceptual ni contemplativo, es además un saber que busca el logro de su objetivo en la acción. Así, el oficio de investigador se constituye justamente en saber organizado, mediatizado y fundando todos los quehaceres y operaciones que conforman la generación de conocimientos.

En la presente investigación estas conceptualizaciones, constituyen la base del marco teórico referencial. Asimismo, también se consideran las categorías de análisis que se han obtenido desde los Proyectos antecedentes correspondientes a la Programación Científica UNTREF 2012-2013, 2014-2015, 2016-2017, 2018-2019. Entre estas categorías se puede hacer referencia a las que dan cuenta del *enfoque didáctico de las instancias curriculares que forman en investigación* (Calvo, 2021) y *las modalidades de articulación teoría y práctica* (Lucarelli, 2009) que se encuentran presentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Diseño, metodología y trabajo de campo

En este proyecto, se utiliza un diseño de *generación conceptual con instancias participativas* (Sirvent y Rigal, 2023). Esto implica que se adoptará una lógica cualitativa o intensiva, que pone su énfasis en el hecho que se construye, está más cerca de la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Implica trabajar con pocos casos para profundizar en los significados y poder construir los procesos de comprensión de una totalidad (Sirvent y Rigal, 2023). Las instancias *participativas* propuestas en esta investigación, como formas mínimas de este tipo de estudio, son sesiones iniciales de acuerdos con la cátedra y de retroalimentación al final donde se busca un intercambio entre sujeto y objeto para ver si quien es investigado se reconoce y logra objetivar su propia realidad. Se busca conocer y comprender cómo es la formación de habilidades en el quehacer investigativo y su relación con la formación en las prácticas profesionales sustantivas en las licenciaturas de la UNTREF, ahondando en los sentidos y significados de los actores que participan de este proceso formativo.

Las técnicas de recolección de datos son: entrevistas a los docentes de los espacios de formación y cuestionarios a los alumnos que cursan las materias analizadas. Asimismo, se previó como técnica de análisis de la información el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967), considerado como un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos se busca conseguir la generación de nuevas categorías de análisis, además de las aportadas por la teoría, de manera de tener una visión más compleja y completa de la realidad estudiada, en este caso los procesos del aula universitaria.

Considerando los antecedentes se comprende la originalidad y la relevancia social y académica que presenta este trabajo, dado que se parte de un estudio didáctico curricular general y se profundiza en torno a la formación en investigación y su relación con la formación profesional sustantiva en la carrera de Enfermería de UNTREF.

Asi se busca aportar conocimiento original, (desde una perspectiva didáctica-curricular) en torno a cómo se forman inicialmente en investigación los alumnos de grado, ya que esta formación primera, será la base sobre la cual se seguirán desarrollando y formando los profesionales e investigadores.

La elección del caso de estudio, la carrera de ENFERMERÏA, adquiere también una relevancia social y académica, dado que para esta formación la investigación es una práctica profesional aún emergente.

Para responder al problema de investigación y alcanzar los objetivos, luego de la aprobación del proyecto en diciembre de 2020 y una vez comenzado el 1° de marzo de 2021, se concretó una profundización en la lectura de textos que permitió avanzar en la ampliación del marco teórico conceptual de la investigación proveniente del Proyecto anterior 2018-2019, y en el rastreo de antecedentes sobre la formación profesional brindada actualmente en la carrera de Enfermería. Se pudo acceder a artículos de revistas científicas nacionales e internacionales que plantean su preocupación en la práctica profesional de los enfermeros y específicamente por la articulación entre la práctica sustantiva habitual y la práctica investigativa, ya que desde los organismos internacionales de salud se busca impulsar esta última como práctica emergente en Enfermería.

El trabajo con el material teórico implicó la organización de seminarios virtuales internos del equipo una vez por mes, durante el primer año del proyecto. La lectura de los materiales y el intercambio de ideas sobre el contenido permitieron avanzar en el uso de categorías y en la enunciación de las relaciones centrales. También permitieron esbozar el primer esquema del instrumento que se utilizó en el segundo cuatrimestre para obtener información empírica. Asimismo, favoreció la formación teórica y metodológica de algunos integrantes que están cursando sus posgrados en UNTREF. Todas estas actividades fueron desarrolladas con la modalidad virtual.

Durante el segundo cuatrimestre de 2021, además de continuar con los seminarios teóricos, se confeccionó el instrumento definitivo de obtención de la información empírica (un cuestionario virtual, dado el contexto de pandemia). Mediante una entrevista con la coordinadora, se revisó el instrumento que implicaba un cuestionario semi-estructurado para docentes y otro para estudiantes. Antes de utilizarlo se realizó un pre-test para revisar la validez y confiabilidad del instrumento. Luego se hizo circular de forma virtual usando los listados de mails que la coordinación nos facilitó. Se obtuvieron respuestas de ambos grupos (docentes y estudiantes) durante noviembre y diciembre de 2021.

Durante 2022, se realizó el análisis de los cuestionarios recibidos y se concretaron entrevistas en profundidad a algunos de los actores, la triangulación de la información y la elaboración de los informes.

Resultados

Las voces de docentes y estudiantes sobre la formación

Los análisis realizados muestran que la mayoría de los actores reconoce que el eje central de la formación en la profesión de enfermero está orientado en el cuidado y

contención del paciente y su familia. Parece importante resaltar que "Los cuidados recuperan una visión integradora de las acciones humanas, ya que, sin perder la conexión con lo espontáneo, libre del gesto, pueden integrar lo reflexivo del análisis sobre las necesidades del otro" (De la Aldea, 2019, p. 14). En este sentido toda práctica y atención de enfermería está dirigida a un ser humano y por ende es necesario tender a la humanización de dichos cuidados para mejorar la salud y proteger la vida. La carrera universitaria de grado los forma en prácticas profesionales centrales para su desempeño. Uno de los docentes lo manifestó de la siguiente manera:

Son tres los pilares que hacen al buen profesional: aspecto cognitivo, aspecto procedimental y el aspecto actitudinal. Cada futuro profesional de enfermería debe apropiarse y construir y reconstruir conocimientos teóricos, realizar el proceso de atención de enfermería, planificar de cuidados teniendo en cuenta conocimientos teóricos de las materias cursadas, realizar procedimientos invasivos y no invasivos, realizar los registros de enfermería, interpretar indicaciones médicas, trabajar y aprender con sus pares y el equipo de salud, etc. (Docente B, 2021).

Como se observa, se busca una formación integral del profesional cuya columna vertebral está en el PAE (proceso de atención en enfermería) El proceso de atención de enfermería (PAE), es la aplicación del método científico en la práctica asistencial enfermera, lo que permite prestar cuidados de una forma racional, lógica y sistemática, que resulta de vital importancia cuando se trabaja en el ámbito de las urgencias. En este sentido cabe recordar con Elena de la Aldea dos componentes significativos del cuidado: la *empatía* y la *inclusión del sujeto*. En relación con el primer componente señala: "En el cuidado hay empatía, conexión profunda con los otros y, simultáneamente, conocimiento por experiencia o formación de cómo satisfacer las peculiares y propias necesidades de ese otro" (De la Aldea, 2019, p. 14). En cuanto a la *inclusión del cuidador* como ser atravesado por la situación, la autora manifiesta que en las "…profesiones ligadas al cuidado del otro, […] no es posible trabajar sin incluir la implicación del sujeto como parte de lo que hace, como caja de resonancia de lo que está pasando" (De la Aldea, 2019, p. 33). El PAE posibilita innovaciones dentro de los cuidados además de la consideración de alternativas en las acciones a seguir. Proporciona un método para la información de cuidados, desarrolla una autonomía para la enfermería y fomenta la consideración como profesional. Consta de cinco pasos: valoración, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. La valoración constituye la base de las siguientes fases, pudiendo ser considerada como la piedra angular del PAE.

Resulta significativo que la totalidad de los docentes y la mayoría de los estudiantes (todos menos uno) considere a "la investigación como una práctica profesional del enfermero y que existe relación entre la formación profesional del enfermero para la atención de un paciente con la formación en investigación" ya que ambas se retroalimentan: por un lado, la formación profesional para la atención del paciente permite desarrollar su práctica profesional en el campo comunitario y hospitalario. Todo lo que allí ocurre permite pensar en situaciones problemáticas y seleccionar objetos de estudios para investigar. Pero, por otro lado, los cuidados usados en enfermería surgen de la aplicación de estrategias de intervención que se basan en prácticas ya realizadas y analizadas

usando la denominada EBE (enfermería basada en la evidencia); del uso de estas estrategias surgen nuevas formas de cuidados. Todo lo que se investiga es un aporte para el avance en cuidados de calidad y mejora la fundamentación y trabajo del enfermero. Así explicita la relación, uno de los estudiantes de la licenciatura en enfermería: "Porque la investigación permite mejorar las prácticas y a su vez las prácticas plantean problemáticas a solucionar mediante la investigación" (Estudiante D, 2021). También lo plantea una de las docentes:

La ciencia evoluciona y el profesional enfermero desde el inicio de su formación entiende a la investigación como un pilar de su disciplina, por lo que debe mantenerse actualizado y a la vanguardia de los cambios de su contexto hay nuevos fármacos, nuevas enfermedades, tratamientos, etc. (Docente D, 2021).

Orellana y Sanhueza (2011) señalan al respecto, que es a través de la investigación que el conocimiento de la Enfermería puede ser depurado al punto de atender con calidad las crecientes y cambiantes necesidades de atención en salud presentadas por las personas, y acompañar con éxito los cambios en los sistemas de salud y viceversa. Según las autoras, contar con competencia en investigación es un requisito primordial en el momento actual para apropiarse y empoderarse del nuevo modelo de cuidado, que permita la transformación cultural de transitar hacia una práctica basada en evidencia que entrelaza la ciencia, la ética, la filosofía y la práctica (Orellana y Sanhueza, 2011).

Algunos de los sujetos curriculares reconocen al PAE (proceso de atención en enfermería) como *eje articulador entre la formación profesional sustantiva y la formación en investigación*. Un estudiante lo expresa de la siguiente manera: "A través de diferentes propuestas, como ser los PAE, se dirigen las actividades diarias a investigar sobre el conocimiento científico previo sobre cada tema" (Estudiante A, 2021). Esta idea también aparece confirmada por una investigación realizada por Miranda-Limachia, Rodríguez-Núñez y Cajachagua-Castro (2019) donde buscan comprender el significado que tiene el PAE para los estudiantes del último curso de la carrera de Enfermería en Perú. Una de las categorías que obtienen en los resultados es el PAE como *herramienta de investigación en su formación profesional*. Las subcategorías que se desprenden de la anterior son: *Adquisición de competencia investigativa para el cuidado* y *Consolidación de habilidades investigativas con el uso de técnicas*. La primera está relacionada con la experiencia en el desarrollo de trabajos de investigación. Este proceso de aprendizaje continuo en su formación académica está marcado por la búsqueda de nuevos conocimientos a través de la investigación. La segunda categoría hace alusión a que, la carrera de enfermería siendo una disciplina que fundamenta su intervención en el método científico, necesita que los profesionales, ya desde estudiantes, fortalezcan las habilidades de investigación. En síntesis, el aprendizaje del PAE se torna fundamental para los estudiantes en función de fomentar el pensamiento reflexivo, razonamiento y juicio clínico. A su vez, la búsqueda de información con criterio estimula la comprensión y va construyendo significados durante su formación. Esto ayuda a desarrollar su competencia investigativa y entender el porqué de sus acciones.

En este sentido, tanto docentes como estudiantes, identifican como parte de *las instancias curriculares* que los forman en los quehaceres investigativos, no solo a las asignaturas que explícitamente tienen intención de formar en investigación (como Metodología de

la investigación o Investigación en enfermería); identifican también como parte de *las instancias curriculares* que los forman en los quehaceres investigativos, otras asignaturas de la carrera donde comienzan a realizar valoración y se forman en la observación (Enfermería pediátrica y del adulto crítico, seminario de PAE). En estas instancias se forman habilidades de percepción, instrumentales y de pensamiento (Moreno Bayardo, 2015) cuyo desarrollo es fundamental para una amplia gama de desempeños y que en el caso del investigador necesariamente tiene que realizarse con un alto nivel. Para ello, se utilizan *estrategias y recursos* en las clases que ayudan a los estudiantes a ir acercando al quehacer investigativo; estas situaciones se manifiestan en los enfoques didácticos para la formación en investigación: epistemológico, metodológico e instrumental (Calvo, 2021) y en las modalidades específicas de articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009) que se hacen presente desde la ejemplificación a través de la lectura de informes de investigación, hasta la producción de un diseño de investigación con trabajo de campo.

Asimismo, reconocen la realización de la tesis de grado como una posibilidad de articular la formación profesional sustantiva con la formación en investigación. Uno de los estudiantes lo expresa de la siguiente forma: "Porque la realización de la tesis se basa en la problemática la cual se tiene curiosidad y […] es justo en la práctica profesional en donde uno mayormente lo descubre" (Estudiante B, 2021). También uno de los docentes afirma: "Considero que articulan correctamente ya que la una se nutre de la otra y/o viceversa aportan al perfil del profesional que propone la universidad" (Docente B, 2021). La persona que realiza una tesis, tiene la capacidad y de reflexionar no sólo sobre los problemas inmediatos que se encuentran a su alrededor, sino también sobre la relación que tienen éstos con los problemas globales. La importancia de la realización de una tesis radica en que ofrece al egresado universitario la oportunidad de efectuar una lectura de la realidad que rompa con los parámetros de una visión única, implicando el desafío de reconocer la necesidad de desarrollar una respuesta nueva ante una situación problemática. En este caso, se espera que los estudiantes de Enfermería enfoquen la investigación a la solución de los problemas surgidos en la práctica asistencial para poder tomar decisiones basadas en la mejor evidencia.

La amplia mayoría de docentes y estudiantes (el 94% de estudiantes y el 100% de docentes), consideran que *la formación en investigación aporta a la formación profesional en enfermería* principalmente en dos aspectos: por un lado, la producción de conocimiento científico válido para la atención de los pacientes y, por otro lado, la legitimación de la enfermería como campo científico dentro de las ciencias de la salud. Los estudiantes así lo manifiestan: "La formación en investigación es la forma que el profesional de enfermería tiene para buscar nuevos métodos o desarrollar actividades con fundamento científico para que este sea válido" (Estudiante G, 2021); "Porque ayuda a legitimar nuestra carrera y darle la importancia y valor que se merece" Estudiante D, 2021); "Permite mejorar la mirada sobre la enfermería, adquirir nuevas formas y saberes en la práctica, mejora el contacto con el paciente" (Estudiante H, 2021). Por su parte, los docentes, también se expresan al respecto: "Todo lo que se investiga es un aporte para el avance en cuidados de calidad y mejora la fundamentación y trabajo del enfermero" (Docente A, 2021); "El aporte de nuevos investigadores [para] potenciar y visibilizar el trabajo enfermero a través de publicaciones y presentaciones de resultados de investigación"

(Docente D, 2021). Efectivamente, Varela Curto, Sanjurjo Gómez y Blanco García (2012) aseveran que en Enfermería es importante investigar para: generar nuevo conocimiento y mejorar el ya existente, avanzar como profesión, fundamentar científicamente los cuidados, adaptar los cuidados a la demanda social y tecnológica y consolidar un estatus profesional. Los autores plantean que, para ser aceptada como profesión, la Enfermería necesita tener un reconocimiento social, requiere que la sociedad la identifique como una actividad autónoma e independiente, para lo cual es imprescindible desarrollar conocimiento propio e identificar su campo de acción. El crecimiento y reconocimiento social de la Enfermería dependen en gran parte de la investigación, ya que a través de esta se demuestra formalmente cómo los cuidados enfermeros contribuyen a mejorar la salud y el bienestar de los usuarios, justificando así su importancia social y la inclusión de sus producciones científicas como parte del acervo de las Ciencias de la Salud. Como señala Bourdieu (2000) "el campo científico es el lugar de lucha competitiva y en esa lucha quiere participar la Enfermería para conquistar y legitimar su lugar" (Da Cunha, 2010).

Las voces de los actores sobre la relación entre ambas formaciones profesionales

Específicamente sobre la relación entre la formación profesional para la atención de los pacientes y la formación en investigación, una de las entrevistadas señala que esto no se presenta "natural y automáticamente". En las asignaturas que se evidencia esta relación son las destinadas especialmente al quehacer investigativo y puntualmente en "Investigación en enfermería", ya que en ella se presenta el pensamiento reflexivo frente a la práctica en el hospital.

El PAE, es definido por una de las entrevistadas como un "conductor de esta relación" (Entrevista E, 2022). Esta relación se presenta a través de la construcción del diagnóstico (reflexión, análisis e interpretación del dato) que realiza el estudiante, lo cual le permite problematizar su práctica profesional.

Otro de los entrevistados (Entrevista S, 2022) acuerda en la importancia del PAE como articulador entre la formación profesional de base y la formación en investigación, pero considera necesario unificar criterios entre el cuerpo docente respecto a qué Modelo de Proceso de Atención en Enfermería (PAE) se enseña a los estudiantes, ya que muchas veces ellos no logran identificar cuál de los Modelos presentados en las clases deben emplear. Es decir que hay cierto grado de confusión en los estudiantes al momento de determinar, en función de esa *coexistencia de modelos* cuál utilizar en la práctica y, en consecuencia, cuáles son los fundamentos teóricos que la sustentan. El entrevistado destaca que esto constituye un desafío que despierta la necesidad de una crítica profunda por parte de los docentes, dado la importancia que tiene el dominio por parte del estudiante de "nuestro modelo de atención". Así lo expresaba:

Esto genera que, si desde el eje de formación de Enfermería no hay algo que sea totalmente transversal, de primero a quinto año sobre un modelo único, realmente va a ser poco probable que el estudiante, en quinto año, genere un proyecto de investigación sobre algo que conozca muy bien. Hoy por hoy, ellos mismos a veces lo manifiestan, te dicen: "Profe, ¿qué modelo vamos a usar ahora? ¿Usamos el A o el B? Porque la profesora

del año pasado…". Eso nos generó ruido y generó, a principio de año, una reunión general, a partir de un taller optativo que hay, para pensar si este va a ser también el eje de construcción del proceso de modelo de enfermero desde nuestra universidad a partir del próximo año, para que cada docente sepa cómo vamos a ir trabajando desde el primer al último año de formación (Entrevista S, 2022).

Se puede observar que el docente remarca a la adopción de este modelo como eje de la carrera –más allá de que los estudiantes conozcan también los otros modelos– como el gran desafío para en palabras de él "afinar el proceso de atención en enfermería" e incluso, para que se pueda consolidar la práctica de investigación e ingresar al campo científico internacional de la enfermería.

Ante esta posición evidenciada por el docente, cabe preguntarse, si es posible adoptar un único modelo. Andreozzi (1996) da cuenta de los "modelos profesionales" como el "conjunto de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional" a través de la articulación de rasgos prototípicos, y tal como estas se encuentran aceptadas y legitimadas en algún momento de la evolución del campo profesional. Para la autora, la tensión entre modelos podría ser interpretada como la lucha por conquistar "espacios profesionales diferenciados y jerarquizados internamente". Se podría considerar, recordando la teoría bourdiana, las características del campo profesional como espacio estructurado, donde estos modelos podrían representar a las prácticas que tensionan el campo de la enfermería. En este sentido, el docente entrevistado da cuenta de la tensión entre estos diferentes modelos que conviven y brinda su opinión sobre cuál es el modelo que debería conquistar el espacio del aula y también de la producción científica:

A medida que aumenta la masa de nuestro equipo docente, más diversificación hay en términos de cómo encaran el proceso de atención de Enfermería y que, básicamente, se replica lo que cada uno de nosotros aprendió en la universidad en su proceso de formación, […] porque en posgrado marcamos un eje de utilización de un modelo de enfermero específico…, porque nuestros estudiantes de especialidad generan casos clínicos y los publican con otros colegas de otras especialidades, y hay un solo modelo (Entrevista S, 2022).

Asimismo, resulta interesante traer también las consideraciones de Lucarelli (2009) sobre que, en la práctica profesional, el conocimiento en acción propio de campo, adquiere las características propias del contexto estructurado, social e institucional que conforma a esa profesión. En este sentido, la concepción epistemológica en torno a la práctica profesional determinará la estrategia general de formación, cuáles serán los contenidos curriculares y cómo éstos se enseñarán. Dichos contenidos incluyen conocimientos y habilidades específicos de la profesión, pero también contenidos relacionados con situaciones en que el profesional deberá poner en juego determinados modos de acción ante situaciones indeterminadas de la práctica. En este sentido, uno de las acciones que el docente entrevistado menciona es la búsqueda de generar acuerdos entre los docentes sobre el modelo a tener como eje en la carrera y romper el aislamiento entre éstos. Este aspecto él lo menciona señalando que se viene trabajando desde el proceso de acreditación ante la CONEAU que experimentó la carrera en el último tiempo,

generando así distintos tipos de mejoras en torno a la formación de los estudiantes de la carrera:

> Una de las cosas muy positivas que surgió luego de eso fue el poder analizar críticamente y hasta el poder conocer –que esto fue para mí lo más llamativo, si se quiere, desde el punto de vista de la experiencia docente– algunas particularidades de desarrollo de otros docentes para saber qué hacían en sus actividades prácticas y teóricas. Y en función a esto, esta acreditación nos permitió revisar mucho de lo que tiene que ver con aspectos didácticos: ver cómo es lo que usamos de metodología de enseñanza y cómo se ve esa teoría llevada a la práctica y de qué manera se integraba, porque los evaluadores tuvimos el agrado de tener colegas pares que fueron bastante puntillosos en esto. Realmente fue un momento de gran aprendizaje. (Entrevista S, 2022)

En el nuevo plan de estudio, la construcción de la tesis y la defensa por parte de los/as estudiantes también es vista como una forma en la que se vehiculiza la vinculación entre la formación dominante y la emergente. Se tiene como supuesto que los resultados obtenidos a través de las investigaciones llevadas a cabo en las tesis de grado de licenciatura y que conllevan la producción de conocimiento científico original, repercuten en la calidad del cuidado de los pacientes ya que el proceso investigativo implica pensamiento, análisis y discusión conceptual y experiencial por parte de los/as estudiantes. Esto también los posiciona como profesionales en el campo.

Conclusiones / reflexiones finales

El análisis de los cuestionarios y entrevistas realizados en 2021-2022 nos ayuda a sacar algunas conclusiones que se han venido construyendo a lo largo de estos años de investigación: a) La formación en investigación es considerada por los actores curriculares una práctica profesional emergente en el campo de la Enfermería; b) Esta formación en la carrera de Enfermería de UNTREF está fuertemente ligada a la formación profesional sustantiva logrando una importante articulación entre teoría y práctica. El PAE (proceso de atención en enfermería) es un articulador entre ambas prácticas en la formación profesional; c) La noción de cuidado, que supone comprender a la *empatía* hacia los otros y a la *inclusión del sujeto cuidador* como sus rasgos significativos, es reconocido por los actores consultados, como el eje central de la formación en la profesión de enfermero que se hace presente en el PAE; d) A su vez, la organización curricular de las carreras de grado (sea de modalidad regular o como Ciclo de Complementación Curricular) con asignaturas que forman en investigación durante la carrera como un eje transversal y andamian la producción de la tesis, favorece a la formación en investigación; e) El andamiaje en la producción de la tesis se logra pensando en varias asignaturas que introduzcan en el quehacer investigativo de forma gradual, pasando por los diferentes enfoques didácticos (Calvo, 2021) y articulando teoría-práctica (Lucarelli, 2009).

El estudio de este caso, nos permite reflexionar sobre las estrategias que se ponen en juego en la universidad para formar profesionales, en este caso, los enfermeros. Entendemos

a la formación universitaria como un campo de estudio inquietante y sobre el cual resta mucho por saber. El estudio realizado nos permitió avanzar en un entramado donde los aspectos históricos y políticos educativos permiten una mirada contextualizada de los problemas didácticos en la universidad. Este entramado, centrado en la comprensión de las prácticas formativas de los actores universitarios, aportará mayores conocimientos en torno a una de las actividades centrales de la institución, contribuyendo a la conformación del campo científico de la Didáctica Universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional. *Rev. IICE N° 9, Año IV*, octubre. IICE, FFyL, Buenos Aires. UBA. Miño y Dávila.

Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. En *Pensamiento universitario*. Año 1 Nº 1 Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Barcelona. Anagrama.

Calvo, G. (2021). *La formación en investigación en la universidad. El caso de las ciencias humanas y sociales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Da Cunha, M. I. (2010). "Os conceitos de Espaço, Lugar e Territorio nos procesos analíticos de formaçcao dos docentes universitarios". En Da Cunha, M. I.*Trajetórias e lugares de formaçao da docencia universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araracuara, SP: Junqueira & Marin. Brasilia, DF, CAPES.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. FFyL. UBA

De la Aldea, E. (2019). *Los cuidados en tiempo de descuido*. Santiago. LOM Ediciones.

Díaz Barriga, A. (1990). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México. Trillas.

Follari, R. y Berruezo, J. (1981). Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XI. Nº 1 México. CEE.

Furlán, A. (1996). *Currículum e institución*. México: Marevellado.

Glaser y Strauss (1967). *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)* Aldine Publishing Company. Chicago. Traducción del Cap. V. El método Comparativo Constante.

Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E. (1982). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas.* Buenos Aires. Miño Dávila.

Lucarelli, E. (1993). *Regionalización del currículum y capacitación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lucarelli, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos. Aires: UBA-OPFYL.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lucarelli, E. (2022). La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones: acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad. *Revista RAES*, XIV(25), pp. 34-47.

Miranda-Limachi, K., Rodríguez-Núñez, Y. y Cajachagua-Castro, M. (2019). Proceso de Atención de Enfermería como instrumento del cuidado, significado para estudiantes de último curso. *Enfermería Universitaria*, *16*(4).

Moreno Bayardo, G. (2015). La formación para la investigación en el posgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades. En Mancovsky y Moreno Bayardo (2015). *La formación para la investigación en el posgrado.* Buenos Aires: NOVEDUC.

Orellana, A y Sanhueza, O. (2011). *Competencia en investigación en enfermería. Ciencia y Enfermería XVII (2)*, pp. 9-17, 2011, ISSN 0717-2079.

Pacheco Méndez, T. (1997). *La institucionalización del mundo profesional*. En Pacheco Méndez y Díaz Barriga, A. (coord.) La profesión. Su condición social e institucional. México. UNAM. CESU. Porrúa.

Sánchez Puentes, R. (1987). El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH. En *Cuadernos del* CESU. *núm. 6. México:* UNAM.

Sánchez Puentes, R. (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*. CESU-ANUIES, México.

Sirvent M. T. y Rigal, L. (2023). *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Varela Curto, D., Sanjurjo Gómez, L. y Blanco García, J. (2012). La investigación en enfermería. Rol de la enfermería. *Asociación Española de Enfermería en Urología*. Núm. 121. Enero/febrero/marzo/abril 2012. Enfuro, pp. 19-21.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ENFERMERÍA EN LAS PRÁCTICAS INTEGRADAS DEL PLAN CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO. ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA COVID

Elisa Lucarelli[1] *y Patricia Del Regno*[2]

Resumen

La investigación desarrollada durante la Programación Científica 2021-2022 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) "Las Prácticas Integradas: un núcleo articulador para la formación de profesionales en el campo de la Enfermería en la UNTREF", fue dirigida por la Dra. Elisa Lucarelli, con la coordinación académica de la Dra. Patricia Del Regno. El equipo de investigación estuvo integrado también por la Lic. Ermelinda Salinas (a la vez Coordinadora de la Carrera de Enfermería de la UNTREF), el Lic. Walter Viñas, las Lics. Sandra Harris, Carolina Cortez Schall, Rosana Gerometta y Laura Biazzi, auxiliares de investigación de los Postgrados del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la UNTREF.

En esta investigación se abordó la cuestión de la formación de los profesionales del campo de la Enfermería en torno a la cuestión de la implementación de las instancias curriculares de las Prácticas Integradas I y II en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Dichas instancias están planteadas en el nuevo plan de estudios de la Carrera de Enfermería de UNTREF –como espacios cuatrimestrales clave de formación– en las prácticas pre profesionales que se desarrollan a través de prácticas hospitalarias tanto en el 3er año, que culmina con el primer ciclo de Enfermería Universitaria; como en el 5to año que culmina el ciclo de grado de Licenciado en Enfermería.

Dicho estudio –que se ha visto desafiado en su momento por el contexto de pandemia COVID– se ha realizado desde un enfoque metodológico de generación conceptual, cualitativo, en base a estudio de casos y con material empírico proveniente de

[1] Directora de Programas de Investigación SID y Profesora de Posgrados del NIFEDE. UBA, FFyL, IICE: Codirectora fundadora –ahora jubilada– e investigadora del Programa Estudios sobre el aula universitaria. Doctora en Educación, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Categoría I. Profesora en Posgrados de UUNN argentinas y de Uruguay, Brasil y México. Autora de libros: "Teoría y práctica en la Universidad"; Universidad y prácticas de Innovación pedagógica" (co-compiladora con A. M. Malet), "El asesor pedagógico en la universidad" (coeditora con C. Finkelstein), "Universidad y asesoramiento pedagógico" (ed.). Correo: elucarel@gmail.com

[2] Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la UBA. Docente de Didáctica de Nivel Superior (FFyL-UBA). Investigadora del Programa "Estudios sobre el Aula Universitaria" (IICE-FFyL-UBA). Coordinadora de proyectos de investigación en la UNTREF (NIFEDE). Profesora del Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (UTN) y de la ENSLV "S.B. de Spangenberg" (CABA). Es autora de diversas publicaciones académicas, ha dirigido y evaluado tesis de postgrado y ha evaluado artículos para publicaciones académicas con referato. Correo: patriciadelregno@yahoo.com.ar

observaciones, entrevistas a docentes, cuestionario a estudiantes (con instancias *on line* a distancia) y análisis de material documental y curricular.

Palabras clave: Formación Profesional, Didáctica Universitaria, Carrera de Enfermería, Prácticas Integradas, Contexto de Pandemia COVID.

Planteamiento del problema o tema objeto de estudio

La investigación desarrollada durante la Programación Científica 2021-2022 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF): "Las Prácticas Integradas: un núcleo articulador para la formación de profesionales en el campo de la Enfermería en la UNTREF", fue dirigida por la Dra. Elisa Lucarelli, con la coordinación académica de la Dra. Patricia Del Regno. El equipo de investigación estuvo integrado también por la Lic. Ermelinda Salinas (a la vez Coordinadora de la Carrera de Enfermería de la UNTREF), el Lic. Walter Viñas, las Lics. Sandra Harris, Carolina Cortez Schall, Rosana Gerometta, Laura Biazzi, Carolina Cortez Schall, auxiliares de investigación de los Postgrados del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la UNTREF.

Esta investigación abordó la cuestión de la formación de los profesionales del campo de la Enfermería en torno a la implementación de las instancias curriculares de las Prácticas Integradas I y II en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Dichas instancias están planteadas en el nuevo plan de estudios de la Carrera de Enfermería de UNTREF –como espacios cuatrimestrales clave de formación– en las prácticas pre profesionales que se desarrollan a través de prácticas hospitalarias tanto en el 3er año, que culmina con el primer ciclo de Enfermería Universitaria; como en el 5to año. que culmina el ciclo de grado de Licenciado en Enfermería.

A través de este estudio, se ha buscado comprender cómo se integran los contenidos abordados a lo largo de la carrera y cómo se articulan y contrastan las competencias profesionales de un graduado de Enfermería. También se analizaron los desafíos que implica la enseñanza en este ámbito de prácticas, indagando las estrategias didácticas de los docentes que orientan el aprendizaje de los alumnos en las instituciones de Salud.

Esta investigación se ha planteado entre sus objetivos, avanzar en el conocimiento de las características que asume la enseñanza de los aprendizajes complejos de la práctica profesional en la carrera de Licenciatura en Enfermería de la UNTREF, particularmente en torno a la cuestión de la articulación teoría-práctica. Asimismo, se trató de identificar las particularidades que adoptan las modalidades de los docentes para la formación en la práctica profesional en las situaciones de enseñanza extra-áulicas (clínicas, hospitales, etc.).

Además, se intentó avanzar en la construcción de conocimiento del campo de la Didáctica Universitaria, centrada en la articulación teoría-práctica en el área de la Salud, específicamente en la formación de Enfermería.

Antecedentes y fundamentación teórica

Nuestra investigación del período 2021-2022 que aquí se presenta, ha implicado una continuidad, un paso más, en un recorrido de diez años de investigación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero que hemos desarrollado ininterrumpidamente desde el año 2012 en sucesivos proyectos bianuales, con la misma dirección y coordinación académica que el presente y con estudiantes de Postgrado (Maestrías y Doctorado en Educación) de UNTREF que desarrollan sus créditos de pasantía en investigación en nuestros proyectos.

A partir del bienio 2014-2015 se iniciaron las investigaciones en la Carrera de Licenciatura en Enfermería (Del Regno 2016a, 2016b; Lucarelli y Del Regno, 2017, 2019, 2022). En dicho recorrido, hemos puesto foco en diversas cuestiones de interés para la Didáctica de Nivel Superior, en el área de la Salud, como la relación teoría-práctica en la formación profesional, el desarrollo de estrategias de enseñanza por parte de los docentes que promuevan aprendizajes complejos de la práctica profesional, aspectos curriculares y su integración a lo largo de la Carrera.

En tal sentido, a lo largo de los cuatro bienios consecutivos de investigación desarrollados en esta carrera hemos analizado la formación ofrecida en diversas asignaturas y tramos curriculares, tanto en espacios áulicos de la Facultad, como en los de trabajo formativo en terreno: hospitales, sanatorios y salas comunitarias de atención primaria de la Salud.

Esta investigación –como las anteriores referidas en los antecedentes señalados– se enmarca en el campo de la Didáctica Universitaria, disciplina que se define como una Didáctica específica enfocada a estudiar "el proceso de enseñanza que, en ese contexto institucional, un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico –altamente especializado–, orientado hacia la formación en una profesión" (Lucarelli, 2001, p. 3).

Además, con respecto a otros antecedentes en el campo disciplinar, cabe señalar que la Didáctica y la Pedagogía Universitaria se han ido configurando desde mediados del siglo XX, en América Latina, Estados Unidos y Europa. En Argentina, entre las primeras acciones institucionales, puede señalarse la concreción de Unidades de Pedagogía Universitaria y de Orientación Vocacional que brindaban apoyo a estudiantes y profesores universitarios en la segunda mitad de los años '50, especialmente en las Universidades Nacionales del Litoral (UNL) y de Buenos Aires (UBA), con lo aportes de pensadores de la importancia de Ricardo Nassif, Risieri Frondizi, Gregorio Weinberg y Pedro Lafourcade, que posibilitaron una mejor comprensión de los procesos que identifican a la institución (Lucarelli 2009, p. 23).

A partir de aquellos primeros antecedentes y en décadas posteriores, se fue desarrollando una producción científica sobre la enseñanza universitaria, lo que fue configurando y consolidando el campo de la Pedagogía Universitaria y la Didáctica de Nivel Superior, tanto en Argentina, como en Latinoamérica y en el mundo.

Asimismo, en nuestro país –desde la recuperación democrática– como en otros de América Latina, el campo de las inquietudes acerca de la formación y la enseñanza en la Universidad comenzó a retomar un lugar destacado a través de la creación y/o consolidación de unidades de pedagogía universitaria y de asesoría pedagógica en la Universidad (Lucarelli, 2009, p. 25).

En este marco, puede señalarse como antecedente –y referente presente actualmente– en el campo: el Programa "Estudios sobre el aula Universitaria", del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Este programa, desde hace más de tres décadas, centra su interés por la conformación de Didácticas específicas universitarias, al analizar los procesos que se desarrollan en carreras de grado para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional que incluyen aspectos cognoscitivos, socioafectivos y destrezas específicas relativas a cada campo –en este caso en relación a las carreras del área de la Salud– desde la perspectiva fundamentada crítica.[3]

Continuando con los fundamentos teóricos de la línea de investigaciones desarrolladas en la UNTREF durante estos años, la perspectiva didáctica fundamentada crítica que asumimos, se preocupa por contextualizar la enseñanza y por considerar las dimensiones técnica, humana y política del proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilita una comprensión compleja de lo que sucede en el aula, en contraposición a la mirada fragmentada que ofrece una Didáctica tecnicista exclusivamente instrumental (Candau, 1995).

Cabe señalar que la enseñanza universitaria está fuertemente articulada con el currículum del nivel, que es altamente especializado. Esto determina que la cuestión del "contenido disciplinar" es un estructurante básico de esta Didáctica, como lo es también la formación para una determinada "profesión".

Un concepto clave que se aborda en nuestras investigaciones es el de articulación teoría-práctica (Lucarelli, 2009, 2016). Esa articulación es entendida como proceso dialéctico en el que ambos términos se relacionan y se sintetizan en la praxis, manifestándose como modo específico de ser y conocer del hombre (Kosik, 1976). En este sentido en la configuración de la Didáctica Universitaria la articulación es considerada como principio general metodológico que connota los procesos de enseñar y de aprender desarrollados en toda situación didáctica, según expresa Lucarelli (2009) siguiendo a Wachowitz (1995), para quien el método didáctico permite trasladar a este contexto las notas propias del método dialéctico.

Otro concepto teórico clave de esta investigación en torno al espacio curricular de las Prácticas Integradas para la Carrera de Enfermería es el de "*practicum*" según Schön (1992), quien plantea que cuando se aprende una práctica, el estudiante se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica. En tal sentido,

[3] Integran actualmente el equipo de investigación de "Programa de Estudios del Aula Universitaria" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA): Mg. Claudia Finkelstein (Directora), Dra. Elisa Lucarelli, Dra. Gladys Calvo, Dra. Patricia Del Regno, Lic. Walter Viñas, Lic. Mercedes Lavalletto y como adscriptas las Lics. Nuria Ayoroa, Lic. Gladys Valado.

un *prácticum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes universitarios aprenden haciendo. El trabajo se realiza con interacciones entre compañeros y tutores y en un proceso de "aprendizaje experiencial". Este aprendizaje por exposición e inmersión, el aprendizaje experiencial, se desarrolla con frecuencia sin un conocimiento consciente; para superar esta situación, Schön propone desarrollar un "prácticum reflexivo", que implica la inclusión del análisis de las prácticas en grupo de pares y orientado por un tutor.

Por consiguiente, cuando un estudiante ingresa a un *practicum reflexivo*, debe realizar tareas clave como: evaluar la práctica competente, construir una imagen de la profesión, valorar su propia posición ante ella y elaborar un mapa del camino a recorrer desde donde se encuentra hasta dónde quiere llegar. Los estudiantes practican y a su vez, se comprometen con la práctica realizada.

Otro concepto central en la investigación es el de "complejidad", para aludir a los aprendizajes complejos de la práctica profesional. Esta conceptualización se basa en la noción de "pensamiento complejo" de Edgar Morin, que implica lo dinámico, la incertidumbre, la totalización, la multidimensionalidad, etc. Morin *el a*l (2002) señalan que el pensamiento complejo reconoce la necesidad de una totalización, de una síntesis y lucha contra la simplificación.

Según Morin *et al* "El pensamiento complejo es un estilo de pensamiento y de acercamiento a la realidad. En ese sentido el pensamiento complejo genera su propia estrategia inseparable de la participación inventiva de quienes lo desarrollan" (2002, p. 27).

Por otra parte, el marco teórico de esta investigación refiere también al concepto de "profesión". Bourdieu (2000) plantea una concepción crítica de "profesión" a través de la cual da cuenta del "campo científico" como un campo social, que, al igual que cualquier otro, se encuentra atravesado por relaciones de poder, luchas y estrategias. Esto implica señalar la lucha que surge por el monopolio de la autoridad científica y también la lucha por el funcionamiento mismo al interior del campo y sus intereses. Asimismo, señala que la estructura que reviste el campo científico se define en cada momento a partir del estado de las relaciones de fuerza entre los protagonistas de la lucha (agentes o instituciones), es decir por la distribución del capital específico de reconocimiento científico entre éstos, en donde con fuerzas más o menos desiguales se oponen dominantes y dominados.

En esta investigación, la profesión se hace presente en la realización de las prácticas pre profesionales supervisadas. Dichas prácticas son aquellas actividades prácticas de carácter formativo y complementario al espacio académico teórico-práctico previo, consistente en el desarrollo programado y supervisado de actividades propias del ejercicio profesional a través de la inserción del alumno a la realidad del ambiente laboral específico. Se busca que estas actividades le posibiliten al estudiante integrar conocimientos manera tal que favorezcan la articulación e integración en forma progresiva de los contenidos teórico-prácticos desarrollados en las distintas asignaturas del núcleo profesional.

En estos espacios –en términos generales– se desarrollan prácticas realizadas por los estudiantes en ámbitos específicos de su especialidad disciplinaria o profesional, de tal manera que le permiten la puesta en acción de los conocimientos adquiridos a través de la formación académica, siendo a su vez un espacio de aprendizaje que posibilita su proyección social. Si bien la formación en las futuras prácticas profesionales comienza antes que el estudiante se incorpore a estos espacios, es indudable que el contacto con contextos reales del campo profesional produce impactos significativos en el futuro graduado.

El dispositivo de formación en la práctica profesional denominado "clínicas integradas"; permite que se lleven a cabo prácticas profesionales controladas en servicios que dispone la comunidad; consecuentemente en esos espacios se aprenden aspectos de la práctica profesional propios de contextos de atención social en su medio. Por otra parte, también el dispositivo de ciclos de atención en servicios y comunidad orientados en la estrategia de Atención Primaria en Salud (APS) constituye un espacio privilegiado de educación experiencial de la carrera. Son experiencias de formación que buscan alcanzar los mayores niveles de integralidad, no solo desde el punto de vista de una atención plenamente integral, sino también del desarrollo general de las capacidades del estudiante (conceptuales, procedimentales y actitudinales), de integración de conocimientos multidisciplinares, institucionales y culturales, así como de articulación multiprofesional. La filosofía que sustenta actualmente las prácticas profesionales en contexto real se sintetiza en una variedad de principios pedagógicos asociados con la educación experiencial y la tradición educativa de la extensión universitaria.

En la enseñanza universitaria, en este caso en una carrera del ámbito de la Salud, resulta fundamental implementar espacios curriculares destinados especialmente a la formación en prácticas pre profesionales de los futuros graduados (Andreozzi, 1996). Estos espacios, denominados también *prácticas profesionales supervisadas* pueden adoptar diversas modalidades institucionales. En términos generales se trata de prácticas realizadas por los estudiantes en ámbitos específicos de su especialidad disciplinaria o profesional que le permiten la aplicación integrada de los conocimientos adquiridos a través de la formación académica (Collazo, 2022) siendo a su vez un espacio de aprendizaje que posibilita su proyección profesional y social.

El desarrollo de estas prácticas pre profesionales desarrolladas en la formación son una instancia de socialización profesional (es decir un proceso por el cual se incorporan un repertorio de saberes especializados en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento). Son un espacio de transición para el alumno entre los saberes aprendidos y el "deber ser" profesional.

Andreozzi sostiene que dichas prácticas conforman una instancia privilegiada e impostergable de socialización profesional, en el sentido de que:

> (...) ellas operan como un espacio de transición en el que el estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al "ser" y al "deber ser" profesional. El pasaje por la experiencia de la práctica ´marca´ y en algún sentido ´inaugura´ la trayectoria profesional de cada sujeto. (1996, p. 21)

En tal sentido, se analiza el alcance de dicha articulación en las situaciones de enseñanza del aula universitaria y en otros ámbitos formativos (como las prácticas hospitalarias, en los Centros Comunitarios de Atención Primaria de la Salud, etc.), tanto en las condiciones en que se implementa el currículum, como en la formación profesional de los futuros graduados y en los procesos de producción del conocimiento. Es decir, la articulación teoría-práctica se considera como principio general metodológico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados en toda situación didáctica.

Como también señalan Roza y Touzé:

> Es necesario precisar algunas ideas acerca del lugar que tiene el conocimiento en la propuesta de prácticas pre profesionales. Para comenzar es básico considerar que, por sí solas, ni la práctica ni la teoría son suficientes para conformar "conocimiento", pero de la relación entre ambas, y en determinadas condiciones, se desarrollan procesos que van posibilitando las claves para entender. (2011, p. 105)

En el caso de la formación profesional, como parte del marco teórico de esta investigación, además de los referentes ya señalados, se consideran los aportes de la "nueva epistemología de la práctica" (Schön, 1992), referida a los procesos de formación de profesionales en las competencias específicas de la profesión de destino; lo cual supone que la articulación de la teoría y la práctica se desarrolla a través de estrategias metodológicas y organizativas en la que se propicia la reflexión previa a la acción, en la acción misma y en la reflexión sobre la acción.

En el marco teórico también consideramos los aportes de Mastache:

> Encarar las propuestas curriculares de las carreras universitarias desde la lógica de la formación, requiere poner el foco en el desarrollo del conjunto de saberes requeridos para ejercicio profesional. Cuando ello sucede, los estudiantes se enfrentan con propuestas de aprendizaje que les exigen actuar "como si fueran profesionales (...). (2018, p. 46)

Por otra parte, como señalan diversos documentos institucionales y diseños curriculares consultados, las prácticas pre profesionales supervisadas son aquellas actividades prácticas de carácter formativo y complementario al espacio académico teórico-práctico previo, consistente en el desarrollo programado y supervisado de actividades propias del ejercicio profesional a través de la inserción del alumno a la realidad del ambiente laboral específico ; esta situación le posibilita relacionar conocimientos, lo que hace posible la articulación e integración en forma progresiva de los contenidos teóricos-prácticos desarrollados en las distintas asignaturas del núcleo profesional.

Asimismo, desde el marco teórico considerado, señala Malet:

> El abordaje de las prácticas profesionales supervisadas nos ha permitido identificar y analizar sus rasgos específicos, tales como las vinculaciones entre saberes generales y específicos en la formación universitaria, donde los saberes académicos son considerados una fortaleza. Asimismo, las prácticas permiten ejercitar la autonomía y la autogestión. (2018, p. 100)

Diseño y metodología

La estrategia general metodológica de esta investigación estuvo centrada en un modo de operar cualitativo o de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2023) en pos de avanzar en la creación de categorías que posibiliten comprender, desde el punto de vista didáctico, el objeto de investigación propuesto. Los hallazgos de la investigación se visualizan como insumo importante para el desarrollo de políticas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad académica universitaria.

Esta investigación –que se ha visto desafiada en su momento por el contexto de pandemia COVID– se ha realizado en base a estudio de casos y con material empírico proveniente de observaciones, entrevistas a docentes, cuestionario a estudiantes (con instancias *on line* a distancia) y análisis de material documental y curricular.

Respecto a la tarea desarrollada en este bienio de investigación UNTREF, se elaboró un marco teórico-bibliográfico y se recogió material documental, antecedentes de investigación y un trabajo en campo sobre las experiencias formativas en los espacios curriculares de Práctica Integrada I y II de la Carrera de Enfermería de UNTREF. En tal sentido, en el trabajo de campo (afectado en su acceso a los centros hospitalarios durante los años 2021 y 2022 por el contexto de pandemia COVID), el equipo de investigación ha logrado relevar –a través de la observación *on line* a distancia– información sobre sesiones virtuales de análisis evaluativo de la experiencia formativa realizada (presencialmente) en las prácticas en el centro de salud; estas sesiones se realizaron al finalizar cada cuatrimestre con la participación de docentes y estudiantes

En efecto, las actividades previstas como parte del trabajo de campo, como observación de actividades presenciales de enseñanza en instituciones hospitalarias, se vieron afectadas por la situación de aislamiento en el contexto de la pandemia COVID. En consecuencia la realización de las actividades programadas para ser desarrolladas de manera presencial, tales como las entrevistas a docentes y directivos, la observación de actividades de enseñanza, las reuniones del equipo de investigación se tuvieron que realizar a distancia vía plataformas de videollamadas en internet (Del Regno, 2022).

En tal sentido, el equipo de investigación ha realizado entrevistas virtuales en profundidad (mediante plataformas de videoconferencias) a la Coordinadora de la Carrera de Enfermería y a los docentes de las cátedras de Práctica Integrada I y II, acerca de los principales lineamientos, contenidos, estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación así como logros y dificultades de la formación en prácticas profesionales en Enfermería, en el contexto de pandemia y post pandemia COVID en los centros de salud públicos y privados en los cuales se ha desarrollado el convenio formativo de la carrera de Enfermería de la UNTREF. Además, se aplicaron de manera virtual, vía correo electrónico, cuestionarios de encuestas de los estudiantes de Prácticas Integradas I y II.

El pasaje de una metodología habitualmente presencial (en la etapa pre-pandemia) a un soporte tecnológico "virtual y a distancia" (en la etapa de pandemia COVID) fue todo un cambio imprevisto y desafiante para nuestro trabajo de investigación, que ha generado reflexiones, incertidumbres y aprendizajes.

Como señalaron Oviedo *et al* (2021) en un trabajo de investigación para la Universidad Nacional de Rosario (UNR):

> Investigar en pandemia significó una experiencia nueva, disruptiva y desafiante, independientemente del uso de las tecnologías que el equipo venía utilizando (…). Ante la imposibilidad del encuentro presencial, el equipo prosiguió interactuando con las herramientas que ofrece hoy la tecnología. Esto implicó un desafío mayor para la coordinación de tiempos y actividades a realizar. (2021, p. 70)

Resultados y/o discusión de resultados

En base a la triangulación de datos empíricos obtenidos (del análisis curricular y material de la asignatura, de las entrevistas, encuestas y observaciones realizadas), se han podido plantear algunos resultados que aquí se presentan sintéticamente:

Se hace necesario expresar que la investigación se ha centrado en el análisis de situaciones didáctico curriculares que se llevan a cabo en el contexto de un plan curricular recientemente reformado cuya implementación se dio durante el complejo entorno de la Pandemia COVID. Cabe reiterar una vez más que la situación pandémica ha implicado –a nivel mundial, regional y en nuestro país en particular– un gran impacto social en general y en la educación superior específicamente (Fernández Lamarra, 2021).

En tal sentido, la Coordinadora de la Carrera y los docentes entrevistados de las dos asignaturas abordadas han señalado que el 1er año de pandemia (2020) y restricciones más estrictas del aislamiento social preventivo obligatorio dispuesto por las autoridades sanitarias y educativas, la cursada de las Prácticas Integradas I y II se realizó de manera exclusivamente virtual, utilizando la plataforma de la universidad y diversos recursos de internet, como programa *Meet*, correo electrónico, material audiovisual a distancia etc. En tal sentido, los estudiantes en el cuestionario aplicado sobre la experiencia de cursada también reconocieron que ante ese contexto crítico las herramientas digitales de educación a distancia fueron apropiadas para sostener las trayectorias educativas, al menos para abordar determinado tipo de contenidos, debiendo postergarse el desarrollo de las prácticas hospitalarias.

En la misma línea, resultó ilustrativa la siguiente expresión de un estudiante de Práctica Integrada I en el cuestionario aplicado al referirse a la experiencia de cursada a distancia del año 2020, analizando logros y dificultades:

> Como logros señalo poder continuar con la carrera estudiantil a pesar del contexto que en el país estábamos transcurriendo, incluso poder estudiar desde mi casa con la plataforma, con videos y otras herramientas tecnológicas… Como dificultades, señalo los problemas de conectividad y tener materias con parte práctica y teórica que fueron extendiéndose por la situación de la pandemia"… (Cuestionario a estudiante de Práctica Integrada I aplicado en el 2021)

Dada la importancia de la práctica en el campo hospitalario para la formación profesional, la Coordinadora de la Carrera señaló que ya a partir de Febrero de 2021, las autoridades de la Universidad junto con las autoridades sanitarias permitieron la figura del "voluntariado" optativo para que aquellos alumnos que cursaran las Práctica Integradas I y II pudieran acceder a la institución de Salud y así cumplir en contexto real con la práctica presencial hospitalaria supervisada.

Cabe destacar que esto pudo hacerse por el avance en el Plan nacional de Vacunación y con estrictos protocolos COVID 19 para docentes y estudiantes voluntarios, además de los seguros correspondientes.

Como manifestó la Coordinadora de la Carrera: "Empezamos con todos los cuidados y los protocolos que marca la OMS,[4] la OPS.[5] La universidad nos proveyó de los elementos necesarios para que los estudiantes ingresen al hospital de manera segura. Ellos van con docentes" (Entrevista, 03-05-2021).

La coordinadora brindó precisiones acerca de la figura institucional de dicho "voluntariado" que permitió a los estudiantes durante el año 2021 realizar las Prácticas de Enfermería:

> Del área de Docencia e Investigación del Hospital nos convocaron a esta posibilidad de firmar un voluntariado (…). Todos los estudiantes que en este momento están yendo al hospital son los que tienen prácticas pendientes de 2020 y, a partir de junio, comienzan a ir los que están cursando en 2021. (…) En el voluntariado nosotros asumimos como responsabilidad el contrato del seguro, la provisión de los recursos necesarios para que los estudiantes estén de manera segura desarrollando su actividad, el acompañamiento docente. (Entrevista a la Coordinadora de la Carrera de Enfermería, 03-05-2021)

Los estudiantes, profesores y la Coordinación de la carrera reconocieron esas prácticas como de alto valor formativo y, a la vez, de servicio; destacando el aporte que significaron para afrontar la emergencia COVID en las instituciones de Salud. Estas apreciaciones de los estudiantes se obtuvieron de las observaciones de intercambios con sus docentes y de los cuestionarios aplicados, así como otro tanto pudo indagarse en las entrevistas a la Coordinación y a los docentes involucrados en el estudio.

En tal sentido, una cursante escribió en el cuestionario aplicado sobre su experiencia de cursada del año 2020 (inicialmente dictada *on line* a distancia en el contexto del más estricto aislamiento social por la Pandemia COVID) y la continuidad de cursada de las horas de prácticas en el Hospital Posadas que se habilitaron con la referida figura del "voluntariado" durante el año 2021:

> La enseñanza al principio se dificultaba por el nuevo mecanismo, pero a lo largo de la cursada cuando se pudo ingresar a las prácticas presenciales se fue dando de una manera más comprensible y didáctica. Al tener a los

[4] Organización Mundial de la Salud (OMS).

[5] Organización Panamericana de la Salud (OPS).

> docentes en el campo práctico y resolver dudas e inquietudes fue el aprendizaje más práctico y eficaz. (Cuestionario a estudiante de Práctica Integrada I aplicado en 2021)

Por otra parte, resulta ilustrativo sobre el impacto emocional de la Pandemia COVID que aún tenía durante el año 2021, el contexto de la cursada habilitada bajo la referida figura del "voluntariado", lo expresado por un estudiante de Práctica Integrada I en el encuentro virtual de cierre de cursada realizado a través de plataforma de videoconferencia:

> Para mí hoy es un día sumamente especial porque es mi último día de práctica en el hospital… El primer día, fue de mucho pensar porque uno sabe al riesgo que se expone… pero rápido pude aprender la "protección personal", la bioseguridad (…) Me llevo más destreza con determinados procedimientos, con el manejo de la sala, con el manejo de la medicación. Estuvimos acompañados por los docentes, agradezco muchísimo. (Observación de encuentro sincrónico de cierre de cursada de Práctica Integrada I, 24-06-2021)

Además, en el encuentro virtual por plataforma de videollamada de cierre evaluativo de Práctica Integrada II –con cursantes que ya son titulados en Enfermería Profesional, están trabajando en ámbitos de Salud y que estaban cerrando su ciclo de Licenciatura– una cursante expresó:

> Con respecto a sobrecarga de la pandemia, este contexto fue bastante complicado para algunos. Yo trabajo de noche y se me complicaba ir a las prácticas, pero disfruté bastante… Era aprender otro servicio. Nunca había ido a una Terapia. Trabajo en piso (…). Pero fue muy linda la experiencia. Los profesores estuvieron siempre presentes. (Observación de encuentro sincrónico de cierre de Práctica Integrada II, 15-11-21)

Asimismo, pudo apreciarse en las entrevistas a la Coordinación y a los docentes, la valoración del espacio formativo de ambas Prácticas Integradas. En tal sentido, una profesora expresó:

> La idea es que el estudiante aprenda a trabajar en equipo (…) fomentar la autonomía del futuro profesional con todas sus competencias y habilidades es nuestro objetivo (…). Siempre hacemos el post-clínico al finalizar nuestra jornada. Si bien hemos ido pasando por todos los servicios donde se encuentra el estudiante y hemos conversado con ellos; en el post-clínico los hacemos reflexionar. (Entrevista a docente de Práctica Integrada I, 22-09-2021)

Respecto a las características de cada asignatura, puede señalarse que Práctica Integrada I aborda el cuidado de la persona enferma en una situación de patología aguda o crónica, de resolución clínica o quirúrgica de menor complejidad. Se rota por áreas como: Clínica, Cirugía, Hospital de día, Guardia, Diálisis.

La Práctica Integrada II, por su parte, incluye cuidados en situación crítica, tanto neonatal, como pediátrica y del adulto y plantea la rotación en distintas áreas críticas: UTI (Unidad de Terapia Intensiva de Adultos), UCO (Unidad Coronaria), *Shock Room* de la Guardia Pediátrica. Uno de sus objetivos es trabajar, no sólo los contenidos vistos a lo largo de la carrera, sino también las prácticas que los cursantes traen de su "socialización profesional", dado que ya ejercen la Enfermería en centros de salud públicos y privados.

Por otra parte, como destacó una de las docentes, este grupo de estudiantes que desde el inicio del año lectivo 2021 logró acceder a las Prácticas en el Hospital Posadas en este difícil contexto de pandemia COVID, valoró la práctica con gran compromiso y, a su vez, su aporte de colaboración en dicha institución de Salud fue apreciado y muy útil en un contexto hospitalario donde el personal estaba muy demandado, muy exigido en la atención sanitaria: "Entonces ésta es una camada en donde hay mucho orgullo de ser enfermero o enfermera. ¡Se sentían orgullosos!... ¡Mi trabajo vale, es necesario y realmente somos esenciales!" (Entrevista a docentes de Práctica Integrada I, 22-09-21).

Para el año lectivo 2022 –y dada la significativa mejora de los indicadores epidemiológicos– las autoridades ministeriales e institucionales, dispusieron el retorno a la "presencialidad plena" de las actividades formativas –obviamente aún con protocolos de cuidado sanitario– incluyendo también las prácticas pre profesionales en el Hospital Posadas para las Prácticas Integradas I y II respectivamente, tal como lo confirmó en entrevista la Coordinadora de la Carrera de Enfermería de la UNTREF.

Las docentes de Práctica Integrada I expresaron en entrevista que dichas prácticas en ámbitos de Salud durante el 1er cuatrimestre de 2022 fueron realizadas en dos ámbitos: El Sanatorio Modelo de Caseros por un lado, y también en el Hospital Bocalandro. Esto fue evaluado positivamente por docentes y estudiantes en cuanto que dio la posibilidad de permitir una experiencia de prácticas integradas, tanto en un ámbito privado como público de Salud, con características institucionales propias y diferentes. Como expresó una de las profesoras: "Creo que esa contraposición de escenarios fue muy favorable para ellos (los estudiantes), ya que pudieron entender, comprender o ambientarse a estos lugares de trabajo" (Entrevista a docentes de Práctica Integrada I, 01-07-22).

Respecto al tipo de tareas asistenciales desarrolladas en este espacio de las prácticas, una profesora de Práctica Integrada I señaló: "En una sala, el estudiante tiene que realizar control de signos vitales, bañar pacientes, rotar pacientes, ayudar a deambular, medicar, cambiar algún catéter, etc".

Por otra parte, la misma docente destacó que –más allá de las diversas actividades prácticas que realicen en una jornada los estudiantes– es importante que los estudiantes puedan detenerse a pensar en dichas acciones, reflexionar el por qué y fundamentar/relacionar con aspectos teóricos y considera que un espacio clave para ello, es el post clínico, que lo realizan siempre, en un espacio y tiempo pre-determinado en la institución de salud receptora:

> Entonces, eso lo rescatamos en el post clínico. Cuando ellos dicen: "Tuvimos que hacer un montón de cosas", nosotros les preguntamos: "¿Qué

> hizo? ¡Cuente!". Y ahí empezamos a sacar en la mesa y desmenuzar todo lo que el estudiante hizo y empezamos a darle valor a esas técnicas seguidas que él hizo y a darles el peso de la teoría, el de la fundamentación, el de cómo lo hizo, el de por qué lo hizo así y no de otra manera y qué decía la bibliografía. Así que invitamos a la reflexión en el post clínico porque quizás en la sala, a causa de la cantidad de pacientes y los pocos enfermeros, a ellos –que van a hacer su práctica– los toman como parte del equipo y hacen que se involucren con la tarea. Por ahí en las seis horas que estuvieron en la sala no tuvieron ese tiempo de reflexión, y entonces lo analizamos en el post clínico (...). Son los peligros de la mecanicidad también, que llega un momento en que te volvés operante y perdés ese sentido. Y nuestra lucha de militar la enfermería es justamente evitar la mecanicidad y convertirla más bien en un acto científico, entonces ahí constantemente vamos interviniendo en ese que es nuestro lugar. (Entrevista a docentes de Práctica Integrada I, 01-07-22)

Las docentes de Práctica Integrada I explicaron en la entrevista que, durante el año 2022 en los centros de salud donde desarrollaron las prácticas, se pudieron transitar áreas como: Adultos, Cirugía, Guardia, Clínica, Internación, Diálisis, Quirófano, consultorios de Pediatría, de COVID, etc.

Por su parte, las docentes de Práctica Integrada II expresaron en entrevista que, durante este período, han desarrollado las prácticas en el Hospital Posadas, tal como fue en el año anterior 2021 (cuando se implementó allí la referida "figura del voluntariado").

En las entrevistas realizadas, tanto la Coordinadora como los docentes de las cátedras referidas, hicieron alusión a las características, ya señaladas precedentemente, que identifican ambos espacios curriculares. Al respecto los docentes entrevistados insisten en esas notas diferenciales señalando que en la Práctica Integrada II –correspondiente al ciclo de Licenciatura– van a las áreas críticas y en cambio, en Práctica integrada I se atiende áreas de menor complejidad.

En una aproximación al análisis del material empírico relevado, y en base de la triangulación realizada, se ha podido avanzar en la descripción de la situación didáctico curricular de la asignatura Prácticas Integradas II. Dado que muchos de los cursantes son egresados del primer Ciclo de Formación, y ya ejercen la Enfermería en centros de salud públicos y privados (Del Regno, 2022), uno de los objetivos de la asignatura es trabajar no solo los contenidos vistos a lo largo de la carrera, sino también las prácticas que ellos traen de su socialización profesional",

Los estudiantes también expresaron también en los cuestionarios aplicados la valoración general de las prácticas realizadas y de los aprendizajes generados en este espacio formativo. En tal sentido, resulta ilustrativo lo expresado por un cursante de Práctica Integrada II acerca de los contenidos abordados durante la cursada:

> PAE: Valoración del paciente crítico. Técnicas invasivas de cuidados críticos, roles de desempeño del personal, trabajo en equipo, cuidado humanizado, función de enfermería, participación de foro de la experiencia del día de la

> práctica hospitalaria, equipos de protección personal (EPP), Trabajo Práctico sobre casos clínico, diagnóstico y relación con otras materias de la carrera… (Cuestionario a estudiante de Práctica Integrada II aplicado en el 2022)

Respecto a la evaluación de la práctica integrada, las profesoras señalaron que "se hace desde el día uno". Indicaron que el estudiante tiene que exponer un proceso de atención de enfermería (PAE), presentando un caso del paciente que estuvo bajo su atención. En este sentido su actividad consiste en recolectar toda la información, identificar las necesidades básicas del sujeto que él valoró, contar la indicación médica que tiene. Al respecto implica hacer una búsqueda bibliográfica de esos medicamentos, de manera de poder fundamentar sus decisiones y a la vez estar en condiciones de explicar la patología y el tratamiento del paciente. En consecuencia, tiene que planificar su plan de cuidados, identificando y priorizando las necesidades y fundamentando el hacer:

> Entonces, esa evaluación se va haciendo en todo el recorrido. Nosotros usamos una rúbrica, al final, para el cierre de la materia… Y la evaluación es sumativa, es como nosotros vamos viendo el progreso del estudiante (…) Finalmente hacemos una evaluación final, la hacemos oralmente y le ponemos escenarios que tiene que resolver. Todo enfocado al rol de enfermería o cuidados específicos. (Entrevista a docentes de Práctica Integrada I, 01-07-22)

Las dos profesoras a cargo de Prácticas Integradas I expresaron un balance evaluativo de la cursada del 1er cuatrimestre de 2022:

> Ambas pensamos y tenemos esa mirada desde la docencia y somos muy conscientes de que hay mucha responsabilidad en nuestras manos para formar a estos futuros colegas. Lo hemos visto ayer en el cierre. Realmente vimos el progreso del día uno hasta este último día. Eran otras personas: totalmente autónomas, seguras hasta en la postura con que hablaban, la voz, cómo decían lo que pensaban con seguridad, con templanza, con responsabilidad. Algo que también nos gusta mucho, y que en todos los hospitales nos han dicho, es el nivel de nuestros estudiantes y el respeto que tienen, que son muy respetuosos. Y nosotras somos respetuosas de nuestra disciplina, por lo tanto también sembramos eso en nuestros futuros colegas: que sean respetuosos por lo que hacen. Así sea el procedimiento más sencillo, que lo hagan con mucho respeto. (Entrevista a docentes de Práctica Integrada I, 01-07-22)

Por otra parte, en los cuestionarios relevados en los dos años de investigación, los estudiantes de ambas Prácticas Integradas, destacaron la importancia formativa de dichos espacios para poder tomar contacto con realidades y prácticas propias de los profesionales de Enfermería, para integrar los conocimientos adquiridos durante los años previos de formación en la carrera y para relacionar teoría-práctica.

Este aprovechamiento se relevó más en la Práctica Integrada I por tratarse aún de un ciclo de pre-grado y, por ende, de menor experiencia laboral de sus cursantes en cuidados de Enfermería.

Por su parte, una de las docentes a cargo de Práctica Integrada II, del Ciclo de licenciatura, señaló en la entrevista que "ésta es una instancia complementaria de formación, o sea que ellos ya están trabajando", al referir a estos cursantes que están completando su licenciatura de grado pero que ya tienen un título previo de "enfermeros universitarios" y que en general ya están trabajando como enfermeros en ámbitos de Salud.

No obstante, los cursantes de Práctica Integrada II expresaron que esas prácticas le permitieron transitar por servicios hospitalarios y por realidades institucionales diferentes a las que conocían en sus ámbitos laborales de desempeño, permitiendo nuevos aprendizajes y también resignificarlos críticamente.

Una de las docentes a cargo de Práctica Integrada II indicó que este espacio curricular tiene especial relación e integración de contenidos previos con otras asignaturas troncales de la Licenciatura en Enfermería como: "Paciente Crítico Adulto y Pediátrico, Gestión y Comunitaria".

Otra de las docentes a cargo dijo:

> Nosotros los dejábamos participar, siempre con supervisión del enfermero del servicio con el que estén trabajando –siempre les pedíamos que trabajen con un enfermero– y en algunos casos, podían medicar, en otros casos podían asistir. (...) En el turno tarde, en el primer cuatrimestre, tuvimos un grupo bastante interesante. Había algunos que eran muy proactivos que estuvieron involucrados en varias cosas. Eso estuvo muy bueno. Fue muy buena la experiencia con esos alumnos... Cosas lógicas que estén en condiciones de hacer: podían medicar, evaluar al paciente, hacer valoración del paciente, asistir en algún procedimiento, hacer algún procedimiento (...). (Entrevista a docentes de Práctica Integrada II, 26-12-22)

La profesora también explicó en la entrevista cómo se desarrollaba la evaluación en la Práctica Integrada II (Entrevista a docentes de Práctica Integrada II, al ser una materia práctica, entre las estrategias de evaluación, se planteaba presentar procesos de atención de Enfermería (PAE), de evaluación a pacientes, además de exámenes teóricos escritos, también planillas de autoevaluación de los estudiantes, instancias recuperatorias, etc.

Para la docente, todas estas estrategias de evaluación permiten relacionar la teoría y práctica:

> Es como unificar los conocimientos teóricos en el campo práctico. En el proceso de atención de enfermería lo que hacemos es la evaluación del paciente, la valoración del paciente, lo relacionamos con la patología. Ahí se evalúan también los conocimientos teóricos acerca de las patologías de los pacientes. Hacemos laboratorios, utilización de escalas. En nuestra profesión tenemos muchas escalas para determinar las situaciones clínicas de los pacientes, entonces los hacemos valorar escalas en el proceso de atención y después planificar los cuidados de enfermería en función de las necesidades básicas alteradas que veíamos en los pacientes. Eso era como para unificar lo que es la teoría y la práctica. Ahí evaluamos los conocimientos

> teóricos acerca de la patología, los diferentes dispositivos invasivos que tenía el paciente, cuáles son los cuidados de enfermería para esos dispositivos. Eso lo íbamos haciendo, básicamente, todas las clases que íbamos al campo práctico, y de ahí veíamos la evolución del alumno. (Entrevista a docentes de Práctica Integrada II, 26-12-22)

Algunas conclusiones y prospectiva

En síntesis, consideramos que la investigación desarrollada permitió enfatizar cómo operan las categorías de relación teoría-práctica, de profesión y de complejidad en relación con los aprendizajes ligados a las Prácticas Integradas I y II en la Carrera de Enfermería de la UNTREF. En tal sentido, en cuanto a la primera categoría señalada: la "relación teoría-práctica", consideramos que se hace presente en los casos estudiados, a través de la manifestación como modalidad de trabajo en servicio –en este caso– en instituciones de atención de la salud (Lucarelli 2009). En efecto la articulación de ambas esferas del conocimiento que fue construyéndose gradualmente durante el trayecto de formación, se consolida en estas "Prácticas Integradas I y II" en las que el futuro graduado está en condiciones de desempeñarse en condiciones anticipadas y reales de ejercicio profesional.

Por su parte la segunda categoría, "profesión", se hace presente en su carácter de constructo histórico y dinámico (Bourdieu, 2000), propio de un campo específico dentro de las Ciencias de la Salud como es el de la Enfermería.

En cuanto a la categoría de "complejidad" (Morin, 1993; Morin *et al*, 2002) esta se advierte en el caso, a través de la construcción de aprendizajes que articulan conocimientos, habilidades y destrezas profesionales, a la vez que componentes afectivos, que, en conjunto, hacen a la trama de competencias de un Licenciado en Enfermería.

En base al estudio realizado durante el bienio 2021-2022 puede señalarse que, en ambas Prácticas Integradas: I y II, de la carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, se pudo apreciar la importancia formativa de dichos espacios para poder tomar contacto con realidades y prácticas propias de los profesionales de Enfermería, a la par que permitían integrar conocimientos adquiridos durante los años previos de formación en la carrera y relacionar teoría-práctica.

A partir de los casos estudiados de asignaturas de esta carrera universitaria de Enfermería, resulta interesante poder seguir estudiando otras situaciones de formación profesional, en la referida área de Salud para continuar planteando reflexiones y desafíos para la construcción de dicha didáctica específica, desde una perspectiva crítico-fundamentada. En tal sentido, se espera avanzar en nuevas investigaciones en otras carreras universitarias del campo de la Salud en un análisis que proporcione herramientas para posibilitar una comprensión situada de las prácticas formativas, que pueda profundizar la relación teoría-práctica en la enseñanza de las Ciencias de la Salud, como un dinamizador clave de las prácticas y aprendizajes, así como favorecer la innovación pedagógica. (Lucarelli, 2009, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica: Avances de la investigación sobre el papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización professional. En *Revista de del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* IICE N° 9. Octubre.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos. Nueva Visión.

Candau, V. (1995). *Rumbo a una nueva Didáctica*. Petrópolis: Voces

Collazo, M. (2022). Currículo universitario y calidad de la educación. Aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación. *Revista Educación Superior y Sociedad (*ESS), 34(1), pp. 181-205.

Del Regno, P. (2022). Desafíos de la enseñanza en las cátedras de Prácticas Integradas en la carrera universitaria de Enfermería de la UNTREF y desafíos de su investigación didáctica en el contexto de Pandemia COVID. En *V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas* 3 al 5 de agosto de 2022 en Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Disponible en: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17721/2.del-regno-ponencia-final.docx.pdf

Del Regno, P. (2016a). Estrategias de enseñanza del docente universitario en una Carrera de Enfermería. Análisis de un caso. En Insaurralde, M. (comp). *Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente* (pp. 47-54). Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

Del Regno, P. (2016b). Las estrategias de enseñanza del profesor como eje de investigación en Didáctica de Nivel Superior. En *Revista Cadernos de Educação* (pp. 99-121). Faculdade de Educação. Universidad Federal de Pelotas (UFPel), Brasil. N° 54, ISSN: 2178-079X. Disponible en: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10019

Fernández Lamarra, N. (2021). Editorial del Dossier Temático: Desafíos de la Educación Superior frente a la pandemia COVID-19 en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad (*ESS). IESALC-UNESCO. 33. (2), pp. 15-19. https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/46/79

Kosik, K. (1976). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Lucarelli, E. (2016). Didáctica Universitaria: territorio a conformar, investigaciones en acción. En Insaurralde M. (comp) (2016) *La enseñanza en la Educación Superior, experiencias y desafíos.* Capítulo 3. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

Lucarelli, E. (2014). Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de nivel Superior como Didáctica Específica. En Malet, A. y Monetti, E. *Debates universitarios acerca de lo Didáctico y la Formación Docente.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad la innovación en las aulas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lucarelli, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: OPFYL. FFyL UBA.

Lucarelli, E. y Del Regno, P. (2022). La relación teoría-práctica en asignaturas de la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero referidas a distintas etapas evolutivas del paciente. En: Fernández Lamarra, N. Alvarez, M, y García, P. (orgs): *Educación básica y universidad: problemas, políticas e innovación. Estudios de Política y Administración de la Educación V*, ISBN: 2314-1697. Buenos Aires: EDUNTREF, pp: 291-311. Disponible en: https://www.academia.edu/81930609/ESTUDIOS_DE_POL%C3%8DTICA_Y_ADMINISTRACI%C3%93N_DE_LA_EDUCACI%C3%93N_V

Lucarelli, E. y Del Regno, P. (2019). Relación teoría-práctica y su desarrollo gradual curricular en el área de Salud Comunitaria en la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En Fernández Lamarra, N. (Org.): *Inclusión, Conocimiento e Instituciones. Estudios de Política y Administración de la Educación* IV. Buenos Aires: EDUNTREF. Diciembre 2019. N° 5. ISSN: 2314-1697, pp. 167-189. Disponible en: https://www.academia.edu/41819692/Inclusi%C3%B3n_Conocimiento_e_Instituciones

Lucarelli, E. y Del Regno, P. (2017). La articulación teoría-práctica en la enseñanza en asignaturas de la carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En Fernández Lamarra, N. (Organizador). *Sociedad, Procesos Educativos, Instituciones y Actores. Estudios de Política y Administración de la Educación* III. Buenos Aires: EDUNTREF, pp. 167-186.

Malet, A. M. (2018). Espacios laborales potenciales y tutorías en las prácticas profesionales supervisadas en las carreras de grado en Ingeniería. Estudio de casos. En Menghini, R., Negrín, M. y Guillermo, S. (comp.): *Prácticas Pre Profesionales Universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, pp. 87-102.

Mastache, A. (2018). Del mundo académico al mundo profesional: entre brechas y puentes. En Menghini, R., Negrín, M. y Guillermo, S. (comp.): *Prácticas Pre Profesionales Universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, pp. 41-51

Morin, E. *et al* (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO, Universidad de Valladolid. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Morin, E. (1993). *El Método*. Madrid. Ed. Cátedra.

Oviedo *et al* (2021). Investigar en pandemia: Reflexiones respecto a la investigación en un contexto insólito. *Informes de Investigación*. IIATA., 6 (6), pp. 68-85. https://doi.org/10.35305/iiata.v6i6.33

Roza, G. y Roza, G. (2011). Las prácticas pre-profesionales en el contexto actual: tensiones y nuevos desafíos. *Revista de Debate Público, reflexion de trabajo social*, pp. 103-108. Recuperado de http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/13_touze.pdf

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2023). *Metodología de la investigación social y educativa Diferentes caminos de producción de conocimiento.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Wachowitz, L. (1995). *O método dialético no Didáctica*. Campinas: Papirus.

SABERES HACERES AFECTIVOS QUE CON-MUEVEN LAS PRÁCTICAS ÁULICAS. PSICOMOTRICIDAD Y PERSPECTIVAS NO DUALISTAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

Patricia Aschieri[1] *y Laura Manghi*[2]

Resumen

Presentamos en este trabajo algunas reflexiones respecto de los resultados de la investigación "Poner el cuerpo en la formación académica. Dinámicas teórico-prácticas en los procesos de conocer/saber". Código. 32/19 80120190100126TF. Durante la investigación la metodología se fue transformando de acuerdo al contexto y condiciones de existencia que impuso la situación de Aislamiento Social Obligatorio por causa de la Pandemia COVID-19. Partimos de un material etnográfico hecho en el marco de las materias de Formación Personal Corporal de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero realizado con anterioridad (Manghi, 2019), retomando sus reflexiones y conclusiones, así como parte de las observaciones participantes y las entrevistas que no habían sido aún analizadas. En el contexto de la virtualidad consideramos oportuno acercarnos a las voces de les estudiantes y realizamos una serie de entrevistas para reponer sus experiencias. Profundizamos estas líneas de investigación a partir de la realización durante el año 2022, de tres conversatorios presenciales con docentes de la Carrera.

En este artículo presentamos algunas de las fortalezas de lo multi e interdisciplinar propio del saber-hacer-afectivo psicomotriz en las aulas, teniendo en cuenta las condiciones de producción y reproducción de conocimientos en la Universidad. Reflexionamos acerca del valor y la función que cumple lo corporal para anudar experiencias y conceptos en las didácticas puestas en juego en las prácticas áulicas y que devienen de un campo extra académico en el que se han entrecruzado diversos saberes y conocimientos provenientes de diferentes marcos teórico-metodológicos. Asimismo, presentamos algunas reflexiones acerca de las prácticas áulicas que en tiempos de Pandemia hicieron emerger un campo perceptivo que el "habitus" (Bourdieu, 2007) académico tiende a invisibilizar y desvalorizar.

Palabras clave: corporalidad, psicomotricidad, enseñanza-aprendizaje, formación académica.

[1] Artista-investigadora. Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Profesora universitaria de grado y posgrado (UNTREF, UBA, UNDAV, UNR). Se especializa en el encuentro entre teorías y experiencia corporal como locus de producción de conocimientos y aspectos de la liminalidad y la interculturalidad en las artes. Realizó publicaciones en libros y revistas de circulación nacional e internacional. Su último libro es "Subjetividades en movimiento". Reelaboraciones de la Danza Butoh en Argentina. (Colección Saberes Serie: IAE-FFyL-UBA). ppaschieri@untref.edu.ar

[2] Licenciada en Psicomotricidad por la Universidad Nacional de Tres de Febrero y Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades, orientación en Investigación y Evaluación Educativas por la Universidad Nacional de Quilmes. Docente e investigadora de la Carrera de Licenciatura en Psicomotricidad, UNTREF. Co-coordina el Ciclo de Jornadas de Estudio Wallon, UNTREF. lmanghi@untref.edu.ar

Introducción: el modo de hacer académico conmovido. La participación de lo corporal en la producción de conocimientos.

Las intervenciones de los comentaristas y algunes participantes del Encuentro Experiencias PLAN-VES Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) del año 2022,[3] destacaron la creatividad, la flexibilidad y la adaptación de la labor docente. En este contexto, sobrevoló la afectación que emergía de la conmoción en la que nos había sumido la Pandemia y lo vibrante de las experiencias compartidas por les distintes expositores. También se destacó la importancia de reflexionar acerca del cuerpo y lo relacional como centralidad para el hecho educativo.

> Yo quería partir del siguiente supuesto. Y es que, por lo menos antropológicamente, como nos mostraron las compañeras de psicomotricidad…no somos seres que tenemos un cuerpo, no estamos compuestos de dos esencias diferente, de cuerpo y mente, sino que *somos cuerpos* Y al referirnos al cuerpo y partiendo de este supuesto, *diferenciarnos a nosotros del cuerpo no tendría demasiado sentido.* Y a la vez este yo corporal que planteábamos *siempre está en red, siempre está en comunidad*. Esto implica darle una dimensión al otro. El otro me afecta como yo lo afecto. Y ahí se genera un *entre. Un territorio común de afección mutua*. Entonces voy a partir de dos coordenadas. Somos cuerpo y somos relaciones. O mejor, *somos cuerpos relacionales.* Nuestra vida resuena en ese encuentro con otros cuerpos. Por lo tanto este sentido podemos pensar que *aprender, que es lo que hoy nos convoca acá, es un vínculo corporal*. Nunca puede ser reducido a un complejo proceso de un simple vínculo intelectual. Porque si no sería *reducir el aprendizaje a una mera transmisión*. (Ignacio Testasecca, Experiencia UNTREF 20/21 https://www.youtube.com/watch?v=C69gOJcXs_s&t=40s)[4]

Precisamente, en este trabajo nos proponemos describir las características de la presencia corporal en el marco de las aulas de la carrera de Licenciatura en Psicomotricidad (UNTREF). Las reflexiones que presentamos son parte de los resultados de la investigación "Poner el cuerpo en la formación académica. Dinámicas teórico-prácticas en los procesos de conocer/saber" (Código. 32/19 80120190100126TF. Dir. Dra. Patricia Aschieri), cuyo objetivo inicial ha sido describir y analizar el espacio de formación académica de quienes ponen en juego su cuerpo como parte de los procesos de aprendizaje en el marco de dicha carrera. Durante la investigación la metodología se fue transformando de acuerdo al contexto y condiciones de existencia que impuso la situación de Aislamiento Social Obligatorio por causa de la pandemia COVID-19. Partimos de un material etnográfico hecho en el marco de las materias de Formación Personal Corporal de la Licenciatura en Psicomotricidad realizado con anterioridad retomando sus

[3] Experiencias UNTREF 2020-2021: Un punto de partida para pensar nuevas presencialidades. Encuentro realizado luego del PLAN-VES: Plan de Virtualización de la Educación Superior UNTREF, fomentado por el Ministerio de Educación de la Nación a partir de 2020 para afrontar los desafíos pedagógicos que trajo la Pandemia COVID-19. (https://educacionsuperior.untref.edu.ar/es/home visita 21/6/23 a las 10.20 hs).

[4] Experiencias Plan - Ves UNTREF https://www.youtube.com/watch?v=C69gOJcXs_s&t=40s. Vista fecha 2/5/23. Hora 6:03. Las itálicas son nuestras.

reflexiones y conclusiones, así como parte de las observaciones participantes y las entrevistas que no habían sido aún analizadas (Manghi 2019). En el contexto de la virtualidad consideramos oportuno acercarnos a las voces de les estudiantes y realizamos una serie de entrevistas para reponer sus experiencias. En este sentido, hemos podido recabar vivencias que tenían como referencia las valoraciones acerca de la presencialidad y la virtualidad. Profundizamos estas líneas de investigación a partir de la realización durante el año 2022, de tres conversatorios performáticos presenciales con docentes de la Carrera.[5] Las citas aquí referidas mediante el uso de comillas refieren al material textual recabado en dichos intercambios y que se encuentra en proceso de lograr su publicación.

En las páginas que siguen esperamos identificar algunas de las fortalezas de lo multi e interdisciplinar propio del saber-hacer psicomotriz[6] en las aulas, teniendo en cuenta las condiciones de producción y reproducción de conocimientos en el ámbito universitario. En primer lugar, presentaremos una reflexión acerca del valor y la función que cumple lo corporal para anudar experiencias y conceptos en las didácticas puestas en juego en las prácticas áulicas y que devienen de un campo extra académico en el que se han entrecruzado diversos saberes y conocimientos provenientes de diferentes marcos teórico-metodológicos. En segundo lugar presentamos algunas reflexiones acerca de las prácticas áulicas que en tiempos de pandemia hicieron emerger un campo perceptivo que el "habitus" (Bourdieu, 2007) académico tiende a invisibilizar y desvalorizar.[7]

Un saber-hacer entramado desde el campo disciplinar de la psicomotricidad. La experiencia de enseñar-aprender desde y con los cuerpos

La psicomotricidad como Carrera de Licenciatura en la UNTREF, tiene sus orígenes a fines de la década del 70, en la Asociación Argentina de Psicomotricidad (AAP). Aunque

[5] Se propusieron tres ejes de discusión. EJE: "Experiencia: La jerarquización de experiencia como estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje". Participantes: Celina Marini, Susana Mo y Silvia Brukman (Fecha de realización 11/1022). EJE: "Dinámica reflexividad - corporalidad: La relación entre reflexividad y corporalidad en el aula". Participantes: Ana María Uria, Paula Tosto y Marina Chediak (Fecha de realización 25/10/22). EJE. "Trayectoria docentes: La presencia de las trayectorias corporales de estudiantes y docentes en la construcción de saberes en las aulas." Participantes: María Laura Moreno, Mariana Selvaggi, Silvia Saal y Marina Marazzi (Fecha de realización 8/11/22).

[6] De la página web de la UNTREF: "La psicomotricidad es una disciplina cuyo objeto de estudio es el cuerpo del sujeto, entendido como una construcción en y para la relación con el otro y ubicado en el entrecruzamiento del equipamiento neurobiológico y la estructura psíquica. Cuando un niño, un adolescente o un adulto presentan dificultades tanto en la construcción del cuerpo como en el hacer con su cuerpo, estas dificultades se expresan en perturbaciones: de la organización tónico-postural, del movimiento, del espacio, del tiempo y de la imagen del cuerpo. La psicomotricidad se ocupa de diferentes ámbitos: salud (intervención clínica desde bebés a gerontes), sociocomunitario (prevención y promoción de la salud), y educación y educación especial (formación docente). Esta es la única carrera de grado en universidades públicas que proporciona formación en psicomotricidad. Abordamos la formación del Licenciado en Psicomotricidad con una perspectiva interdisciplinaria, una sólida formación práctica y una vinculación creciente con las problemáticas comunitarias de la salud y la educación. El cuerpo académico está conformado por docentes de amplia trayectoria profesional y firme compromiso con la docencia universitaria". https://www.untref.edu.ar/carrera/psicomotricidad. Visitado el 24/6/2023, a las 14.15 hs.

[7] Recordemos que para Pierre Bourdieu el "habitus" constituye un "sistema de estructuras cognitivas y motivacionales" generadores de representaciones y prácticas, que "tienden a aparecer como necesarias, naturales incluso, debido a que están en el origen de los principios de percepción y apreciación a través de los que son aprehendidas" (2007: 92-94).

distantes en el tiempo, esos saberes-haceres permanecen activos en las memorias y prácticas colectivas y se actualizan en las voces de las docentes de acuerdo a cada trayectoria. Desde esa genealogía, identificamos lo que las docentes de la carrera denominan un "tronco común", es decir, el aprender-aprehender desde y con el cuerpo como una práctica-didáctica-pedagógica específica (Robles 2015, Manghi 2019; Aschieri y Manghi 2022).[8] Una docente refiere en uno de los conversatorios realizados como parte del trabajo de campo respecto de su propia formación como psicomotricista:

> Yo me formé con ustedes (haciendo referencia a las otras docentes participantes de los conversatorios. Todas previamente formadas en la Asociación Argentina de Psicomotricidad), en diferentes ámbitos y territorios, donde yo miraba a las y los psicomotricistas, desde un lugar privilegiado de observación, mirándolos cómo hacían, qué hacían. Impregnándome de eso. Y después de varios años, me encontré dando clases en Formación Personal Corporal I y haciendo como algún gesto, o alguna intervención, que traía de aquellas observaciones y haceres de esos psicomotricistas (...) Entonces, yo sé de dónde viene y hacia dónde va (refiriendo a la propuesta disciplinar psicomotriz).

Esta modalidad produce una experiencia áulica en sus modos de enseñar y aprender que resulta novedosa para la "academia". En una de las intervenciones de uno de los conversatorios, una profesora refiere que en el marco de la Especialización en Educación Superior que se encontraba realizando, le habían requerido pensar a la docencia "poniendo el cuerpo". Dice: "¡Qué nos pongamos a hacer y que empecemos a improvisar, como algo innovador!". Y continúa, "nos invitan a que practiquemos este tipo de didáctica, pero la verdad es que los psicomotricistas... lo estamos haciendo desde siempre".

Acerca de este modo de hacer en el aula, rescatamos también una anécdota de hace veintidós años, cuando la psicomotricidad ingresó a la UNTREF. Una profesora en una reunión contó riendo una escena que había vivido en el ascensor de la Universidad: se cruzó con el Secretario Académico, se saludaron y subieron. Ella llevaba un gran bolso lleno de rollos de papel higiénico que iban a utilizar durante la clase como material para propiciar el trabajo corporal. Él la miró, observó significativamente el bolso, y no dijo nada. Ella tampoco, pero captó la extrañeza de la escena: La docente risueña comenta: "... ¡en la universidad vamos a "estudiar" con papel higiénico!" (Manghi, 2019, p. 118).

Como puede apreciarse, lo que hoy se propone como innovador resulta para estas profesoras, una práctica conocida, habitual, que constituye un recurso incorporado a su hacer docente. Tal como señalamos en la introducción este enfoque corporal improvisador y lúdico, ha sido recuperado cada vez más, y sobre todo con posterioridad al periodo

[8] En una entrevista realiza por Carola Robles, uno de los psicomotricistas que participaron en los inicios de la construcción de esta metodología en la Asociación Argentina de Psicomotricidad, Daniel Calmels refiere : "Pensándolo en perspectiva, la tarea que desarrollamos fue muy intensa, de mucha elaboración, y los docentes que participamos activamente de esta experiencia son hoy quienes siguen ocupando los lugares en la formación del psicomotricista (...) Lo valioso de la experiencia es que estuvo marcada por un trabajo sumamente creativo. Cada clase se construía única y original, no había experiencias anteriores, pues era una cátedra que se estrenaba con la vivencia del riesgo y del desafío" (Calmels, entrevista de Robles, 2015 en Biblioteca UNTREF S/P).

de virtualidad obligatoria, como algo novedoso, enriquecedor, transformador de las prácticas áulicas en los modos de enseñar y aprender "lo académico". Subrayamos esta relevancia ya que involucra una propuesta epistemológica disruptiva que perturba, trastoca y altera los "habitus" (Bourdieu, 2007) y las escenas performativas habituales en la Educación Superior. Se trata de un enseñar-aprender que intenta ir más allá de las dicotomías cuerpo-pensamiento que subalternan la práctica a la teoría, promoviendo un acercamiento a un enfoque con características más "holísticas". Un saber-hacer que pone en juego y entrama afectos, acciones y transformaciones, en un devenir en tanto proceso productivo y generativo que toma la forma de percepciones, vínculos, contactos, movimientos, reflexiones, escrituras, etc. Estos hacen puente entre lo personal singular de cada persona y lo colectivo de "una comunidad de práctica" (Wenger, 2001) en la medida en que se comparte sentidos comunes significativos creados desde una participación activa que promueve una identidad profesional. En las distintas actividades de la investigación hemos identificado lo que denominamos un saber-hacer-afectivo traído, rescatado, y retomado como una forma legítima y característica de la transmisión en psicomotricidad. Las docentes lo refieren como "disponibilidad tónico emocional afectiva", "disponibilidad corporal", "cuerpo receptáculo", entre otras. Una docente en uno de los conversatorios lo dice de esta manera: "formar a un psicomotricista en su rol, es formarlo en una posición de escucha, en una posición receptiva al otro". Jean Claude Filloux (2012) da cuenta de la presencia de la afectividad en la labor docente como "saberes afectivos" y propone que su formación incluya "un retorno sobre sí mismo". La construcción del saber-hacer-afectivo retomaría esa vuelta reflexiva sobre sí y estaría relacionada con este registro que entendemos remite al "sustrato pre-discursivo" desde el campo de la afectividad (Wallon, 1965a, 1985, Manghi, 2019).

Hasta antes de la pandemia, la carrera de Licenciatura en Psicomotricidad ha sido una de las más numerosas de la Universidad. Sus propuestas didácticas son, para el colectivo de docentes psicomotricistas, parte de un capital simbólico de experiencia que tiene una historia que comenzó hace más de 50 años en la Asociación Argentina de Psicomotricidad por fuera del Sistema Educativo formal.[9] Este saber-hacer-afectivo, ha perma-

[9] La Asociación Argentina de Psicomotricidad surge como Asociación Civil –sin fines de lucro– el 1° de abril de 1977 en la Capital Federal (hoy Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En su Estatuto se establece como objetivo principal el de fomentar el estudio de la Psicomotricidad "(...) emerge como una necesidad no solo de apertura, discusión, sino de formación, se abre directamente una carrera (...) que depende del interés y de la demanda de muchos profesionales que se acercaban a este terreno (la Psicomotricidad), que provenían de distintas carreras (...) Eso tiñó una particularidad: (...) una convergencia, una afluencia de distintas formaciones, de distintos marcos teóricos, de distintas prácticas, de distintos enfoques, que había que darles una cierta coherencia" (Myrtha Chokler en entrevista de Robles, 2015). La Asociación Argentina de Psicomotricidad se sostuvo como un emprendimiento privado de un grupo de profesionales de distintas áreas de la salud y la educación, a partir de una práctica novedosa y creadora en donde la palabra y el movimiento tenían lugar y el cuerpo libre y disponible funcionaba de alguna manera como motor, contrastando con la realidad sociopolítica del país (Dictadura cívico militar de 1976-1983). Desde las reuniones científicas y el aprendizaje mismo que comenzaron a generar entre ellos, surgió el proyecto de la enseñanza: La formación psicomotricista nació como una instancia postítulo (no oficial) - dentro de la Educación No formal abriendo el espacio desde acciones de capacitación y formación profesional. La Asociación Argentina de Psicomotricidad con el impulso democrático de 1983) emerge como un lugar para crear espacios de pensamiento colectivo para todos aquellos interesados en las novedades e innovaciones que retomaban a la Psicomotricidad francesa y la recreaban. Para profundizar en este recorrido genealógico del proceso de conformación disciplinar AAP- UNTREF. Ver Manghi, 2019.

necido invisibilizado y como ya hemos referido, suele ser recuperado en términos más bien anecdóticos –"los estudiantes de psicomotricidad se visten distinto", "andan descalzos", "juegan", "hacen ruido", etc.– minimizando su potencial diferencial que altera drásticamente las relaciones teórico prácticas.

Es importante decir que la falta de reconocimiento de este capital simbólico (Bourdieu, 2007) suele tener un correlato en cuestiones prácticas institucionales vinculadas con la diagramación y el uso del espacio, los recursos materiales y humanos, la disponibilidad de los tiempos de aula y también calendarios, etc. A su vez, la propia comunidad docente de la carrera tiende a naturalizar la importancia de este capital. Si bien la coordinación ha generado encuentros, con el tiempo éstos se han vuelto cada vez más esporádicos. Asimismo, las docentes han propiciado reflexividad entre cátedras respecto a este saber-hacer-afectivo, pero es importante señalar que aún así, no ha sido objeto de sistematizaciones colectivas ni de una reflexión exhaustiva y explícita en común. En un conversatorio una docente refiere respecto de una actividad que realiza desde el año 2017 y que incluye una propuesta para iniciar la clase que ella denomina "apertura corporal":

> Al ser una materia altamente conceptual y que requiere de mayor concentración para entrar en diálogo con los contenidos pensé una propuesta (corporal) antes de introducir conceptualizaciones teóricas (...) porque no venimos a sentarnos pasivos a la escucha" (...) Es la primera oportunidad que tengo de compartirlo de modo más amplio.

En esta dirección otra docente se interroga y nos interroga en uno de los conversatorios: ¿Por qué lo vivencial corporal sería disruptivo al aprendizaje en la academia donde reina una producción especulativa y no sensitiva? Y refiere que para ella el aprendizaje académico no sería "exclusivamente racional", ni "exclusivamente pensante", sino que involucraría lo vivencial-sintiente. Y continúa: "¿Cuáles serían los alcances del término vivencial?" En el mismo sentido, otra de las profesoras reflexiona compartiendo sus interrogantes:

> ¿Cómo ingresa uno con el cuerpo a escuchar? ¿De qué manera uno entra al aula dispuesto a la escucha, a la atención? (...) ¿por qué proponer una experiencia vivencial, más allá de la lectura de un texto? Y cómo es afectado el cuerpo en este proceso de lo que es el aprender?.

En los conversatorios se valora la importancia de "jerarquizar el trabajo corporal como forma de aprender" y una docente enfatiza en la necesidad de la presencia en las aulas de "cuerpo y conceptos, cuerpo y teoría, también cuerpo y práctica" (refiriéndose a la salida al campo laboral).

Tal como señalan estas docentes "es necesario escribir, dar cuenta de estos aspectos en nuestra tarea formativa, ahora en la Universidad". Existen escasas investigaciones al respecto (Rodriguez 2022; Robles 2015; Valsagna, 2013; Manghi, 2019, Aschieri y Manghi, 2022), aunque también es necesario resaltar que reconocen que en estos años de estudio por dentro del ámbito académico: "hay más teoría, hay más construcción de teoría... estamos en un tiempo donde nosotras como psicomotricistas estuvimos tratando de

conceptualizar algunas cosas" (González, 2009; González, L y Kuschnir, A. comp., 2022; Marazzi, 2022; Mo, 2015; Saal, 2020; Papandrea, 2018; Lesbegueris, 2015, Calmels, 2004, entre otres). Esta dificultad para ordenar y precisar colectivamente las reflexiones ha sido puesta de manifiesto en los encuentros conversacionales donde se escuchaba "no es fácil", "es difícil encontrarnos", "se nos complica, no hay tiempo".

Encontramos entonces un doble juego: por un lado, las docentes valoran su saber-hacer-afectivo, y lo ponen en juego y lo recrean –aún con dificultades– de diferentes modos en sus prácticas áulicas, y por otro, las reglas institucionales de la educación superior traccionan, de modos sutiles pero persistentes, las condiciones de las prácticas en términos de fechas y formatos de evaluación, planillas y lógicas de las distintas plataformas que hay que manejar, carga horaria que no contempla los tiempos para la reflexión y la producción escrita, espacios organizados con pupitres que hay que transformar en espacios para la experiencia, la necesidad de responder a una lógica de productividad en términos numéricos, así como la creciente burocratización, entre otras cuestiones. En síntesis, este doble juego entre las micro prácticas de una área específica y lo macro estructural institucional forma parte de las condiciones de existencia de la formación profesional psicomotricista.

Las prácticas áulicas que promueve la psicomotricidad son propias de su historia de constitución. Una docente señaló en un Conversatorio: "No nos alojó cualquier Universidad… nos cerraron las puertas en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y en otros lados…". En esta dirección también destacan como la UNTREF y sus autoridades han apoyado la creación de la Licenciatura en Psicomotricidad. Y recuerdan: "Esta Universidad alojaba a nuevas carreras". Sin embargo, aunque se insertaron en un marco institucional que las recibió y dio lugar a su particularidad "innovadora", es importante notar que aún no logra reconocerlas en su total dimensión.

Como señalamos al inicio con la cita de Ignacio Testasecca, recién con el advenimiento de la pandemia y la puesta en crisis de lo presencial, se refiere en un primer plano a lo corporal y lo relacional como parte central del hecho educativo. La psicomotricidad entonces, es revalorizada para poder circular su saber-hacer-afectivo en la comunidad de docentes de la UNTREF. Es decir, solo cuando toda la comunidad educativa fue interpelada por condiciones áulicas no habituales, logra visibilizarse como un modo legítimo y puede entonces comunicar sus alcances y complejidades. Al respecto y en relación a esta Investigación que venimos realizando, una docente refiere en un conversatorio:

> Me alegro de esta investigación, porque es la posibilidad de llevar esto que nosotros hacemos en psicomotricidad a otras carreras, a otras materias. Considero que es enriquecedor para la Universidad investigar cómo hacer que los saberes se corporicen para acceder a la teoría a través del cuerpo también (…) Contamos con el cuerpo para entramar la teoría, para aprender. Entonces me parece que lo que venimos ofreciendo como colectivo, se puede compartir y llevar a otros lugares, porque hay algo interesante que pasa. Entonces también coincido con (…) agradecer la oportunidad de pensarlo juntas, y de escucharnos.

Consideramos la docencia en las aulas de psicomotricidad como ámbitos didácticos que producen y propician prácticas de construcción y capacitación de lo que hemos identificado como saberes-haceres-afectivos porque reconocen la singularidad experiencial y la diversidad de los sentidos compartidos en las comunidades. Cabe destacar desde los marcos conceptuales de la performatividad (Butler, 1990) y del pensamiento complejo (Morin, 2020), que preferimos el plural pues queremos evitar caer en la trampa de la reproducción de un saber universalizado y universalizante que opacaría la riqueza de las experiencias y las trayectorias de lo sintiente y relacional, siempre diverso, inasible, inacabado, deviniendo en proceso en la inmanencia misma de los haceres.

Dualismos y reproducciones

Es importante señalar que identificamos diferencias en las dinámicas áulicas en la propia Carrera de Licenciatura en Psicomotricidad que reproducen los dualismos que separan mente y cuerpo. Existe una separación curricular entre materias teóricas y materias prácticas que las propias docentes, sienten forzada. Una profesora refiere lo siguiente en un conversatorio:

> Yo siento que tanto en unas como en otras, (que) lo corporal está absolutamente atravesado. Atravesado no de cruzado, sino que lo atraviesa, que lo entrama, que lo pone a jugar, desde ese lugar. Tanto a las materias a las que entre comillas llamamos "Teóricas" como a las que llamamos más "Corporales". Todavía, igualmente, lo que observo es que las Corporales tienen como más habilitado esto de lo corporal, y pareciera que luchan por la teoría. Y las Teóricas luchamos por lo corporal, ¿no? Luchamos en el sentido de entramarlo.

Aquí se percibe una concordancia con la tendencia mencionada en el apartado anterior y que vendría siendo revertida, a partir de ir construyendo más teoría acerca de las prácticas, de "conceptualizar algunas cosas". Aunque de modo individual y como una suerte de percepción de fondo casi no verbalizada ni compartida, las docentes dan cuenta de las paradojas de su hacer en la Universidad. Esta división también se refleja en el acceso y la disponibilidad y uso de los diferentes espacios. Así, las materias prácticas cuentan con un lugar específico mientras que las consideradas teóricas se desarrollan en las aulas con la disposición habitual y que responde a las estrategias invisibles e infinitesimales de los disciplinamientos (Foucault, 1987). Concretamente las clases de Formación Personal Corporal se realizan en dos aulas especialmente diseñadas ad hoc en la sede II de Caseros de la Provincia de Buenos Aires.[10] Cuentan además con materiales tales como colchonetas, almohadones, pelotas, materiales grafo-plásticos diversos, material descartable (cajas, cartones, botellas de plástico, entre otros), telas, aros, bastones, etc. No hay mobiliario. Allí docentes y estudiantes llegan, se descalzan y dejan sus útiles y enseres personales, para disponerse a trabajar con su cuerpo y con les otres.

[10] Las aulas para trabajo corporal fueron diseñadas a partir de las necesidades que se presentaban desde las Formaciones Personales Corporales de la Carrera de Licenciatura en Psicomotricidad. En toda la UNTREF estas aulas son las únicas que cuentan con las condiciones apropiadas para la realización de experiencias lúdicas corporales.

Los grupos tienen una cantidad aproximada de entre 25 y 30 personas, de las cuales el 95% (aproximadamente, sino más) son mujeres. Respecto de la población que elige la Carrera de Licenciatura en Psicomotricidad, queremos señalar que en occidente el par mente/cuerpo se ha asociado con una serie correlativa de oposiciones –como razón/emoción, activo/pasivo, control/espontaneidad, abstracto/concreto, cultura/naturaleza–, y claro está, con el de masculino/femenino (Butler, 2002; Grosz, 1994; Bourdieu, 2000).[11] Puede advertirse entonces que en la abrumadora presencia de mujeres en las formaciones de psicomotricitas, existe una fuerte tendencia a la reiteración de matrices de género características de las ideologías hegemónicas de la modernidad En este caso el imperativo heterosexual continua basándose en un dualismo institucionalizado situando a las mujeres en las tareas de cuidado y asistencia de la salud de las corporalidades en situación de vulnerabilidad. Esta operación estaría en congruencia con las matrices simbólicas de desigualdad y prácticas de dominación entre los géneros.

La experiencia vibrátil de los *saberes-haceres-afectivos* en las aulas de psicomotricidad

En el marco de las materias de Formación Personal Corporal I, II y III,[12] las didácticas áulicas tienden a dirigir la atención hacia lo corporal en su entramado con la historia personal. Como señala una docente: "lo personal y lo corporal no están separados, son formas de denominar algo que está unido" (en Manghi, 2019, p. 120). En las mismas, se propicia lo experiencial-lúdico y creador como impulso para la práctica profesional.

[11] Bourdieu (2000) señala que los mecanismos históricos son los responsables "de la *deshistorización* y la *eternización* relativas de las estructuras de la división sexual y de los principios de división correspondientes" (p. 8). Este autor llama violencia simbólica a una violencia amortiguada que sería insensible e invisible para sus propias víctimas y que se ejerce "esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento, o más exactamente del desconocimiento, o en último sentido, del sentimiento" (p. 12) Y continúa "sabemos que los mismos principios de división se siguen aplicando en el seno de cada disciplina, al asignar a los hombres lo más noble, lo más simétrico, lo más teórico, y a las mujeres lo más analítico, lo más práctico, lo menos prestigioso. La misma lógica determina el acceso a las diferentes profesiones y a las posiciones en el seno de cada una de ellas (p. 114). Resalta que la distinción fundamental entre lo masculino y lo femenino y las alternativas secundarias en las cuales se expresa: dominador/dominado, encima/debajo, activo-penetrar / pasivo-ser penetrado; se acompaña de la inscripción en los cuerpos de una serie de oposiciones sexuadas homólogas entre sí.

[12] Durante las clases de Formación Personal Corporal UNTREF, son habituales las propuestas pedagógicas que implican: actividades que promueven las sensibilidades corporales, el registro del tono muscular y sus fluctuaciones, así como del equilibrio y de las reacciones equilibratorias; actividades que proponen desplegar y recrear la actividad lúdica; actividades de relajación (métodos de Schultz, Jacobson, Bergès, entre otros); actividades grafo-plásticas (con modalidades y materiales diversos); actividades direccionadas al trabajo sobre el propio cuerpo y/o al trabajo sobre el cuerpo del otro, actividades que plantean el desarrollo sobre lo grupal, actividades de observación de la tarea de los otros y de uno mismo; actividades de representación con modalidades diversas (expresar en palabras y socializar las vivencias percibidas y/o recordadas, llevar notas de las vivencias a modo de diario, reelaboraciones conceptuales, escribir interpretando cuestiones observadas en otros o en uno mismo, etc.); actividades que orientan estos trabajos hacia una reflexión, que incluyen algún texto escrito conceptual y/o "ensayos" prácticos sobre la futura práctica profesional; actividades que enlazan el trabajo a modo de proceso, que pueden ser propuestas prácticas y/o reflexivas (respecto de clases anteriores y posteriores, así como referida a la historia de vida personal –infancia, familia– que involucran también la evaluación del propio proceso al modo de "autoevaluación". Los contenidos de los programas varían de acuerdo a distintas dimensiones de un proceso que se estima gradual y acumulativo: Taller de Introducción a la Psicomotricidad y Formación Personal Corporal I, II y III.

La Formación Personal Corporal fue, en sus inicios no formales, y es en su versión universitaria, el escenario en donde el reconocimiento de lo propio, como un saber aprehensible aparece conmovido, sensibilizado y concientizado desde el cuerpo-sujeto. Se trabaja con la historia, con la vivencia, las sensibilidades propias y puestas en juego con les otres, para registrarlas en sus posibilidades y obstáculos. Los aprendizajes circulan por y sobre fenómenos relacionales, afectivos e íntimos y se promueve la participación activa e implicación corporal de todes.

Como hemos elaborado en el gráfico siguiente, lo personal-corporal concibe a la persona concreta en sus condiciones de existencia histórico sociales, económicas y culturales. En el marco de las clases se trabaja sobre el cuerpo en relación intersubjetiva, a partir de considerar las dinámicas entre los terrenos de la afectividad, del movimiento y del pensamiento. Estas se materializan en el *eje* que denominamos tónico-postural-sensorial-afectivo-emocional-sensitivo. El uso de guiones[13] intenta dar cuenta de la cualidad alternante de lo relacional e intersubjetivo, en la que se conjuga la participación personal y la in*corporación* de lo conceptual. El *eje* mencionado entonces, es el telón de fondo en el que se inscriben estas experiencias significativas y *significacionales*.[14]

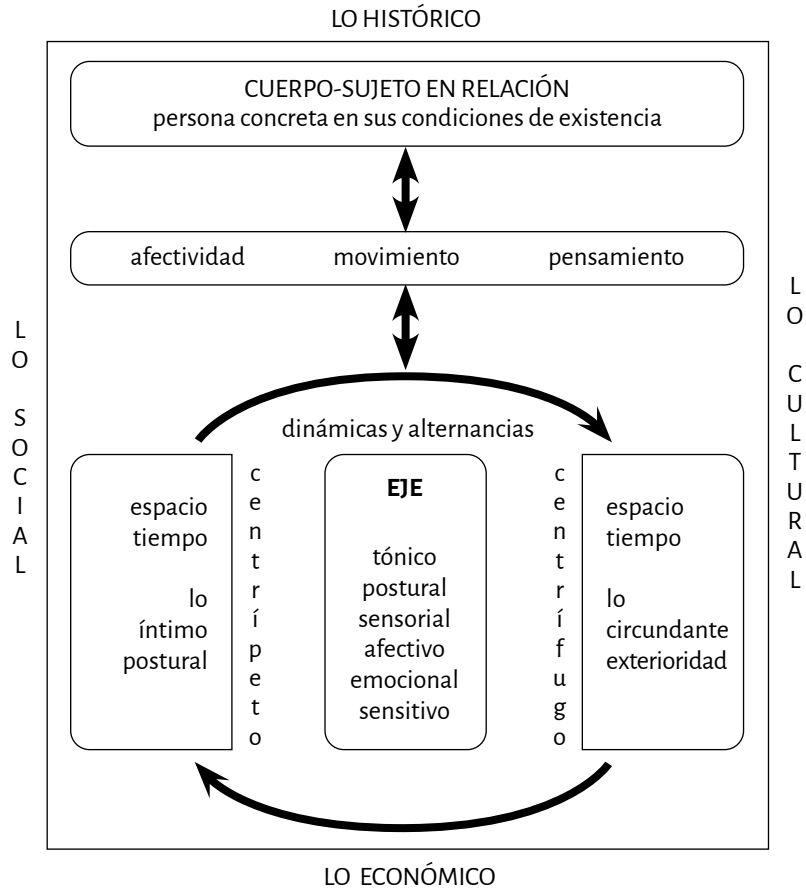
Siguiendo a Henri Wallon (1965a, b, c; 1985, 1987; Manghi, 2020), y como indican las flechas del gráfico, las dinámicas operan en una alternancia de co-implicación, activando una oscilación entre lo centrífugo y lo centrípeto y considerando las relaciones espacio –temporales que circulan entre lo íntimo– postural y la exterioridad circundante.[15] Subrayamos que estas dinámicas son coexistentes ya que son alternantes en el entre y hacia sí

[13] Cabe señalar que el uso de guiones alude, refuerza y visibiliza en la lectura la instancia de participación comunicacional de las personas involucradas, en la construcción de sentidos compartidos (Wenger, 2001). Para ampliar ver Manghi, 2019.

[14] "Significacionales" hace referencia a aquello que se significa desde el acto de la participación corporal misma. Consideramos que los procesos senso-corpo-reflexivos que se producen en las experiencias pedagógicas que intentamos describir necesitan de la construcción de un vocabulario que posibilite su profunda comprensión. Patricia Aschieri refiere lo senso-corpo-reflexivo como aquellos actos vitales y vibrantes que cambian o transforman las coordenadas relacionales de lo conocido y por conocer. Su identificación permite describir de modo sistemático, aquellos "momentos" que involucraron las específicas conexiones entre movimiento, reflexividad y subjetividad. Se trata de una experiencia específica en la que se producen procesos vitales que establecen rupturas e inéditas relaciones lógico-racionales y/o lógico - poéticas con el pasado y/o con el presente y/o con el futuro. Vivencias que originan alteraciones, transformaciones que cambian y combinan enfoques y que proponen nuevas coordenadas entre pensamientos, afectos y experiencias del cuerpo en movimiento. Para profundizar ver Aschieri, 2018.

[15] Henri Wallon (1879-1962), médico francés, se especializó en Psicología desde el Materialismo Dialéctico. Es uno de los principales referentes de la psicomotricidad AAP-UNTREF. Su planteo original de la "Psicobiología" se presenta como un desafío a las tendencias hegemónicas dicotomizadoras de su época. A partir de sus investigaciones desarrolladas desde 1925 hasta 1962, considera que el psiquismo tiene sus orígenes mediante un proceso de construcción activa coaccionada por dos fuerzas, una biológica y otra social. Presenta el proceso de desarrollo de la personalidad o del carácter –lo que hoy podríamos nombrar como proceso de subjetivación– desde una perspectiva que entendemos no dualista. Identifica que el proceso de socialización se da de la mano y en relación recíproca con el de individuación. Dicho proceso es transformador y sostenido por el cambio y las contradicciones que lo pulsan e impulsan. Su propuesta intenta superar los dualismos. Entiende el movimiento como el motor del desarrollo donde se juega a la vez lo dinámico, lo relacional y lo social epocal. Wallon identifica que el psiquismo emerge a partir de la puesta en relación recíproca y en unidad de contrarios de diferentes terrenos o dominios: la "afectividad", "el movimiento", ("acto motor", no mecánico), y "el pensamiento" (Wallon, 1965a, 1965b, 1965c, 1985). Nuestra lectura sigue el recorrido que desde el Ciclo de Jornadas de estudio Wallon-UNTREF se viene realizando desde la Cátedra de Teoría de la Psicomotricidad I (Manghi y otros, 2020).

y hacia el exterior.[16] Cabe señalar que en el proceso estas oscilaciones y dinámicas son las que posibilitan la presencia de las contradicciones y los conflictos-crisis entre los componentes que se encuentran participando y posibilitan que la afectividad se agite viviente, vibrátil y pulse fluctuante desde la función tónica[17] activada y activando las sensibilidades, percepciones y reflexiones. A continuación presentamos el gráfico que da cuenta de los elementos y direcciones múltiples de este complejo proceso que acabamos de describir:



[16] Las alternancias ponen en juego de interrelaciones al "espacio postural " y el espacio circundante" (Wallon, 1965c y 1985), y distinguen una fase centrípeta que se orienta hacia lo interno e íntimo, y otra fase centrífuga, traccionada por la exterioridad y direccionada hacia la exploración, y la expresión del gesto, el movimiento, el gesto gráfico y la escritura, así como los jugares. Las sensibilidades van a jugar un rol preponderante para recibir-percibir y expresar-explorar, desde el eje axial a partir del campo tónico postural, permitiendo "emerger" al "sí" actitudinal y postural.

[17] La función tónica hace referencia al fenómeno tónico interno, ligado a la sensibilidad orgánica eminentemente interoceptiva y propioceptiva y su dinámica en los ajustes reequilibratorios que se realizan sobre el eje del cuerpo. Wallon (1965a, 1965b) presenta la fluctuación tónica (tensión / distensión), en donde con la distensión / satisfacción se promueve que el eje tónico-postural se disponga en apertura hacia el afuera y que acontezca la recepción.Respecto del estudio del tono muscular existen numerosos enfoques que develan su participación en la vida relacional y/o afectiva, presentándolo como materialidad emocional y/o afectiva de la comunicación intersubjetiva en los primeros tiempos de vida, y a su vez, como sustrato relacional para la organización somatopsíquica. La experiencia de la vivencia corporal a través de la función tónica, a partir de la relación con el otro (vehiculizador de la cultura, del lenguaje) se torna significativa, y es desde de ella que emerge la subjetividad.

Las propuestas didácticas para les futures psicomotricistas recaen en el intercambio resonador desde afuera hacia adentro y desde adentro hacia el afuera (de une con el otre y el otre con une) activándose la función tónica como telón de fondo y como concepto-espacio "entre" lo psico y lo motor. De este modo la experiencia corporal toma un lugar de densidad en relación con cómo se van proponiendo las actividades vivenciales y reflexivas para los aprendizajes. En donde la función del eje tónico-postural-sensorial-afectivo-emocional-sensitivo opera como "inteligencia práctica" (Wallon, 1965a, 1987). Desde el eje, entonces, se expresa la intención-orientación actitudinal, materializando el lugar psicomotriz desde donde "el sujeto enunciante" se hace presente.

Durante el trabajo áulico el grupo sostiene el tiempo de escucha y la atención para que cada estudiante despliegue su decir a partir de su experiencia corporal y pueda vivenciar el ser escuchado. Desde los intercambios y participaciones intersubjetivas sostenidas en la fluctuación tónica sobre el eje del cuerpo, emerge una actitud expectante, una orientación hacia, posibilitadora de orientar el sentir, el hacer y el pensar. Una docente, aludiendo al entramado-aprehendible que se va propiciando durante la formación, subraya durante un conversatorio: "Para que la palabra esté viva, tiene que estar ligada a la experiencia. No puede ser una palabra reiterada, vacía de afecto, de sentido, despegada, ajena a la experiencia".

Esta compleja dinámica co-implicante que acabamos de describir, se desarrolla en clases que por lo general diferencian tres momentos: el inicio o la apertura, el desarrollo y el cierre o despedida. Les estudiantes son recibides en un espacio de trabajo con un sesgo intimista, donde el ambiente y la relación pedagógica se promueven hacia la construcción de vínculos de confianza y donde se propicia un clima de disfrute, que facilite la propuesta exploratoria y/o lúdica corporal-personal.

La tarea es considerada como proceso que recupera lo experimentado, reflexionado y articulado en las clases anteriores. Por ejemplo, a partir de la realización de crónicas de estudiantes designades que van rotando como observadores clase a clase. Estas permiten no solo hacer un relevo de lo realizado sino una actualización que, retornando sobre lo experimentado, reformula y redimensiona las reflexiones volviendo a corporizarlas. Otro ejemplo de lo procesual, también puede verse a partir de la continuación de una actividad que fue diseñada desde una didáctica por fases o etapas que se van montando como capas de profundización. Cabe señalar, que este entramado sutil y multidimensional es tejido por cada docente de acuerdo a su propia trayectoria. Es en este itinerario que los saberes-haceres-afectivos pulsan con vitalidad en el proceso de trasmisión-aprendizaje.

Respecto de las intervenciones docentes podemos decir que oscilan entre lo particular y lo general, propiciando un doble juego de centramientos y descentramientos (activando como hemos descripto en el gráfico, la dinámica de vaivén y de alternancias). Por un lado, se direcciona la mirada y se proponen tareas y actividades que promueven una perspectiva experiencial y reflexiva grupal, y por otro lado, se mantiene una atención y una disponibilidad de escucha hacia los recorridos personales de les estudiantes. En este entramado entre lo grupal y lo individual es que las docentes desde sus propias "trayectorias corporales" van tejiendo itinerarios posibles que incluirían los contenidos

tanto conceptuales como actitudinales, relativos a la práctica disciplinar. Siguiendo los desarrollos conceptuales de Patricia Aschieri (2018) la "trayectoria corporal", involucra no solo la historia personal, sino que la considera en su intersección con experiencias que son de orden intersubjetivo, es decir, que han sido compartidas por el grupo social al que se pertenece (por ejemplo, formar parte de un colectivo de edad, de etnia, de clase, de género, etc.). En este sentido, supone algo más que conocer la sucesión de prácticas por las que hemos pasado. Se trata de identificar aquellas experiencias que son importantes no sólo en términos individuales sino aquellas que, además, poseen un significado (sea éste explícito o implícito) para un grupo social determinado.

Todas estas experiencias apuntan a que, en diálogo con las trayectorias corporales de les estudiantes se vayan recuperando nuevas vivencias que se van encuadrando y señalando como significativas y *significacionales*. Es importante señalar que en este proceso muchas de las experiencias quedan vibrantes y vitales aunque aún no hayan sido registradas ni reflexionadas. Las trayectorias corporales tanto de las docentes como de les estudiantes se van entretejiendo y conjugando en una experiencia acumulativa y expandida, que va siendo orientada de modo creador y a-sistemático. En este sentido, emergen como saberes-haceres-afectivos hacia una identidad colectiva profesional.[18]

En síntesis, lo personal-corporal, entra en juego desde el eje tónico-postural-sensorial-afectivo-emocional-sensitivo, y es activado desde las distintas actividades para reformularse en las experiencias formativas desde y como saberes-haceres-afectivos de un hacer profesional. Saberes-haceres-afectivos que son las fortalezas prácticas de este colectivo disciplinar en el marco de la educación universitaria UNTREF.

Los saberes-haceres-afectivos y la lógica de la conjunción

Teniendo en cuenta todo lo desarrollado, y siguiendo la "teoría social del aprendizaje" elaborada por Étienne Wenger (2001), identificamos que en el espacio áulico de psicomotricidad se produce un aprendizaje situado en tanto práctica social, contextual, no abstracta, ligada a la práctica de la identidad de un colectivo y a la experiencia personal. Docentes y estudiantes entran en un juego de involucramiento que privilegia la forma activa llamada "participación" (Wenger 2001) en la negociación de significados. Esto permite un re-conocimiento mutuo en tanto identidad psicomotricista que valida la diferencia de un pensamiento homogeneizante y la utilización y función de las metáforas y paradojas. Asimismo, valora la aparición de las diferencias y singularidades que va traccionando hacia una experiencia de lo inasible donde las palabras y representaciones sólo podrían bordearla. Es decir, durante las clases, en las reflexiones, crónicas, y autoevaluaciones se construyen respuestas al modo de "tanteos" posibles. Habitualmente no son preguntas que se respondan de un modo que ordene y clausure el sentido, sino que sus enunciados se presentan al modo de principios directrices, fórmulas

[18] Este recorrido también tiene un sesgo muy variable de acuerdo con la docente que lleva adelante la conducción de la cátedra. Cada docente no solo porta un estilo particular, sino que entiende la práctica psicomotriz desde la perspectiva de su propio proceso de formación, aunque como ya expresamos, todas reconocen un "tronco común".

amplias, que sostienen la polisemia y las resonancias corporales (tónico-postural-sensorial-afectivo-emocional-sensitivo) y dejan abierta la interpretación.

La participación produce filiación y pertenencia y la experiencia personal-corporal es una voz autorizada en tanto entrama las trayectorias corporales desde un discurso disciplinar. La "participación" hace a la transmisión de esta modalidad de enseñar y aprender (Manghi, 2019). Su eficacia está en la dinámica del trabajo áulico, en ese funcionamiento que se instaura sosteniéndose en los "entre", que como describimos y analizamos en el apartado anterior, van y vienen en dinámicas alternantes a partir de diferentes estrategias pedagógicas propiciando percepciones, enlaces, articulaciones y sentidos en una suerte de sintonía vibratoria.

Así, la experiencia desplegada en un tiempo y espacio introduce a les estudiantes y docentes en un estado de resonancia empática en donde la comunicación se juega en términos de "conjunción" (Berardi, 2017). En dicho modelo de comunicación, es precisamente el fenómeno físico y afectivo el que permite el entendimiento. Hay allí "interpretación empática del sentido" (Berardi, 2017, p. 21). Es decir, una lógica de comunicación donde la semántica de la interpretación se va produciendo en la "apertura de los cuerpos a la comprensión de los signos y los eventos". Sus significados pueden ser interpretados como pistas que van emergiendo dentro del contexto pragmático de una interacción, como "una sombra de lo no dicho, de las implicaciones conscientes e inconscientes, etc." (Berardi, 2017, p. 20). De este modo, las articulaciones significacionales lejos de ser sólo un hecho intelectual son a la vez corporales, sostenidas desde el telón de fondo tónico-postural-sensorial-afectivo-emocional-sensitivo.

Destacamos entonces que en las clases de psicomotricidad, en donde las experiencias corporales-personales se promueven como modalidad de enseñanza-aprendizaje, los sentidos en su polisemia y resonancias vibrátiles, emergen y se negocian en una participación intersubjetiva y conjuntiva.

Palabras finales

Hemos presentado algunas facetas de la experiencia de introducir a la corporalidad en psicomotricidad en tanto saberes-haceres-afectivos dentro de las propuestas áulicas, como dimensión privilegiada y enriquecedora.

Desde nuestra perspectiva lo corporal es un sustrato experiencial que aunque pueda ser circunstancialmente valorizado en la Educación Superior, aún queda subalternizado a las lógicas de las dicotomías dualistas presentes en los "habitus" institucionalizados y que se expresa como hemos señalado, en las prácticas de valoración de contenidos, –como la separación entre materias teóricas ligadas al pensamiento y de prácticas ligadas a la actividad corporal–, de objetivación de actividades y saberes, de evaluación numérica de procesos, de disposición de espacios de aulas o de espacios para talleres y de tiempos (que considera la carga horaria de dar clase, de preparar materiales pero no siempre aquella que supone la reflexividad institucional), entre otras, etc., reproduciendo invisiblemente límites y jerarquías. Estos modos de producir y reproducir reglas

y fronteras no visibles para la experimentación y exploración de nuevas metodologías pedagógicas estaría en consonancia con aquellas que instalan divisiones jerárquicas en los roles sociales de acuerdo a matrices sexogenéricas, propias del pensamiento dualista.

Si bien en el caso particular de la psicomotricidad lo personal-corporal, se vuelve una condición fundamental que forma parte de todo el proceso de aprendizaje, estamos convencidas que está siempre presente sea cual fuera el tipo de aula y la disciplina de que se trate. Precisamente esto es así, porque como hemos señalado al inicio, las discusiones post pandemia valorizaron la presencia de lo corporal y lo relacional en el hecho educativo y resulta más que interesante recordar que autores como Franco "Bifo" Berardi (2017) hace algunos años abrieron interrogantes acerca de la política de lo sensible en la comunicación, contraponiendo la "lógica de la conexión" a la "lógica de la conjunción".[19] Sin embargo, justamente, en un momento donde se impuso la lógica conectiva, lo corporal sensible en la comunicación se hizo presente como modo necesario e imprescindible del hecho educativo.

Reconocemos que incorporar las experiencias de lo corporal en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje supone introducir una dimensión que resulta refractaria a una sistematización que responde a la lógica causal y racionalista. Hemos descripto en el desarrollo de estas breves páginas, que las experiencias corporales proponen una dimensión ambigua que produce inquietud y cierta incomodidad áulica. Necesita de unas condiciones de temporalidad y espacialidad, así como de una disposición de estudiantes, de docentes y de la institución universitaria que posibiliten sostener un saber "desbordante y vital", que no responde a una única lógica de producción de sentidos y que admite una construcción de saber colaborativo y participacional. En síntesis, propone una dimensión vital de saberes-haceres-afectivos en proceso, inacabados, transitorios, relativos, inasibles, singulares y que deben administrar la imposibilidad de una traducción acabada y exclusiva en palabras propia de la lógica racional positivista que aún impera en la Educación Superior. En esta dirección la Psicomotricidad, desafía las epistemologías dualistas y resulta un laboratorio de enorme potencial para que otras disciplinas, otros ámbitos profesionales puedan encontrar inspiración e incentivo para entonces explorar en sus propios procesos de enseñanza aprendizaje. Subrayamos la importante y urgente necesidad de sostener viva la paradoja que implica la dimensión de lo corporal para reconocer su participación como dimensión subjetivante. Así como de mantener abierta nuestra reflexión como docentes e investigadores para seguir profundizando.

[19] El autor señala –antes de la Pandemia de Convid 19 que azotó al mundo entero– que ya estaba instalado un nuevo modelo de interacción social que modificaba los usos y costumbres de los modos de comunicación hasta el momento utilizados. Según Berardi, la intersubjetividad de la lógica de la comunicación conjuntiva se sostendría en que el proceso de semantización es, como ya explicitamos un hecho singular, situado en y desde lo corporal y que se despliega desde la temporalidad diacrónica y la espacialidad sincrónica. El giro a la "lógica de la conexión" desplazaría al sujeto y ordena el hecho comunicacional en torno a lo digital caracterizado por los intercambios automáticos de las máquinas. Aquí la interacción social se jugaría en términos de aprendizaje, adaptación y conformidad a una "estructura sintáctica" (Berardi, 2017: pp. 17- 18). Desde el modelo conectivo el intercambio de mensajes, se despliega sin "margen para la ambigüedad ni tampoco es posible manifestar una intencionalidad por medio de matices" (Berardi, 2017: 30).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aschieri, P. (2018). "Vínculos entre movimientos, gesto y subjetividad: Aportes socio-antropológicos para pensar los entrenamientos en artes escénicas". *PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes* da EBA/UFMG. v. 8, N° 16: nov.

Aschieri, P. y Manghi, L. (2022). "Prácticas que conmueven el saber hacer académico. El caso de la formación en Psicomotricidad". III Jornada de salud, organizadas por el Departamento de Salud y Seguridad Social, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Caseros, Argentina. Fecha: 16/11/2022

Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires, Argentina: Caja negra editora.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Vientiuno editores.

____ (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España, Anagrama.

Butler, J. (1990). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México: Paidós.

Calmels, D. (2004). *El cuerpo cuenta*. Buenos Aires, Argentina: Cooperativa El Farol.

Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Filloux, J. C. (2012). "Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo)", en *Serie Formación de formadores, Los documentos 3*, Facultad de Filosofía y Letras UBA", Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: toward a corporeal feminism. Bloomington*. Indiana, EEUU: University Press.

González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos*. Caseros, Argentina: EDUNTREF.

González, L. y Kuschnir, A. comp. (2022). *La construcción de un oficio. Investigaciones en psicomotricidad 2009-2019*. Buenos Aires, Argentina. EDUNTREF.

Lesbegueris, M. (2015). "Las lógicas de la Formación Corporal". *Revista de Psicomotricidad*. http://revistadepsicomotricidad.blogspot.com/2015/03/version-en-formato-pdf-por-mara.html

Manghi, L. (2019). "La Formación Corporal del Psicomotricista (de la Carrera de Licenciatura en Psicomotricidad de la UNTREF), una pregunta sobre las relaciones entre el cuerpo y el saber-hacer", Tesis Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina. https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1945

Manghi, L. (2020). *Wallon en y para la Psicomotricidad. Ciclo de Jornadas sobre Henri Wallon*. Cuadernos Rojos N° 4, Caseros, Argentina: EDUNTREF.

Marazzi, M. (2022). *Psicomotricidad: Tramas y escenas de la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Mo, S. (2015). "Los cuadernos de bitácora como práctica de lectura en la formación del psicomotricista", artículo inétido, en: http://www.aapsicomotricidad.com.ar/

Morin, E. (2020). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa editorial.

Papandrea, A. (2018). *Abordaje psicomotor de adultos. Relaciones entre lo psicomotor y lo psicocorporal en adultos jóvenes y de mediana edad*. Buenos Aires, Argentina: Imagi Mundi.

Robles, C. (2015). "Una mirada sobre la formación corporal del psicomotricista". Trabajo Final de Grado, Licenciatura en Psicomotricidad. Caseros, Argentina: UNTREF.

Rodríguez, M. (2022) La investigación Educativa desde la perspectiva de la psicomotricidad. Del "saber hacer" al "hacer saber": escribiendo e inscribiendo la práctica psicomotriz educativa. En *La construcción de un oficio. Investigaciones en psicomotricidad 2009-2019* (pp. 35-52). Sáenz Peña, Argentina: UNTREF.

Saal, S. (2020). *¿Alguien se preguntó cómo me siento? INHIBICIÓN PSICOMOTRIZ. Conceptualizaciones, clasificación e intervención clínica*.Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones Corpora.

Valsagna, A. (2013). "La disponibilidad corporal del psicomotricista. Perspectivas sobre un saber que se construye durante la formación corporal". Trabajo Final de Grado, Licenciatura en Psicomotricidad. Caseros, Argentina: UNTREF.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós (Trabajo original publicado en 1998).

Wallon, H. (1965a). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lautaro (original publicado en 1934).

____ (1965b). *Fundamentos dialécticos de la psicología*. Estudio y artículos, Buenos Aires, Argentina: Editorial Proteo.

____ (1965c). "Espacio postural, espacio circundante" En *Estudios sobre psicología genética de la personalidad : Artículos y conferencias,* Buenos Aires, Argentina: Editorial Lautaro.

____ (1985). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Psique. (original publicado en 1941).

____ (1987). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Psique (original publicado en 1942).

APRENDIENDO A SER PSICOMOTRICISTAS: LA ADQUISICIÓN DE UNA POSICIÓN PROFESIONAL EN LAS PRÁCTICAS DEL ÁMBITO COMUNITARIO

Sebastián Fuentes,[1] *Graciela Tabak*,[2] *Melisa Arean*[3] *y Gabriela Palavecino*[4]

Resumen

El proyecto indagó en la construcción de la diferencia y la desigualdad en la formación universitaria de psicomotricistas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Parte de la hipótesis de que la formación sistemática disciplinaria de nivel universitario construye discursos y enseña prácticas que involucran a los sujetos de las intervenciones profesionales, el/la profesional/es y los individuos, grupos y poblaciones con las cuales trabaja en el marco de relaciones de saber-poder donde se ponen en juego la formación de habitus profesionales específicos. En instancias comunitarias extra universitarias, proyectos de extensión y voluntariado universitario desarrollados en organizaciones de la sociedad civil, centros comunitarios de cuidado infantil, geriátricos, entre otros, se despliegan posiciones que hablan sobre la relevancia de las relaciones entre universidad y comunidad en las políticas educativas y en la formación profesional contemporánea. Todo ello contribuye al desarrollo de posiciones y percepciones sobre el propio rol de estudiante y de profesional, en prácticas reflexivas que producen posicionamientos éticos, donde importa no tanto la aplicación de técnicas, sino la escucha, la percepción, la contextualización del propio saber. En la formación en psicomotricidad, las prácticas y los discursos están centrados y son construidos en y desde el cuerpo, configurando habitus profesionales que hacen a cómo se despliega una posición a partir del encuentro no siempre cooperativo con otros actores sociales y otras profesiones en el ámbito comunitario.

Palabras clave: interdisciplina, posición, comunidad, teoría y práctica.

Introducción

Desde 2016, este equipo de investigación viene interrogándose por la formación de los psicomotricistas en espacios comunitarios, en el marco de la Licenciatura de Psicomotricidad

[1] Dr. en Antropología Social (UNSAM), Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), Lic. y Prof. de Filosofía (USAL). Es investigador y docente de la UNTREF. También se desempeña como investigador del CONICET en el Área Educación (Programa Educación, Conocimiento y Sociedad) de FLACSO. sfuentes@untref.edu.ar

[2] Magister en Educación para la Primera infancia (UBA), Licenciada en Psicomotricidad (UNTREF), Profesora en Artes del movimiento con mención en expresión corporal (IUNA). Es investigadora en formación en UNTREF, docente de Posgrado de la UNSL y docente en Institutos de formación docente (CABA). gratabak@gmail.com

[3] Lic. en Psicomotricidad (UNTREF), Prof. de Nivel Medio y Superior (UNSAM). Investigadora en formación en la UNTREF. Se desempeña profesionalmente en proyectos de inclusión escolar de infancias y adolescencias. meliarean@gmail.com

[4] Tec. en Psicomotricidad, estudiante de la Lic. en Psicomotricidad (UNTREF), Prof. de Educación Física, estudiante de la Lic. en Educación Física (UnLu). Docente en actividad en escuelas estatales de nivel primario y secundario. gabpal78@hotmail.com

de la UNTREF. Si bien la conformación del equipo de investigación ha ido variando a lo largo de los años y los proyectos, una característica que se ha mantenido constante y nos parece importante explicitar es el involucramiento y la práctica de la mayoría de las/os integrantes en espacios comunitarios, así como nuestra condición doble de nativos que buscan construir una posición en cuanto investigadores. Somos docentes, graduadas o estudiantes de la misma carrera de Psicomotricidad, del mismo espacio en el que nos desenvolvemos como investigadores, es decir que nuestro objeto de investigación es en muchos casos cercano a nuestro objeto de trabajo/intervención. Nos involucramos en este proyecto desde una inquietud disciplinaria, docente y ética, dada nuestra posición, en distintos momentos, como extensionistas.

Comprendemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden pensarse desvinculados del contexto cultural, socio-político y económico en el cual se desarrolla la formación universitaria y la práctica profesional. Esto último nos invita a pensar las relaciones entre currículum y sociedad, Universidad y comunidad; abriendo el interrogante sobre las relaciones prácticas y los procesos pedagógicos que vinculan aquello prescripto explícitamente en los planes de estudio con las necesidades formativas de las futuras profesionales y las demandas sociales y comunitarias en las que se insertan.

La presente investigación se desarrolló buscando comprender y analizar desde la experiencia de los actores universitarios, los desafíos y especificidades de la formación profesional, los cambios en los modos de enseñanza y aprendizaje, la complejidad de la preparación para un mundo laboral y profesional cada vez más complejo. La investigación se propuso comprender las lógicas y prácticas puestas en juego en la formación profesional y en el desarrollo de posiciones éticas, aspectos por lo general ausentes de la investigación sobre formación profesional. La inquietud en torno a la formación sobre posiciones éticas se remite a la inquietud más vinculada al desarrollo de la autonomía profesional, por eso la indagación se enfocó en identificar las reflexiones situadas que las estudiantes, sobre todo, realizaban en el contexto del encuentro con actores extra universitarios en el marco de proyectos de extensión o voluntariado universitario. Es allí donde se articulan sentidos aprendidos, se despliegan prácticas situadas para responder a demandas sociales y, en el mejor de los casos, se producen saberes vinculados a la pertinencia del rol de la universidad y de la propia disciplina en formación en dicho contexto.

El capítulo presenta a continuación los antecedentes y la fundamentación teórica de la investigación desarrollada, para luego contextualizar el problema de investigación y la estrategia metodológica. A posteriori se presenta una selección de los resultados, organizados bajo tres ejes temáticos: la relación teoría/práctica desde la perspectiva de las estudiantes en formación, la posibilidad de construir una posición profesional en ese contexto y las formas de la interdisciplina que se despliegan en el campo de lo comunitario

Antecedentes y fundamentación teórica

La investigación se propuso establecer un aporte en el campo de los estudios sobre formación profesional y sobre la relación entre universidades y comunidades. Se enmarca en un conjunto de antecedentes en el que el mismo equipo de investigación fue

produciendo avances y aportes para comprenderlo. Constituye una continuidad con la investigación titulada "El taller comunitario: la formación profesional-universitaria de psicomotricistas en espacios extra áulicos" desarrollada entre 2018-2019. El proyecto continuado luego, en 2020-2022, denominado "Discursos y prácticas sobre la desigualdad y la diferencia en la Universidad: la formación de psicomotricistas en la UNTREF" indagó sobre las relaciones que se construyen en los espacios comunitarios, entre actores locales y estudiantes de psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, y su aporte a la formación profesional. Se consideró analíticamente al espacio comunitario como un "taller", un espacio formativo donde las estudiantes son aprendices y practicantes, tanto en relación con los actores de la comunidad, que les transmiten sus saberes, prácticas y plantean sus interpelaciones, como con los saberes que adquirieron en los espacios curriculares. La investigación permitió explorar al taller comunitario como un lugar para la innovación social, un espacio donde se ensayan nuevos modos de articular los saberes previos disciplinares con nuevos requerimientos sociales, no necesariamente contemplados en el plan de estudios.

Varios estudios resaltan la importancia que tiene para la formación universitaria y la formación profesional, el ofrecer al estudiantado espacios o dispositivos comunitarios que posibiliten recuperar y construir aprendizajes, saberes y actitudes, en interacción con situaciones y problemáticas sociales (Mato, 2013; Trinchero y Petz, 2014; Fuentes, 2019, 2021a, 2021b, entre otros). Estas perspectivas superan dilemas positivistas que dificultan análisis más complejos acerca de pensar la universidad (la institución) como un lugar separado de la sociedad que es ¿influida? por ella, como si la misma no fuera un producto sociohistórico-cultural de las sociedades occidentales que ha atravesado cambios en su organización y administración (Fernandez Lamarra, 2007; Krotsch y Suasnábar, 2004; Chiroleu, 2018; Fuentes, 2017; Wright y Rabo, 2010; Rubinich, 2001). Los estudios sobre universidad indagan ya sea en las condiciones de desigualdad y el despliegue de determinadas políticas (Rovelli, Suasnábar y Di Piero, 2018), los cambios en las condiciones del trabajo académico en ellas (Aronson, 2013 Cardini, 2017), las experiencias de los actores en sus vidas cotidianas como estudiantes, la participación política y las experiencias de género (Carli, 2013 y 2018; Blanco, 2017; Sosa y Saur, 2014; Pierella, 2014). El reconocido trabajo de Donald Schön (1992) ampliamente referenciado en la Argentina, constituye un antecedente relevante, ya que aportó una mirada analítica sobre los procesos reflexivos en la formación de profesionales, que de modo análogo identificamos en el proyecto anterior en relación a la cuestión de "poner el cuerpo" y al modo de intervenir en espacios comunitarios (Fuentes et al., 2017). Las entrevistas dan cuenta de un atravesamiento del cuerpo propio donde se mueven sensaciones y emociones, se ponen en juego las resonancias tónico-emocionales luego de la tarea y aparecen la escucha y la mirada volcadas sobre el propio cuerpo (Tabak, 2018). Teniendo en cuenta que la formación cuenta, entre sus ejes centrales, con una formación corporal personal, poner el cuerpo en la práctica parece estar más ligada al quehacer profesional, a la posibilidad de generar un encuentro con otros, destinatarios potenciales del trabajo del psicomotricista y también a la extensión de la psicomotricidad en campos que previamente desconocían su rol y su aporte disciplinario, un modo específico de construir el rol profesional y el modo de intervención.

Los antecedentes en general dan cuenta de procesos de cambio curricular en la formación universitaria (Salit, 2012) como instancias de poder donde se articulan relaciones entre sujetos, disciplinas y comunidades académicas, variables necesarias para el estudio de la formación profesional.

Desde un punto de vista socio-antropológico, entendemos que la producción de sentidos y significaciones responden a procesos de in-corporación de los sujetos a distintos cuerpos sociales, instancias socializadoras que funcionan como naturalizadoras de determinadas percepciones y posicionamientos dados por hecho. Los sentidos y modos de percibir son incorporados en función de habitus, en este caso de habitus profesionales que nunca están solos: se producen en la confluencia de otros habitus, percepciones incorporadas y estructurantes de nuevos sentidos, vinculados a las posiciones de clase, género, etnia, etc. Entendemos por habitus, en términos bourdeanos (Bourdieu y Wacquant, 2005), a una estructura incorporada, que se ha internalizado y hecho cuerpo de modo duradero (que proporciona esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción) y que determinará la forma en que las personas podrán tomar las interacciones y las experiencias.

En su análisis sobre el habitus profesional docente, Davini lo define como aquel que se reproduce en el tiempo al estar "incorporado" (2015, p. 98). La autora considera que "el mundo práctico se construye a partir de y en relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales consideradas "naturales" debido a que están en el principio de los principios, es decir, como lo impensable" (2015, p. 24); y hacen a las interacciones entre los miembros del grupo, construidas y transmitidas de manera práctica. Consideramos productiva la indagación sobre cómo se forma un habitus profesional, entendiéndolo como el despliegue de aquellas estructuras estructurantes y estructuradas que conforman un modo de percibir, pensar y movilizar la praxis, la acción social, en determinados contextos que demandan saberes específicos que a su vez son compartidos en un colectivo que se identifica socialmente con ese conjunto. Entendemos que la situación de entrevista en la investigación, al solicitar la reflexión y mirada sobre sí mismo a los/as entrevistados/as es una instancia para producir sentido sobre el habitus profesional en formación, es decir, sobre aquello que ya está siendo naturalizado como modo de percibir(se) y hacer, como modo de pertenencia incluso, más teniendo en cuenta que el proceso de naturalización siempre entraña dimensiones conscientes e inconscientes.

Desde un enfoque propiamente pedagógico, tuvimos en cuenta los aportes de Camillioni (2013) sobre la educación experiencial como una clase particular de aprendizajes, fuera de los espacios de las aulas y en donde los estudiantes puedan realizar actividades que ponen en juego los conocimientos generales y disciplinares, habilidades y saberes que poseen, evaluar e identificar nuevos problemas, construir conocimientos estratégicos que les posibiliten saber por qué, cómo y cuándo atender a las situaciones que se presentan y que son necesariamente grupales (Enriquez, 2000), y teniendo en cuenta la dimensión ensayísticas y artesanal del hacer (Sennett, 2009). Un hacer que es analizado en función de relaciones de saber-poder (Foucault, 1976) que siempre se ponen en juego cuando se considera el despliegue de la técnica y los conocimientos

disciplinares. De lo descrito, la formación universitaria apuntaría a contribuir a un perfil profesional práctico que pueda resolver los problemas que se le presentan, reflexionar sobre su accionar y una reflexión sobre la reflexión en la acción (Schön, 1992). Consideramos la noción de dispositivo para el abordaje metodológico, específicamente de los recursos, discursos y relaciones en la enseñanza. Siguiendo a Grinberg y Levy (2009) desde la tradición foucaultiana, consideramos en el mismo las normas, reglamentaciones, discursos, espacios físicos, proposiciones de carácter filosófico, pedagógico, moral, etc., que construyen sujetos en el entramado de relaciones pedagógicas que se producen en las instituciones formadoras y por fuera de ellas, entendiendo que son contextuales y epocales.

El contexto del problema de investigación y la propuesta metodológica

En la Licenciatura en Psicomotricidad de la UNTREF, desde el año 2006 se desarrollan proyectos de extensión universitaria, que en su momento buscaron ampliar el campo político, social y pedagógico con el que dialogaba la disciplina en su proceso de institucionalización universitaria, iniciado en 2000 con la creación de esta primera formación de grado en una universidad pública argentina. Desde el desarrollo de los primeros proyectos de extensión, la creación de la cátedra Acción Comunitaria y Psicomotricidad y la creación de proyectos de Voluntariado Universitario, la relación entre universidad y comunidad y la inquietud por la formación profesional en contextos de demandas sociales crecientes y complejas, en el ámbito de la carrera antedicha se fueron institucionalizando un conjunto de orientaciones pedagógica y éticas vinculadas a la relevancia del rol profesional en contextos que hasta entonces no conocían a la psicomotricidad como disciplina o donde ésta aún no había reorientado su accionar como corpus profesional. En este sentido, fuimos detectando que el análisis de las relaciones entre actores universitarios y extra universitarios en el marco de la formación en psicomotricidad podía ser un lugar etnográfico para interrogarse sobre los procesos de vinculación social (Mato, 2008) de las universidades y los desafíos de la formación profesional en el siglo XXI.

Esta inquietud cobraba mayor relevancia aún cuando identificamos una fuerte tendencia de la política educativa en la región (Fuentes, 2021c) que buscaba jerarquizar la función de la extensión universitaria en la formación profesional, que en la Argentina se manifestó, entre otras iniciativas, con una claro financiamiento a proyectos de extensión en el marco del Programa de Voluntariado Universitario desarrollado por la Secretaría de Políticas Universitarias entre 2006 y 2015, luego continuado bajo la denominación de Compromiso Social Universitario aunque con una disminución en su financiamiento. En ese conjunto se desarrollaron más de una decena de proyectos insertos en centros comunitarios para niños y niñas (de cuidado, educativos), organizaciones que llevan adelante proyectos de familias de tránsito (acogimiento familiar), en escuelas de distintos niveles educativos, en salas de espera de hospitales públicos y centros de salud, entre otros.

En ese contexto formulamos y desarrollamos la investigación ya presentada que buscó responder a los interrogantes sobre los efectos en las experiencias estudiantiles del

involucramiento de las estudiantes y docentes en proyectos comunitarios donde la disciplina psicomotricidad se pone en juego. Sobre todo teniendo en cuenta la historia del perfil profesional, más vinculada al ejercicio en el ámbito de la atención clínica individual antes que en la intervención grupal y comunitaria en contextos de desigualdad social y complejidad de las problemáticas sociales y de las demandas de intervención y acompañamiento profesionales que éstas entrañan.

Desde una propuesta cualitativa-interpretativa buscamos construir descripciones sobre los discursos y prácticas e interpretar los procesos de construcción de la mismidad y la diferencia en la formación de profesionales universitarios/as. Desde un enfoque hermenéutico, propio de la tradición etnográfica –sin serlo plenamente– el proyecto buscó comprender los procesos socio-culturales –incluido el propiamente pedagógico– que inciden en la construcción de posiciones profesionales y ética. El referente empírico estuvo compuesto por estudiantes, graduadas, profesoras y actores extrauniversitarios, y el referente analítico por los discursos y prácticas de estos actores registrados por medio de las técnicas de investigación. Las técnicas de investigación fueron la entrevista en profundidad a estos perfiles de actores, las observaciones participantes de las prácticas extensionistas y de proyectos de voluntariado de estudiantes y docentes, y el análisis documental de plan de estudios y de proyectos de voluntariado/compromiso social universitario.

Resultados

Los espacios extra-áulicos en la trayectoria formativa y la relación con el "aplicacionismo"

En distintos momentos del desarrollo de los proyectos de voluntariado y extensión en la Licenciatura en Psicomotricidad se plantearon requisitos para que las estudiantes pudieran participar, requisitos tales como estar en determinado momento de la carrera, materias aprobadas de modo específico, además de las condiciones operativas propias, como tener la disponibilidad para "ir" a la institución en determinado momento de la semana con regularidad. En general, podemos decir que existía un supuesto (fundado) de que sería ideal que las estudiantes se sumen a los proyectos luego de un buen tiempo en la carrera, por lo general, después del 3° año. Sin embargo, nos encontramos con experiencias de estudiantes que participaron en distintos momentos de la carrera, recogiendo interesantes aprendizajes y articulaciones entre el cursado de las asignaturas en la universidad y la participación en los proyectos.

Cuando la participación acontece en lo que podríamos denominar momentos tempranos de la formación –de acuerdo a la programación del plan de estudios–, como pueden ser estudiantes que cursan materias del 2° y 3° año de estudios, la valoración posterior que realizan de los proyectos está signada por un proceso inverso en la relación entre teoría y práctica. Una estudiante comentaba cómo en los textos de las materias que cursó después veía "cosas" que ya había visto o vivido en el voluntariado. Este tipo de experiencias instala la pregunta sobre la pertinencia de postergar el ingreso de estudiantes a este tipo de experiencias, o pretender que se realicen más hacia el final de la carrera. Es posible pensar una relación más dialéctica, asincrónica y de posible

escalamiento entre participación en proyectos de extensión/voluntariado, continuación del cursado de la carrera y una nueva participación en proyectos.

Hallamos diferencias en el tipo de discurso con el que hablan las estudiantes avanzadas entrevistadas y las graduadas, en comparación con estudiantes que al momento de la entrevista se encontraban hacia la "mitad de la carrera". En las primeras se nota el efecto de la socialización profesional, de un habitus (Davini, 2015, Bourdieu y Wacquant, 2005) profesional en formación, ya que emplean palabras más específicas de la disciplina, o de las ciencias sociales y humanas, de la psicología o el psicoanálisis, para hacer referencia a lo que hacen, lo que valoran de la carrera y a la formación en espacios comunitarios. Categorías como "población vulnerable", son comunes en ellas, así como otras vinculadas a la formación profesional específica como "disponibilidad corporal", "tono", entre otras. Hallamos estas mismas categorías en la formulación de muchos proyectos de voluntariado/extensión, aunque de formas dispersas a nivel teórico. La formación involucra el despliegue de una trama simbólica, una construcción teórica –heterogénea, no siempre coherente o proveniente de los mismos marcos epistemológicos– cuyos efectos son modos de pensar, hablar y ubicarse a sí mismas en relación con ellos, con la disciplina y con los otros. La posible emergencia y progresiva construcción de un habitus profesional.

El recorrido en los proyectos comunitarios en distintos momentos de la carrera permite a las estudiantes trazar un camino de mayor especificidad, es decir, encontrar las prácticas, el tipo de trabajo que les gusta, que las interpela, ampliando horizontes que antes estaban más definidos hacia algunas tipologías de intervención o modos de trabajo. Esto no quiere decir que toda estudiante que participe de un proyecto de voluntariado, o que realice prácticas comunitarias vaya a desempeñarse exclusivamente en ese ámbito y no en espacios más tradicionales como la atención clínica. Lo cierto es que el campo de oportunidades se abre con ellas, e incluso les permite repensar y calibrar su intervención en otros espacios, como en organizaciones sociales donde algunas estudiantes y graduadas siguieron trabajando posteriormente. Una estudiante narraba que el juego que siempre le resulta más fácil es el de "lucha", el cuerpo a cuerpo, pegarse con algunos objetos como papel de diario, tirarse al piso… pero que junto a sus compañeras del proyecto de extensión pudieron pensar otros modos de juego, y que eso le fue abriendo un panorama más amplio, un repertorio mayor para cuando se piensa como profesional, como graduada.

El entramado entre proyectos comunitarios voluntarios y formación obligatoria mínima, propuesta en la carrera, también representa un desafío para pensar y ubicar a la disciplina. Reafirma una perspectiva epistemológica que está presente en la carrera, no necesariamente en todas las materias, que se corre del "aplicacionismo", como si la praxis para la que se formara fuera una aplicación práctica de un conocimiento exclusivamente teórico que luego se aplica de modo descontextualizado. Guyot (2011) entiende que la relación teoría-práctica tiene distintas acepciones; a la primera se la ha considerado como una suma organizada de ideas, que posteriormente tienen un correlato con la práctica; y se ha considerado a esta última como un conjunto de procedimientos tendientes a ser aplicables y modificar el entorno. La autora propone pensar teoría y

práctica como un entramado de relaciones de poder, pero que además no debe reducirse a una expresión definitiva, sino más bien a una forma original y compleja de la intervención humana: "la práctica es un conjunto de relevos, de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro" (2011, p. 48).

En las entrevistas encontramos narraciones sobre posiciones –sin importar el año en el que se hallaban al momento de la entrevista, o el momento en el que se involucraron en un proyecto extra-áulico que hablan de aplicar conocimientos adquiridos en el aula, y otras que hablan de una relación más compleja que la técnica que supone la aplicación.

> Siento que todavía no pude conectar con las educadoras, que no pudimos armar un equipo entre nosotras, entre los que vamos al voluntariado, y que siento que no pude aplicar ciertas cosas de la carrera que tendría que poder aplicar, me parece que a esta altura todavía falta, como que no puedo tampoco armar ni las actividades, siento que no lo llevo bien la situación mía tampoco. (Estudiante mujer, 23 años)

Carr (2000, en Steiman 2018) plantea los riesgos de otorgar un sentido estricto a la práctica como dependiente de la teoría. Por un lado la teoría adquirida para responder a las prácticas resulta supuesta y sobreentendida, formando parte del hacer de sus agentes y conducida por principios propios y, por otro lado, puede ocluir la entrada de desafíos y aspectos totalmente diversos, como se da en el relato anterior.

En otros relatos, la experiencia es narrada desde una mayor complejidad, una relación dialéctica entre teoría y práctica, un modo de pensar los dos objetos epistemológicos al mismo tiempo, de posicionarse, una relación más personalizada y reflexiva con el conocimiento, que permite formular interrogantes que habilitan a una praxis situada y respetuosa de lo que acontece, de las relaciones y personas implicadas, y de lo que la disciplina puede hacer –y no puede hacer también–. Como se lee en el relato de una estudiante:

> Bueno, un poco lo que se vio en Acción Comunitaria me sirvió para pensar el tema de redes, el tema de la interdisciplina. Después, bueno, en Formación 3, me sirvió las intervenciones que aparecían en los ejemplos, que entre todos ahí las actividades y es como que me sirvió bastante para pensar ciertas cosas. Bueno, después las cosas de teoría, de diseño también, de qué observar en cada chico. Nosotras nos hicimos una guía de observación práctica para esto y nos basamos bastante en muchos textos de Calmels, sobre millones de cosas que se pueden observar, nos sirvió bastante. (Estudiante mujer, 23 años)

En este aspecto Steiman (2018) se remite a que la articulación entre práctica y teoría no debería estancarse entre el conocer y el hacer, sino en ampliar y superar lo que tradicionalmente se viene dando, nunca desestimando sus puntos de tensión, para poder llevar a una reflexividad crítica que permita no aislar estos dos procesos, sino entenderlos en su complejidad y considerarlos constitutivos.

El aprendizaje de una posición profesional

Durante las entrevistas a los distintos actores universitarios les consultábamos sobre aquello que aprendían en las prácticas comunitarias. Las docentes hablan de una construcción o de una prueba en torno a un posicionamiento, a la adquisición de una posición. Nos preguntamos por las características de este posicionamiento y cómo es su construcción, aprendizaje o ensayo. Intentamos comprender si las palabras y referencias de las entrevistadas refieren a una posición del cuerpo, a una postura (que daría cuenta de una actitud en el campo) o una posición en un campo "imaginario" o "discursivo" que se relaciona con otros que comparten ese espacio social. O a una combinación de estos tres elementos. Y, en estos términos, si es posible aprenderla, si puede ser enseñada en una asignatura o si se trata de una construcción que se produce en el encuentro con un otro

Entre las respuestas a estos interrogantes, encontramos la palabra de aquellos actores involucrados en las prácticas comunitarias, de donde se desprende que esta posición se aprende con los actores sociales en el encuentro, se aprende de la observación de las docentes en "acción", en el intercambio con pares estudiantes que quizás están en distintos niveles de la formación académica. Se aprende también en el propio registro del estar como –futura– psicomotricista, de las acciones que se realizan, de lo que se cuestiona y de las resonancias que quedan luego de la práctica.

En el campo psicomotor, los términos postura, posición corporal y posición ética o disciplinaria, no son sinónimos. Al ser términos polisémicos cobran su significado en relación con el contexto en el que son utilizados. Para algunos, la posición corporal se refiere a la ubicación de las partes del cuerpo y del conjunto de éste en el espacio, mientras que la postura es entendida como una toma de posición del cuerpo que es vehiculizada por la función tónico postural. Según De Ajuriaguerra, la postura es el primer espacio de ligazón, de construcción, que se constituye en "preparación para el acto y espera" (De Ajuriaguerra, 1982, p. 17). Esta postura fue descripta por Wallon (1965) como aquella que sostiene al gesto en potencia y que representa un estado de vigilancia en relación con el medio, especialmente con factores espaciales. La posición ética alude a aquello que es necesario para sostener una práctica con pericia, responsabilidad y diligencia y que, en el caso de la psicomotricidad, implica una relación corporal con el/la otro/a.

Al revisar los datos producidos en nuestro trabajo de campo y reconociendo saberes contextuales también sobre este tópico, es posible comprender a la posición descripta por las/los entrevistadas/os, invirtiendo los términos y pensándola como la toma de una postura o actitud, o sea con un carácter intencional en relación al medio, los actores implicados, las situaciones, los discursos e imaginarios. Una docente señala que los/las estudiantes aprenden una posición clínica en un caso y comunitaria en el otro, y en segunda instancia aprenden a distinguir signos. Pero remarca que lo que aprenden es una posición profesional, que es señalada por quien ya es profesional; en ese sentido, esta posición profesional se aprende de otro. También subraya que la formación del psicomotricista, además de la teoría y la práctica corporal, se desarrolla a partir de la observación de una persona psicomotricista "en acción", entendidos como modos de pararse frente al otro y de responder con toda la corporalidad de la manera que haga falta.

Otra docente entiende que las estudiantes en la práctica comunitaria ubican que la posición, la psicomotricidad y la ética son sólo una y que ésta acompaña al psicomotricista o al futuro psicomotricista en el ámbito en que se desenvuelva, ámbitos que no tienen una relación jerárquica entre sí. Desde este lugar, lo primero que aprenden es la diferencia entre lo ideal y lo posible. El espacio de la práctica comunitaria permitiría desarmar la idea de que hay condiciones que permiten el despliegue de la psicomotricidad y otras que no lo permiten, poniendo en cuestión la pregunta por el modo de construir caminos de sentido para la intervención. Toda intervención debería interrogarse sobre las condiciones y posibilidades, independientemente de si se trata del ámbito clínico, hospitalario, educativo o comunitario.

"Un poco como mancharse las manos o meter las manos en el barro, cuando hay escasez de espacios o de objetos, hace que la forma de reflexionar y la posición se enriquezcan y se expandan" (entrevista docente, 2021). La docente entiende que esto es lo que les permite ir en busca de y reconocer que siempre es una búsqueda activa. Entiende que esta situación "hace carne los contenidos". En relación con sus expectativas, la docente ubica el aprendizaje como artesanal –en el sentido que cada vez sale distinto– y como un espacio donde las estudiantes cobran protagonismo, donde se favorece que construyan, que se jueguen, que tengan iniciativa, –iniciativa con sentido y con ética puestas en juego–. La tarea del docente aquí sería la de acompañarlas en que se fortalezca esa posición, donde cada uno hace un camino singular. Esta postura –teórica– se liga con lo planteado al inicio de este capítulo, donde retomamos la formación del psicomotricista como una tarea artesanal a partir de los planteos de Sennett (2009).

Una estudiante que participaba de un proyecto de voluntariado menciona también la posición, pero en relación con la tarea grupal:

> Eso creo que de lo que me aportó, una de las cosas que me aportó como más interesantes fue eso, en el estar con los otros y en encontrarme yo, en qué posición estoy en ese grupo, que eso vaya mutando, que con los distintos cambios que haya en el grupo también yo me vaya sintiendo en diferentes lugares dentro de la coordinación del taller. (Estudiante mujer, 35 años)

La estudiante se interroga por la dinámica dentro del grupo de voluntarias y entiende que eso es un aporte en su formación, el encontrarse en el seno de un grupo e ir preguntándose por su posición como estudiantes y futuras psicomotricistas en el contexto comunitario.

Lo que se aprende, también, es de qué se trata la psicomotricidad, cuál es su campo, su modalidad de intervención, sus alcances. Es cierto que muchas de las estudiantes entran a la formación sin haber conocido la práctica de la psicomotricidad desde adentro, a diferencia de otras profesiones como la medicina, la kinesiología, etc. por nombrar otras que están dentro del campo de la salud. Entonces es lógico suponer que durante la formación se adquiere el conocimiento sobre los contornos de la intervención profesional y las dimensiones, valores, prácticas y técnicas que hacen a su identidad, una identidad que en su marcación social no es tan nítida para todos/as los/as ingresantes (Salischiker, Barbieri y Gómez, 2022).

En un escrito referido a la ética en psicomotricidad, Manghi (2009) se pregunta cómo se aprende a ser un/a buen/a psicomotricista y cuáles son las instancias de formación que hacen que éste/a encare su actividad profesional con diligencia, prudencia y pericia. Entre éstas la autora resalta el valor de la realización como acción donde se verifica la posición, una realización que toma el sentido de adentrarse o implicarse en la práctica y sostener la función del psicomotricista en la experiencia misma. Otro punto a destacar en esta construcción de la posición ética es de aquella reflexión que se realiza sobre lo acontecido, que supone una posición abierta a la inquietud, en un trabajo de interpelación subjetiva. En las entrevistas, las estudiantes valoraban, cuando así sucedía, la existencia de reuniones y espacios de reflexión en el ámbito de los proyectos de voluntariado y extensión, porque en ellas podía hablar de lo que iba aconteciendo a medida que visitaban y participaban de la vida de las instituciones o barrios en los que se desarrollaba el proyecto, las resonancias tónico-emocionales, las inquietudes y frustraciones, lo que no se pudo hacer, lo que se escuchaba.

Desde una epistemología de las ciencias sociales, el término posición/posicionamiento se nutre de las perspectivas estructuralistas, aunque también con un fuerte foco en la teoría del actor social y la praxis. El término posición puede ser retomado desde los conceptos de Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 2005), quien señala que el campo es un espacio social de acción y de influencia donde confluyen relaciones sociales determinadas, conformando una red de relaciones entre posiciones. En ellas, los agentes sociales, en algún momento pueden tomar posición, en el sentido de adquirir una mirada más explícita sobre el propio lugar que ocupan en la construcción de lo valioso, en lo que está en juego y en disputa en cada contexto y "campo" de la vida social. Posicionamientos también en cuanto asunciones personales sobre las relaciones implicadas, que inevitablemente involucran determinadas hexis, postura y percepción sobre el propio cuerpo y el de los otros.

Articulado con nuestro trabajo de campo, podemos decir que la toma de posición ocurre en contextos diferenciados: es posible plantear que hay posicionamientos en distintos campos durante la formación y que no necesariamente remiten a los ámbitos del ejercicio profesional de la psicomotricidad tal como son enseñados en la Licenciatura en cuestión –comunitario, clínica, educación, etc.–. Nos referimos a que las tomas de posición ocurren en función de relaciones de saber-poder (Foucault, 1976) donde se van desplegando identidades y modos de hacer. Entre ellos podemos detallar: a) el de las estudiantes en el campo de la formación universitaria donde, por ejemplo, las jerarquías y los pasajes entre ingresantes y casi graduadas son relevantes, así como la adquisición de un posicionamiento propio de un estudiante de una universidad pública en Argentina (Fuentes, 2017; Vieites y Fuentes, 2017). b) El de las estudiantes en relación con el campo disciplinar donde, como señalábamos anteriormente desde el discurso de las docentes, cobra lugar el rol de la psicomotricista formadora, la conformación del grupo de estudiantes de psicomotricidad y la instalación y puesta en circulación del discurso disciplinar en los espacios comunitarios. Finalmente, c) vinculando ambos, es posible plantear que algunas estudiantes y graduadas toman posición en un campo social más amplio, donde los dos anteriores –el universitario y el disciplinario específico– quedan comprendidos: un campo social, político, ideológico o altruista del profesional en una sociedad compleja y desigual como la Argentina.

La toma de posición en cada uno de ellos –más procesual que lineal– conlleva relación con saberes, discursos y prácticas aprendidas en la formación universitaria y en la experiencia de sociabilidad dada por ese mismo contexto. Las docentes consideran que en el momento de la práctica comunitaria, aparece un cuestionamiento de los/las estudiantes sobre el saber y sobre su persona pero, por el otro lado, adquieren un saber operativo, práctico, que es el punto de partida para producir otros interrogantes. Y aprenden a detectar problemas que, hasta el momento, han sido teóricos, conocen los límites, los alcances y realizan avances, elaboran nuevas estrategias.

Es posible pensar el campo en estas prácticas comunitarias desde el punto de vista de la disciplina pero también podríamos entender que el campo en cuestión es el campo de las instituciones comunitarias, que ubica a la relación universidad-sociedad en ese campo amplio del que hablamos. La experiencia de trabajo en el espacio comunitario genera interrogantes no sólo con respecto a la disciplina sino también con respecto a la posición como sujetos en la comunidad, de una sociedad. Y que por ello, tal como lo dice una docente, debe ser la sociedad y las políticas institucionales, universitarias, las que sostengan y orienten más allá del propio campo disciplinar.

Interdisciplina: prácticas, bordes y tensiones

En esta sección nos proponemos analizar los diferentes modos de pensar la interdisciplina en la formación de profesionales en psicomotricidad en los espacios comunitarios, así como en la práctica psicomotriz misma. Leticia González (2009) sostiene que la necesidad de trabajar de manera interdisciplinaria surge del reconocimiento de los bordes y alcances de la práctica misma. Por lo tanto la posición profesional del psicomotricista es construida a partir de una "ética particular" (Henig, 2017, p. 61) que se basa en la capacidad de formular preguntas y no interviniendo desde la certeza. En este sentido "la intención continua de recrear este ámbito forma parte de su esencia" (Henig, p. 60). Podemos evidenciar dicha intención y reconocimiento del trabajo de otros profesionales en el siguiente fragmento de entrevista a una estudiante:

> Bueno, en este sentido, acá hay una psicóloga que le da en el clavo más que nosotros, y me parece que eso se juega mucho. A mí me gusta mucho… no he trabajado, pero me gusta mucho escuchar a los sociólogos, me parece que tienen una cabeza muy amplia a la hora de preguntarse y que toman unas distancias súper interesantes cuando problematizan una situación. (Estudiante mujer, 50 años)

En este sentido, Marazzi y Marini (2002) resaltan la importancia de los "aportes mutuos que nacen en estos encuentros" (2002, p. 3) entre profesionales. Comprendemos que esta articulación procura facilitar el establecimiento de una red de contención y producción de un discurso respecto de una problemática en cuestión, de esta manera la interdisciplina cobra sentido en tanto no queda como un concepto abstracto sino que se articula a partir de la demanda (González, 2009). En la misma línea, Mila Demarchi (2008) sostiene que la formación de los psicomotricistas no puede quedar solo en el ámbito áulico, necesita desarrollarse a su vez con la intervención y la observación de equipos interdisciplinarios. Es justamente en estos distintos espacios donde se

construye el rol profesional, que a su vez está íntimamente ligado a la interacción con otros profesionales y disciplinas:

> Bueno, se está armando. A la trabajadora social le hicimos una entrevista, en realidad, nada más. Y ahora estamos viendo empezar a enlazar un poco con la escuela, más que nada porque hay dos chicos que tienen cierta discapacidad motriz y también del desarrollo que los profesionales en la escuela notaron y como que nosotros estamos empezando a hacer un pequeño lazo, realizamos la entrevista, la idea es por ahí observar a alguno de los chicos en el colegio para ver cómo se maneja en ese ámbito, para que después se inserte cada vez más en la Casa del Niño, en taller con nosotros. Pero todavía se está como armando ahí. (Estudiante mujer, 23 años)

En el mismo sentido, una docente entrevistada destaca no sólo la importancia sino la necesidad de que la formación incluya la práctica en espacios extra-áulicos donde también se ubican los bordes del propio campo disciplinar, en torno a las problemáticas allí presentes:

> Hay problemas que son de la disciplina y hay otros problemas que son de la disciplina pero a su vez están afuera, allí es donde se deben estudiar e investigar, no en el aula, digamos, en ese sentido me parece... Me parece que ahí aparece, el mismo objeto de estudio de la disciplina nos obliga a salir afuera, esto es lo que pienso, a reconstruir todo el tiempo en lo que va pasando. (Profesora de la carrera)

En las entrevistas realizadas aparecen experiencias diversas en relación a la articulación con diferentes profesionales en esta "salida al campo" –comunitario–. Algunas entrevistadas relatan situaciones en las que los diferentes profesionales se muestran también interesados en la mirada de las psicomotricistas, estableciendo un intercambio que las estudiantes reconocen como "enriquecedor", "creativo" y que resignifica la propia práctica:

> Iba y me metía en el consultorio con la pediatra, divina, me sentaba al lado y entre las dos armábamos algo, como que ella atendía lo médico, cuestiones de la mamá que venía a la consulta pediátrica, y me preguntaba a mí y me daba la posibilidad de algunas cositas como si el bebé llora un montón, el bebé que estaba más irritable, cómo pensar un poco más allá de lo médico específicamente: medir, pesar, darle la mamadera, tal cuestión. Me parece tan rico laburar con otros desde otros lugares que también hace posición, digo, poder abrir, escuchar y que el otro te escuche, es enriquecedor, es como creativo. Sí, me acuerdo de esos... no fueron tantas veces que fui con la pediatra, sin embargo, eran como exquisitas. (Graduada mujer, 44 años)

> Con pediatras, hay estimuladoras y a veces aparecen psicólogas que también están dentro de los consultorios pediátricos y salen a la sala de espera a observar. Con ellos no tuve mucho contacto, pero sí muchas veces nos preguntan cómo lo vimos, a qué juega, cómo se llama y se quedan un rato

> observado mientras jugamos con ellos. En realidad, me gusta porque me ayuda a seguir pensando en el cuerpo, más allá de cómo lo ven, me hacen volver a reflexionar en cómo miramos el cuerpo. (Estudiante mujer, 36 años)

Asimismo, en otras entrevistas se pone de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos de las estudiantes o de las mismas psicomotricistas por establecer un intercambio con otros profesionales intervinientes, la posibilidad de realizar un trabajo conjunto queda supeditada a las "ganas" o la accesibilidad de estas otras personas. Las alumnas encuentran allí una distancia entre la modalidad de trabajo estudiada en el aula, en la que se hace hincapié en la necesidad de esta construcción conjunta ya que se comprende que desde una única mirada no es posible abarcar al sujeto en su complejidad (Henig, 2017) y la realidad de la salida al campo donde en algunas situaciones se dificulta entablar un diálogo:

> No, no sé… la verdad que todavía no… no hemos tenido… o sea, nosotros vamos una vez por semana, siempre en el mismo horario, siempre en el mismo día, entonces sabemos que van otros, como otros profesionales, de la salud, odontólogos, van, médicos, psicopedagogos, pero no los vemos, es como… sabemos también que hay otros voluntariados, entonces bueno, como que se sabe que están, pero nosotros no interactuamos, entonces la realidad es que no está propiamente dicha ahí, no se hace presente. (Estudiante mujer, 27 años)

> Esa red funciona a veces, otras veces no, no está explicitada entre todos, entonces bueno, ese trabajo con los médicos me parece que puede seguir, también hay muchas cosas para seguir pensando en función de las familias, pero que me parece que requieren ese abordaje en red. O sea, yo de repente no puedo… puedo, pero no sé si debo o si está consensuado, que yo levante el teléfono y que llame a una familia que observé el martes pasado y les diga "che, cómo andan, cómo les fue con eso que estuvimos hablando, qué pasó", no sé, estaría buenísimo pero ese tipo de cosas, como otras, son para sentar en equipo y hablarlas. (Estudiante varón, 30 años)

En todo caso lo que los/las estudiantes despliegan se juega también en el orden de la creatividad, en la creación de mediaciones para el diálogo interdisciplinar. Una estudiante contaba que en un contexto hospitalario, en el marco de un proyecto, mientras los médicos estaban "pasando todos los datos duros de la glucemia, la uremia y no sé cuánto", ellas salían con la "jueguemia", discurso que ponían a circular para dar sentido y lugar, desde el humor al cuerpo desde el propio marco disciplinar. "Desde la corporalidad pasa esto de decir «Bueno, permiso. ¿Me dejás un poquito? ¿Me dejás leer?» y te vas haciendo un lugar en la ronda que en algún momento fue vedado" (Estudiante mujer, 43 años). La interdisciplina es un campo conflictivo y no ideal, un lugar de despliegue reflexivo sobre los propios bordes, las fronteras que demarcan el saber de cada profesión, al tiempo que la delimitación de ese borde puede estar signado por desconocimientos, conflictos y competencia, no solo cooperación y articulación. Esto cobra sentido y se hace relevante para la formación en psicomotricidad, dado que la carrera está estructurada en función de las teorías y prácticas propiamente psicomotrices y aportes de otras disciplinas –materializadas en asignaturas obligatorias del plan de

estudios– tales como la psicología, el psicoanálisis, la antropología, la psiquiatría, las artes, entre otras.

En los relatos de las entrevistadas surge también la reflexión sobre la necesidad de presentar la disciplina, la práctica psicomotriz y las diferentes formas de pensar el cuerpo, la actividad lúdica y las infancias, para poder establecer dicho intercambio. Una estudiante que llevó adelante un proyecto comunitario en una escuela religiosa, relata:

> Creo que esto de la interdisciplina por ahí tiene la misma complejidad de las interrelaciones ¿no? {se ríe}. Porque por ahí estaban las religiosas que tienen un modo particular de pensar ¿no? las maestras, maestras me refiero a las chicas del profesorado que por ahí con ellas me ha costado un poco el tema de cuando, porque cuando nos veían jugar y darnos un espacio más de todo espontáneo o cosas así como se alteraban, y todo el tiempo como que nos decía "lo que pasa que ustedes tienen que saber dirigir un grupo". El tema este del mando, de dirigir, de controlarlos, y que por ahí cuando le explicábamos el modo de trabajar y por qué y para qué costaba viste. Que entendieran. Y se alteraban un poco {se ríe} Y... pero bueno después con el tiempo es como que lo van entendiendo pero me parece por los comentarios de los chicos por ahí. (Estudiante mujer, 26 años)

Retomamos en este punto a Mila Demarchi (2008), quien sostiene que, en tanto la psicomotricidad no es una disciplina acabada sino en pleno desarrollo, para que este sea realmente efectivo debe asumir conocimientos y darse a conocer a otras disciplinas, siempre y cuando no pierda sus límites ni permita identificaciones ajenas. Teniendo presente el marco teórico que fundamenta la especificidad de cada disciplina, se busca que la circulación de saberes permita el enriquecimiento de cada posición profesional y así el desarrollo de una construcción colectiva. Dicha construcción permite, a la vez que necesita, "encontrar un posible lenguaje en común" (Marazzi y Marini, 2002, p. 11) que de sentido y sostenga el intercambio.

También se identifican riesgos en el discurso de otras disciplinas que son a veces incorporadas de maneras no tan críticas ni sistemáticas en la formación en psicomotricidad. Sobre este aspecto, Beltrán (2019) sostiene que toda formación accede inevitablemente a una transformación, siendo difícilmente única e inequívoca. La autora considera interesante intentar idear alternativas para afrontar el reto de aquellos nuevos emergentes que provienen de un conocimiento más ampliado y que cuestionan cierta centralidad teórica. En este sentido, Covarrubias Papahiu (2013) advierte que, cuando una formación profesional no puede responder a las cambiantes demandas sociales desde el saber científico, esto se ve traducido en un desfasaje entre las necesidades ocupacionales y sociales. En la misma línea, Testa, Figari y Spinosa destacan "la necesidad de considerar a la profesionalidad como un construido social/conflictual" (2009, p. 281), que precisa ser analizado en tanto pone en juego: la manera en la que se articulan el mercado de trabajo con los espacios de formación y las necesidades emanadas de los cambios sociales y las innovaciones tecnológicas, entre otros. La interdisciplina y la práctica en espacios comunitarios permiten testear los límites disciplinarios, ponerlos en juego, poner en circulación saberes y conocimientos propios y apropiarse críticamente de

saberes de otros/as, o simplemente, identificar los propios límites. La profesionalidad se establece en términos conflictivos y también se patentiza en la formación y en la formación en espacios del futuro ejercicio como graduadas: allí se ensayan y aprenden formas y conocimientos al calor de transformaciones sociales.

Las complejas demandas de la sociedad actual requieren en muchos casos abordajes que articulen conocimientos provenientes de diferentes disciplinas, situación que dinamiza un proceso de profesionalización e institucionalización, al interior de la psicomotricidad en este caso, de abordajes que ya habían comenzado un recorrido de práctica y definición a nivel social. Una de las docentes entrevistadas da cuenta de este movimiento al interior de la disciplina en el trabajo con diferentes franjas etáreas, que se ha ido difundiendo y ampliando cada vez más en los últimos años:

> Con las franjas etarias esto se produce más fácilmente, más fácilmente se dice «Mirá, yo de adultos no sé, llamala a...» o «Llamá a otro que esté interesado», ¿por qué? Porque hay un campo de trabajo para cada uno. Ahí se juegan otras cosas. (Profesora)

En este sentido, en la formación en psicomotricidad se hace presente una tensión común al conjunto de los campos profesionales en la actualidad: aquella conflictiva relación entre –híper– especialización y práctica profesional integral. La misma profesora planteaba como peligro el "hacer psicomotricidades", es decir, la fragmentación del discurso según el tipo de destinatario.

Es decir, que cuando se mira el tópico interdisciplina desde la formación extra-áulica, estamos mirando no solo una construcción del campo disciplinario, sus bordes y su especificidad, sus diálogos y definiciones, sino también la demanda instalada socioculturalmente por saberes de mayor especificidad que pueden fragmentar al propio campo. También se destaca que los espacios comunitarios son lugares donde esas relaciones conflictivas o armónicas entre campos disciplinarios se aprenden y se ponen en juego, es decir, se hacen visibles para los actores que participan de ella.

Reflexiones finales

Aprender a ser psicomotricista, a hacer psicomotricidad, conlleva un recorrido y una serie de experiencias de formación donde el campo comunitario emerge en su potencialidad pedagógica. Ello es claro tanto para la política universitaria que la promovió como lugar de relevancia educativa y social, como para el conjunto de docentes y autoridades de la Licenciatura en Psicomotricidad aquí analizadas y para las mismas estudiantes que han participado de estos proyectos. ¿Cómo se aprende el perfil profesional? Las respuestas y reflexiones de las estudiantes y docentes apuntan a una articulación entre un saber hacer que se adquiere artesanalmente –y no por medio de técnicas a ser aplicadas de manera contextualizada– y una serie de saberes y discursos que se van incorporando y naturalizando como modo de estar, escuchar, percibir, responder y proponer en un ámbito comunitario que siempre es complejo y desafiante en el tipo de demandas que implica.

En esos contextos, los bordes de la formación profesional y de la profesión se aprenden en una toma de posición frente a otros actores locales, profesionales o no profesionales. Esto es, se identifica el propio aporte aún cuando no se producen relaciones de cooperación entre estudiantes de psicomotricidad y otros actores extra universitarios. En este sentido, el poner el cuerpo y la psicomotricidad en juego por fuera del aula, habilitan a la construcción y delimitación del campo en encuentros interdisciplinarios que vuelven a invitar a la toma de una postura flexible.

Esas tomas de posición se despliegan en función de pertenencias, saber-poder e identificaciones múltiples, que indican que la formación profesional en el contexto comunitario acontece resignificando los sentidos de ser universitaria, futura psicomotricista y ciudadana, en una sociedad atravesada por la complejidad de las problemáticas sociales y las desigualdades que la producen (Fuentes, 2022).

En este contexto el concepto de taller que se encuentra en las investigaciones anteriores, da pie a pensar el armado de un modo de hacer con otros que habilita la construcción de modos de hacer y ser profesionalmente, integrando el saber con el saber hacer; a partir del encuentro con actores comunitarios.

Los modos de acercamiento e intervención, orientados por la reflexión y el acompañamiento de docentes y pares, imponen una pregunta por la alteridad que retorna como construcción hacia el campo disciplinar y la formación profesional. Se cuestiona el habitus profesional en formación a partir de la participación en el taller comunitario como espacio de ensayo de nuevos modos de articular saberes y experiencias donde se cuestionan la mismidad y la diferencia.

Entendemos que esta investigación aporta al campo más general de los estudios de la formación profesional y la formación del psicomotricista, sobre los modos a veces naturalizados en que se transmiten técnicas y estrategias que no necesariamente contribuyen a atender la singularidad de los sujetos y la complejidad del campo social. Un aporte para comprender de modos más integrales la formación de las futuras profesionales en un contexto donde la pregunta sobre los alcances y límites de la propia intervención no solo son relevantes sino necesarios. La investigación sobre cómo se aprende el posicionamiento ético, es decir, la responsabilización por lo que es posible hacer en el marco de relaciones y disposiciones corporales atravesadas por una expertise profesional, requiere relevar cómo los actores implicados aprenden sus propios límites y posibilidades en el marco de relaciones donde siempre se ponen en juego relaciones cognitivas, simbólicas y de poder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aronson, P. (2013). “La profesión académica en la sociedad del conocimiento” en *Trabajo y Sociedad. Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias-* NB - *Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet)* N° 20. Santiago del Estero, Argentina. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712013000100001

Blanco, R. (2017). *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Buenos Aires: CLACSO/ Grupo Editor Universitario. ISBN: 978-987-1309-23-8 https://www.clacso.org.ar/librerialatinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1331&pageNum_rs_libros=2&totalRows_rs_libros=832

Camillioni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. et ál. *Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Cardini, A. (2017). Una educación con sentido, pactada y de largo plazo: el legado de Juan Carlos Tedesco. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (7), pp. 12-13. Recuperado a partir de http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/79

Carli, S. (2013). Conocimiento y universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia. En Gaitán Riveros, C. (comp.) *Universidad y Sociedad. Aproximaciones críticas, tensiones y desafíos*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 146-161.

Carli, S. (2018). Hacia una revisión crítica de la enseñanza universitaria: Tendencias, experiencias y desafíos en torno al conocimiento en las universidades públicas. En *Trayectorias Universitarias;* Universidad Nacional de La Plata. Secretaría de Asuntos Académicos. Dirección de Capacitación y Docencia. Especialización en Docencia Universitaria; 4; 6; 12; pp. 3-8.

Chiroleu, A. R. (2018). De la expansión de oportunidades al derecho a la Universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 9, Nº 13, pp. 27-36. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.

Covarrubias Papahiu, P. (2013). Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes. Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. IV, N° 10.

Beltrán, M. (2019). Trayectorias educativas y experiencia pre profesional. Una relación posible. Revista UNC, vol. 4, N° 1.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Editorial Paidos.

De Ajuriaguerra, J. (1982). "Ontogénesis de las posturas" en Cuerpo y comunicación, España, Pirámide.

Fernández Lamarra, N. (2007). "La Universidad en América Latina y Argentina: problemas y desafíos políticos y de gestión" en *Revista Gestão Universitária na América Latina* - GUAL, vol. 1, N° 1, 2007, pp. 1-25.

Foucault, M. (1976). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.

Fuentes, S. (2017). "Mujeres en ¿roles tradicionales? La construcción de la "maternidad en tránsito" y la fortaleza femenina entre mujeres integrantes de un programa de acogimiento familiar y jóvenes universitarias". Ponencia presentada en el 13º Congresso Mundos de Mulheres / Women's Worlds Congress, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 30 de julio al 4 de agosto de 2017. http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499339276_ARQUIVO_FuentesMujeresenrolestradicionales.pdf

Fuentes, S. (2019). Gratitud en movimiento: las familias y bebés en tránsito como movimiento humanitario. En Ceriani Cernadas, C. (comp.). *La Gratitud como praxis social* (pp. 40-67). Buenos Aires: Iniciativa Humanitaria AURORA y FLACSO. http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/05/La-gratitud-como-praxis-social-FLACSO-Fundacion-IHA.pdf

Fuentes, S. (2021a). Política de la Gratitud y don: altruismo social en un programa de familias de tránsito en Buenos Aires. *Miríada. Investigación en Ciencias Sociales*, 17, 13, pp. 219-249. https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/5491

Fuentes, S. (2021b). Demandas sociales en la educación superior: del cursismo a la vinculación estatal y empresarial de la extensión universitaria en Buenos Aires. *Revista Cuadernos* FHYCS-UNJU, 57 (XXVIII), pp. 239-268. http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/377

Fuentes, S. (2021c). "Chapter 21 Policies, Learning and Ethical Positions in the University-Community Articulation". In *Socially Responsible Higher Education*. Leiden, The Netherlands: Brill. doi: https://doi.org/10.1163/9789004459076_022

Fuentes, S. (2022). Interrogando la experiencia comunitaria en la formación universitaria. En González, L. y Kuschnir, A. (eds). La construcción de un oficio. Investigaciones en Psicomotricidad 2009-2019. Caseros: EDUNTREF.

González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal, ed. UNQui.

Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico.* Lugar Editorial.

Henig, I. (2017). "Fundamentos Teóricos y prácticos de una metodología de intervención en clínica psicomotriz infantil". En Carmen Cal y Cristina de León (comp.) *Psicomotricidad. Perspectiva uruguaya*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2004). "Los estudios sobre la educación superior: una reflexión desde Argentina y América Latina". En *Revista Pro-Posições*, v. 15, N° 3 (45).

Manghi, L. (2009). "Ética en psicomotricidad" en *Cuerpo Psm*, Año 2, N° 8. pp. 11-13.

Marazzi, M. y Marini, C. (2002). Psicomotricidad e Interdisciplina. Posibilidades y dificultades en el trabajo interdisciplinario. Manuscrito inédito.

Mila Demarchi, J. (2008). *De profesión psicomotricista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

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), pp. 51-62.

Rovelli, L., Suasnábar, C. y Di Piero, E. (Coords.) (2018). *Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Edulp. (Libros de cátedra). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdf

Rubinich, L. (2001) *La conformación de un clima cultural. Neoliberalismo y Universidad.* Libros del Rojas, Buenos Aires.

Salischiker, R., Barbieri, C. y Gómez, D. V. (2022). "Los inicios en la formación de la licenciatura en Psicomotricidad en la Universidad Nacional de Tres de Febrero: construcción y reconstrucción de las formas experienciales de los estudiantes". En Leticia González (comp.) *La construcción de un oficio: investigaciones en psicomotricidad 2009-2019*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. pp. 71-85.

Salit,C. (2012) "Procesos de cambio curricular en la universidad, aportes desde una lectura en clave pedagógica" en *Revista Argentina de Educación Superior*. RAES, año 3, N° 3.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.

Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.

Sosa, M. y Saur, D. (2014). "Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba". En: Carli, S. (comp.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza, en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tabak, G. I. (2018). Modos de "poner el cuerpo" en el ámbito comunitario en VIII *Congreso Iberoamericano de Pedagogía*. CABA.

Testa, J., Figari, C. y Spinosa, M. (2009). "Saberes, intervenciones y clasificaciones profesionales: nuevos requerimientos a idóneos, técnicos e ingenieros". En *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Vol. I. Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160216045102/15.pdf

Vieites, A. y Fuentes, S. (2017). "Saberes y prácticas de estudiantes universitarios en ámbitos comunitarios: la formación psicomotriz interpelada". En A.Farji Neer, A.González, M. Greco, V. Le Borgne de Boisriou (comps.). Las ciencias sociales en tiempos de ajuste : artículos seleccionados de las IX Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani (pp. 177-191). Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191106051350/Las_ciencias_sociales_en_tiempos_de_ajuste.pdf

Wallon, H. (1965). Los orígenes del carácter en el niño, Buenos Aires, Editorial Lautaro.

Wright, S. y Rabo, A. (2010). Introduction: Anthropologies of University Reform, en: Social Anthropology, 18 (1): pp. 1-14. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-8676.2009.00096.x

TRANSELECTRONICXS. ALGUNAS TRANSDUCCIONES DE LAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

José María D´Angelo,[1] *Darío Sacco,*[2] *Claudia Valente,*[3] *Rosario Cavaleiro*[4], *Nic Motta,*[5] *Sara Santa Cruz*[6 7]

Resumen

El proyecto de investigación *Transelectronicxs*, con una dinámica de laboratorio artístico conceptual, estudia la didáctica en la enseñanza de las artes electrónicas desde un enfoque basado en la transdisciplinariedad. Enraizado en territorio y por medio de una metodología cualitativa particularmente diseñada, genera transducciones del evento educativo a los lenguajes sonoro y visual.

Desarrollamos una herramienta metodológica nombrada *Partitura de clase* que habilita el registro, análisis, codificación y transducción de las prácticas de enseñanza experimentadas en el encuentro de las artes, las ciencias y las tecnologías electro-digitales.

[1] Artista sonoro, docente e investigador. Lic en Artes Electrónicas en Sonido y Música, UNTREF. Pos título en docencia, UdeSa. Director del proyecto "Mala Praxis". Docente en la Especialización en Arte Sonoro. Investiga los aspectos estéticos y poéticos del sonido a través de la escucha expandida, la composición musical y el paisaje sonoro. Sus trabajos fueron programados en escenarios internacionales y nacionales en diferentes formatos, instalaciones, electroacústica, audiovisuales, performances. josedangelo@gmail.com

[2] Licenciado en Artes Electrónicas (UNTREF). Artista electrónico, investigador, docente, compositor. Sus intereses radican en la creación de obras que poseen comportamientos autónomos en vínculo con temáticas biológicas y orgánicas. Sus instalaciones y esculturas electrónicas e híbridas se caracterizan por generar sonoridades particulares a partir de dichos comportamientos. Desde 2003 ha expuesto sus proyectos en más de 30 espacios públicos y privados de Argentina, Brasil, Chile, México, España y Austria. darioromansacco@gmail.com

[3] Artista, docente e investigadora. Doctoranda en "Artes y tecno estéticas" de la UNTREF. Magister en Tecnología y Estética de las Artes Electrónicas (UNTREF). Licenciada en artes visuales(UNA). En el campo de la producción estética, Valente indaga sobre el bioactivismo tecno-poético. Su producción artística experimenta poéticas en diálogo con lo viviente. Desarrolla proyectos de interlenguaje, en autorías colectivas, a partir de lecturas geopolíticas territorializadas. claudia.valente.8@gmail.com

[4] Lic. en Artes Electrónicas (UNTREF) y Prof. universitaria (UdeSA). Realizó formación complementaria en educación y distintas tecnologías en (UCM) y UNGS. Se desempeñó como docente y creadora de contenidos en distintas organizaciones educativas nacionales. Actualmente cursa ing. en sistemas de información (UTN), se desempeña profesionalmente en el proyecto Mala Praxis (UNTREF) y programadora. mcabaleiro@untref.edu.ar

[5] Artista, docente, investigador. Licenciado en Artes Visuales (UNA) y maestrando la Maestría en Tecnologías y Estéticas de las Artes Electrónicas (UNTREF). Es parte de los grupos artísticos colaborativos: MURU 7.8 y Transelectronicxs. Desarrolla programación visual, modelado e impresión 3D, video mapping, proyectos con inteligencia artificial y algoritmos. Explora la conexión y representación de espacios a través del dato numérico. nicmottas@gmail.com

[6] Ingeniera de sonido con énfasis en el área de procesamiento digital de señales, desarrollo de software y síntesis electrónica de sonido. Experiencia en las áreas de desarrollo web y aplicaciones interactivas. Interesada en proyectos comerciales así como en la investigación y experimentación con herramientas de código abierto. saraisabelsantacruz@gmail.com

[7] Cavaleiro, R., Motta Salguero, N. y Santa Cruz, S. son los programadores integrantes del equipo que realizaron el diseño digital para la transducción sonora y su modelización física. Los incorporamos a la autoría de esta presentación por la metodología de investigación artística que la sustenta.

Las locaciones del proyecto que aquí documentamos corresponden a los espacios de trabajo de la Maestría de Artes Electrónicas (MAE) y del proyecto *Mala Praxis (*MP) implementado en escuelas secundarias públicas, ambos de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Más allá de las experimentaciones, consideramos que la herramienta ensayada podría aplicarse genéricamente a otros entornos similares.

El dispositivo de investigación, *Partitura de clase*, está compuesto por varias acciones de análisis secuenciadas con el objetivo de lograr la codificación y transducción de la didáctica observada. Estas pueden sintetizarse en tres etapas principales, el registro temporo espacial de los distintos momentos de la clase para su codificación numérica, el diseño de programación para la transducción sonora y la modelización física del evento didáctico.

Trabajamos con la hipótesis de que las epistemologías propias de los lenguajes del arte son vías al conocimiento ya que los lenguajes pueden pensarse a sí mismos desde sus propias materialidades, sus códigos y sus sistemas.

Palabras claves: Educación, artes electrónicas, transdisciplinariedad, partitura gráfica, territorio.

Génesis de *transelectronicxs*

Quienes ejercemos la docencia implementamos los modos propios de la práctica artística y, al hacerlo, transferimos el saber hacer de la poética a los diversos campos de la enseñanza. Todos los integrantes de este grupo transitamos como docentes o estudiantes en las carreras de Artes Electrónicas, en los niveles de grado y de posgrado y en el proyecto satélite *Mala Praxis*[8] de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Identificados en un mismo posicionamiento, nos preguntamos por el inminente desarrollo de la enseñanza de esta rama del conocimiento, tanto en el mundo como en el contexto Latinoamericano. Por esta razón, generamos un proyecto de investigación que se desarrolló entre el 2018 y el 2023,[9] pandemia mediante. Tal fue el grado de coincidencia de nuestros enfoques como artistas visuales, artistas sonoros y programadores que decidimos formar un colectivo y nombrarnos *Transelectronicxs.*[10]

Desde esta reunión comenzamos a pensar las prácticas educativas del campo, por la particularidad y el enfoque transdisciplinar que las define y entonces nos propusimos interpelar los métodos tradicionales de la enseñanza. Surgieron así las preguntas sobre las singularidades de los procesos de enseñanza en las artes electrónicas desde un enfoque transdisciplinario que atendiera las dimensiones temporo espaciales del territorio.

[8] El proyecto Mala Praxis tiene pertenencia institucional en la Secretaría de Extensión y en la Maestría en Artes Electrónicas (MAE).

[9] En la primera etapa el proyecto se llamó "Enseñanza y Praxis transdisciplinares en las artes electrónicas" Registro y estudio de prácticas educativas en carrera de grado, posgrado y extensión universitaria en UNTREF y en la segunda etapa, "Multiverso transdisciplinar en la enseñanza de las artes electrónicas" Coincidencias y variables según niveles de estudio y pertenencia territorial (2020-2021).

[10] Conforman Transelectronicxs José María D´ Angelo, Darío Sacco, Claudia Valente, Nic Motta, Maria del Rosario Cavaleiro, Sara Santacruz, Sebastián Pasquel, Álvaro Katz y Myriam Beutelspacher.

Más específicamente, consideramos que las tecnologías digitales modifican los hábitos culturales y los procesos de aprendizaje de la contemporaneidad, situación que demanda la creación de otros modelos didácticos y la revisión de paradigmas de conocimiento. Entonces nos preguntamos si esos modelos no estarían emergiendo en las prácticas ideadas por docentes-artistas-científicos para las carreras que promueven procesos de creación e implican la implementación de dispositivos tecno-digitales.

Para responder a esta vacante, ideamos un modo de registro de las propuestas didácticas, lo que nos condujo a desarrollar una herramienta de análisis y sistematización de las metodologías que se aplican en la práctica docente de las carreras mencionadas. Fue así que comenzamos a identificar metodologías y patrones de enseñanza.

En un gesto de valorización de los lenguajes artísticos como medio para construir conocimiento proyectamos formatos híbridos, sonoros, visuales y textuales en el fluir de la investigación.

Transdisciplinariedad territorializada

En principio cabe aclarar que las carreras en las que implementamos nuestros estudios de casos, el propio diseño curricular presenta diversidad de asignaturas de las ciencias, las artes y las tecnologías. En el caso de la Maestría en Artes Electrónicas de la UNTREF, los ingresantes encuentran un plan de estudio de matriz transdisciplinar, por la selección de conocimientos y por los modos de producción de trabajos prácticos cuatrimestrales que tienen por consigna practicar la articulación de saberes tecno-conceptuales. Incluso hay en la carrera asignaturas como Mecatrónica o Bioarte que constituyen en sí mismas una fusión de campos.

La otra locación en la que situamos la investigación, es en el Proyecto *Mala Praxis* que implementa su enfoque en las escuelas secundarias públicas en el Partido de Tres de Febrero y Hurlingham. La propuesta de enseñanza considera la articulación y construcción de conocimiento desde distintos campos disciplinares durante el ciclo lectivo. Las prácticas artístico-científicas promueven la articulación con otras áreas del conocimiento: Epistemología de la ciencia, Filosofía, Física, Biología, Química, Geografía, Historia, entre otras.

De este modo la práctica de la enseñanza se sustenta sobre paradigmas y marcos teóricos desde los cuales se reconoce un abordaje didáctico. Entonces, si nos proponemos analizar la enseñanza de las artes electrónicas, deberemos distinguir los componentes del problema a través de la observación de un campo de prácticas transdisciplinares.

En ese sentido el campo de la observación, tal como plantea Souto (1996) no remite únicamente a un protocolo formalizado con categorías preestablecidas, sino a un abordaje abierto, amplio y profundo a la vez, que pueda estar orientado no sólo por la indicación previa de algunas dimensiones de la didáctica. Por lo cual, la observación además de aludir a la descripción de los hechos, incluye el análisis y su consecuente significación en busca de descifrar relaciones y sentidos sobre lo observado. El campo de observación, bajo la modalidad de trabajo aula-taller, propone centrarse en la práctica misma.

Lo que de hecho "hacen" los artistas, los científicos y los tecnólogos en los procesos de exploración e investigación. En ese sentido, el aula-taller es entendido como el espacio donde alumnos y docentes van transitando por experiencias de análisis, estudio, diseño, construcción, y producción que pongan en evidencia los saltos asociativos y creativos desde diferentes áreas disciplinares. En el devenir de los procesos se entraman dimensiones de las prácticas que no se circunscriben a la simplificación sino a las diversas aristas de la complejidad emergente que coexisten en el acto pedagógico (Souto, 2004) al abarcar aspectos sociales, institucionales, técnicos y personales.

En los talleres de producción de artes electrónicas podemos encontrar métodos de investigación procedentes de las artes, de las ciencias y de la tecnología. En la producción de obra conviven prácticas de transferencia directa de conocimiento sobre programación con experimentos biológicos y diarios de registro científico y confluyen procesos aleatorios de invención con técnicas mecánico-artesanales.

Ahora bien, esta investigación se propuso deconstruir la compleja actividad de enseñanza y producción desde la observación de la plataforma metodológica artística que sucede en la praxis y, que además, es atravesada por metodologías de otros campos del conocimiento que colaboran de manera no invasiva. O sea, la idea de transdisciplinariedad es encarada desde la praxis y no simplemente desde la construcción teórica.

Por otro lado, para lograr una lectura sobre la transdisciplinariedad en la enseñanza de las Artes Electrónicas (AE) que supere el idealismo de los postulados, es preciso considerar el impacto de las realidades territoriales y cuestionar los vínculos ciertos entre arte, ciencia y tecnología. Señalar el déficit en el nivel de contacto y reciprocidad entre los conocimientos de las artes y las ciencias y concientizar sobre las filosofías que subyacen a las tecnologías de las que nos apropiamos tan cómodamente, nos ayudaría a descubrir las problemáticas de las propuestas didácticas. Esther Díaz para referirse al entramado del conocimiento que existe en los desarrollos científicos, señala:

> ... oriento mi propio análisis desde una mirada filosófica. Es decir desde el análisis y la elaboración de conceptos propios de una filosofía de la ciencia y la cultura, que, como tal, se preocupa del núcleo duro de la ciencia, pero sin aislarlo del entretejido de fuerzas en que se produce y desarrolla. Me guía la premisa que la racionalidad del conocimiento, aún la más estricta y rigurosa, hunde sus raíces en luchas de poder, factores económicos, connotaciones éticas, afecciones, pasiones, idearios colectivos, intereses personales y pluralidad de nutrientes que no están ausentes, por cierto, en el éxito o fracaso de las teorías. (Díaz, 2007, p. 24)

Desentrañar la verdadera relación entre Arte, Ciencia y Tecnología en la praxis de la enseñanza demanda múltiples enfoques, como atender a todos los actores del proceso y arriesgarse a enfrentar aspectos locales disociados de los grandes postulados.

Desde una postura crítica con anclaje en el campo de la didáctica general y para enriquecer el estudio sobre la práctica educativa tuvimos en cuenta elaboraciones como las aportadas por Marta Souto al referirse al análisis multirreferencial en el campo de la enseñanza. En ese sentido, tal como plantea Souto (2004), dicho abordaje de las clases

hace referencia a una modalidad de comprensión de las situaciones de enseñanza, es decir, que habilita una lectura sobre la complejidad de situaciones mediante la utilización de esta herramienta metodológica. Este enfoque asume la hipótesis de la realidad desde su complejidad. El sujeto cognoscente comprende y capta lo diverso, lo heterogéneo y lo complejo, en su dinámica recursiva-retroactiva, alejándose de la linealidad con el propósito de articular miradas y lecturas diversas sobre el campo de estudio. Esto favorece una lectura amplia de la situación de enseñanza que permite estudiar la complejidad de las distintas situaciones sobre el campo de estudio: sentidos divergentes y múltiples, pluralidad de teorías, relaciones con el conocimiento y entre el sujeto y el objeto. Asimismo incluye los saberes ya constituidos y considera la producción de sentidos sobre las situaciones a analizar donde medien los saberes previos, y otros aún por conocer.

Por otra parte los aportes de Edgar Morin (1999) esclarecen la noción sobre el "conocimiento pertinente", al situar el conocimiento en el contexto histórico-social-cultural-político y económico e incluye las contradicciones y problemas que se ponen en juego en la cotidianeidad. Es decir, un conocimiento no escindido de sus circunstancias y variables. En ese sentido Morin refiere el conocimiento en relación al conjunto de factores y elementos desde una perspectiva multidimensional (biológica, psíquica, social, afectiva y racional) dando cuenta, de esta manera, la complejidad emergente.

Para Morin (1999) la complejidad es "un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas" (p. 17).

En esa línea de pensamiento consideramos pertinente fundamentar el estudio de nuestra investigación, diferenciando la postura entre método y estrategia. Según Morin (1999), el método remite a un patrón cuasi predecible, a un orden preestablecido, a un grado de certidumbre, regularidad y simplificación que evidencia un grado de predictibilidad aplicable al paradigma de la simplicidad, que connota características reduccionistas y fragmentadas en la lectura del objeto de estudio y se sustenta en la lógica formal y el análisis. En cambio, en el paradigma de la complejidad (afín al campo disciplinar de las AE), es pertinente aplicar el concepto de estrategia. Souto (2004) plantea la estrategia en tanto combinatoria de posibilidades y acciones diversas en distintos escenarios (la clase taller, la institución, el grupo, el nivel educativo). De esta manera la estrategia a partir de un análisis complejo redefine la acción en el contexto particular donde se produce:

> El pensamiento estratégico anticipa pero no decide previamente, trabaja con las transformaciones en el aquí y ahora de las situaciones, permite los cambios entre alternativas. Se prepara para lo nuevo, lo diverso, lo no previsto y permite por ello el fluir de los acontecimientos, la dinámica, sin coartar un único camino previamente establecido. Acepta y busca lo Múltiple más que lo Uno, la transformación más que lo estático. (Souto, 2004, p. 118)

Por lo tanto un abordaje que contemple la diversidad como estrategia requiere un estudio que comprenda la inclusión de los sujetos, las lecturas plurales, los diálogos disciplinares, y el cruce de las dimensiones sociales, cognitivas, subjetivas, culturales, con

un fin no meramente aplicativo sino con un sentido transformador de los aspectos de la realidad. Esto compromete el rol y la reflexión de y sobre los sujetos y sus prácticas que se conforman en el entramado transdisciplinar.

Es destacable mencionar que la concepción disciplinar del arte electrónico otorga esa posibilidad de amplitud y heterogeneidad, dado que para su elaboración y producción, se implican distintos conocimientos, procedimientos, formas de pensamiento, decisiones y estrategias. Inferimos que en dicho cruce las prácticas pedagógicas tendrían un potencial transformador en tanto posibilidad de acción entre los actores sociales. Al respecto es clarificadora la postura de la Dra Mariela Yeregui, Directora de la Maestría en Tecnología y Estética de las Artes Electrónicas UNTREF,

> El enfoque transdisciplinario no sólo propone la integración o diálogo entre las disciplinas, sino que va más allá aún al ubicar al sujeto en el centro de la escena: es el hombre el que debe llevar a cabo un viaje integrador por el vasto y diverso océano del conocimiento. La conciencia transdisciplinaria permite entonces tender puentes que rompan la mirada compartimentada y liberar al sujeto de los particularismos que imponen los ghettos del conocimiento. (Yeregui, 2014, p. 7)

Esta expresión enuncia y vislumbra aspectos donde los sujetos son protagonistas de sus procesos de conocimiento y producen el entramado, la complejidad y la imbricación en el campo de la praxis. Es justamente esas relaciones, dinámicas, inter y retroacciones sobre las que se orientara la propuesta de investigación.

Entonces, dado que el arte electrónico comprende prácticas diversas y aspectos conceptuales, técnicos, procedimentales que no son exclusivos de una disciplina, nos permite investigar un nuevo territorio de encuentro de prácticas y saberes. Por lo cual el escenario de las prácticas de enseñanza de las AE es el campo de estudio, donde es plausible construir conocimientos pertinentes conjugando las prácticas junto a las reflexiones sobre las mismas con sentido crítico.

Por otra parte los modos de pensar las relaciones no se ciernen sólo a las disciplinas ya que también involucran a los sujetos en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus producciones y su dimensión creativa. De esta manera se amplían sentidos y significaciones. Es decir, no sólo es el objeto-obra sino el campo de relaciones que se inscribe y atraviesa la gestación y formalización de los procesos creativos.

Estos procesos no están sesgados sino articulados con la construcción de conocimientos a través de prácticas que, posteriormente devienen en el bien simbólico-obra.

Por otra parte, estas relaciones no están exentas de las ideas e intuiciones al pensar las acciones de los sujetos de la praxis. Justamente los modos del “hacer” se sostienen en las concepciones sobre las formas de enseñar lo cual contiene marcos conceptuales, conocimientos previos, informaciones, recursos personales y sociales que se tramitan en la acción del enseñante. Estas variables se conjugan en aspectos más o menos conscientes de pensar el “hacer”, en tanto concepto, metodología, o, según Ferry, en su sentido praxiológico (Ferry en Souto, 2004).

Por lo cual la praxis no sólo se concibe en un sentido técnico u operativo, sino bajo un enfoque que cuestione el "para qué" de la práctica y reflexione sobre el propio hacer interpelando al sujeto de la acción. Pensar la práctica no es meramente una cuestión operativa sino que devela una trama de aspectos que se constituyen de manera dinámica cuando la reflexión es parte de la acción y retroalimenta la misma praxis.

La operaciones del lenguaje digital como herramientas de investigación

La naturaleza del lenguaje digital, que atraviesa el tejido de saberes en nuestro campo de estudio, es por definición la condición numérica, o sea que presenta la capacidad de transcodificar a otros lenguajes. Esta condición asociada a la transdisciplinariedad de las clases de AE vehiculizó la posibilidad de pensar herramientas de investigación que operarán desde la visualización, la codificación y la transcodificación.

Hemos desarrollado la memoria procesual de la *Partitura de clase* y las operaciones que implican su realización en el artículo "Partitura de clase / Sonoridad de los procesos educativos territorializados" (D´Angelo, Motta Salguero y Valente, 2021) que se encuentra en la publicación del II Simposio internacional de arte sonoro: "Mundos sonoros, cruces, circulaciones, experiencias". A modo de síntesis retomamos algunas definiciones en este apartado que servirán para entender su realización.

En primer lugar, retomamos las teorizaciones de Lev Manovich (2001) en lo que se refiere a transcodificación, uno de los principios fundamentales del lenguaje digital que según este autor se refiere a:

> En el léxico propio de los medios digitales, transcodificar algo significa traducirlo a otro formato. Manovich amplifica el sentido del término al abarcar lo que significa la informatización de la cultura, el pasaje de todas las categorías y conceptos culturales cuyos lenguajes y significados sufren un cambio ontológico, epistemológico y pragmático al ser digitalizados. (D´Angelo, Motta, Valente, 2021)

Para Manovich, la condición inaugural histórica está dada por la programabilidad del lenguaje digital, la posibilidad de almacenar información en archivos y bases de datos poder almacenarla, operar con ella aplicando algoritmos y transformarla.

Por otro lado, la operación de transducción, palabra que viene del latín *transducere*, "conducir a través, transferir", es esencial a nuestra herramienta de investigación ya que es una noción que entrelaza campos de estudio con el fin de articular lo matérico con lo semiótico. Stefan Helmreich (2015) aplica este término a varios campos: entre otras definiciones, enuncia que en los estudios del sonido transducir significa:

> Alterar la naturaleza física o el medio de una señal; convertir variaciones de un medio en variaciones correspondientes de otro medio" el ejemplo por excelencia es el de los transductores electroacústicos utilizados en el micrófono y en el parlante. También explica que la noción de transducción "comenzó su carrera en las humanidades cuando pasó de la ingeniería a la

> fenomenología y a la filosofía política. En esos dominios, la transducción no se incorporó inmediatamente a un registro sónico, sino que se trató como un vehículo para conceptualizar los procesos de pensar y hacer. (p. 469)

Las operaciones mencionadas más que definir los procesos metodológicos que diseñamos, nos permiten pensar la profundidad de capas que emergen en el proceso de análisis y como enuncia Paulo de Assis (2017) "más importante que discutir qué "son" las cosas es considerar cómo llegan a ser lo que son y qué futuros implican" (p. 700). Para este autor la noción de transducción implica considerar que:

> La información transmitida a través de los movimientos transductivos no debe concebirse como la mera transmisión de un mensaje codificado –enviado perfectamente por un remitente a un receptor– sino mucho más como una "toma de forma" durante el proceso de comunicación en sí. (p. 708)

Este enfoque habilita la certeza de que en las traducciones realizadas para la sonorización de la partitura de clase subsisten a cada componente del evento didáctico analizado, considerando también la subjetividad humana.

Etapas de la investigación

Expuestos ya los aspectos del marco teórico que fundamentan al proyecto, nos explayaremos sobre las etapas de producción de *Transelectronicxs* que pueden visualizarse en dos momentos, en el primero ideamos una matriz para la codificación de las prácticas didácticas a la que llamamos *Partitura de clase* que luego transcodificamos sonoramente. En la segunda etapa, redefinimos los parámetros de la *Partitura de clase* para que los datos posibilitaran la modelización de objetos sonoros que se imprimieron en 3D. Si bien el proceso fue complejo y gradual, lo presentaremos sintetizado para su entendimiento.

Diseño de "Partitura de clase" y sonorización

La herramienta *Partitura de clase* implica un proceso que inicia en una partitura gráfica y que, por medio de operaciones de visualización, codificación y transcodificación, permite la transducción al lenguaje sonoro de la experiencia educativa artística transdisciplinar en sus dimensiones temporales, territoriales, conceptuales y humanas. La partitura de clase representa el código de una programación creada por los artistas de nuestro equipo de investigación. De este modo, el conjunto de los registros de clases genera la documentación sonora de los procesos educativos territorializados. El proceso intermedial que conjuga a los lenguajes visual, sonoro y formal de la programación revela otras dimensiones del proceso educativo y jerarquiza el potencial epistemológico de las prácticas artísticas.

En cada etapa se aplican operaciones diversas que nos proponemos estudiar para entender cómo afectan a la transducción y que potenciales abren. En estos procesos es donde se despliegan las relaciones entre contenidos transdisciplinares, metodologías,

dimensiones sociales y territorio. Son las dimensiones que se revelan en este despliegue las que nos interesan ya que el proceso total es el que da cuenta de la construcción subjetiva del evento educativo.

La primera operación que utilizamos para lograr la partitura de clase es la de visualización gráfica de momentos, contenidos y metodologías.

La transcodificación que se produce en nuestra herramienta conserva la identidad de los campos de estudio y señala el flujo de las relaciones transdisciplinares. En dichas relaciones se conjugan conocimientos de distintos campos disciplinares (Arte, Ciencia y Tecnología) , las estrategias de enseñanza, la organización de los recursos y espacios, y las interacciones sociales conformando una trama compleja y dinámica que da cuenta de las actividades de enseñanza.

Con nuestra herramienta de observación se produce la espacialización y temporalización de la experiencia educativa, una suerte de ampliación de sus dimensiones que permite observar la cantidad de contenidos y eventos que dialogan en simultáneo. Podemos identificar la presencia y frecuencia de cada disciplina puesta en diálogo y entender el modo en el que se tejen las nociones y los métodos en transdisciplinariedad. La transducción de la experiencia educativa en artes electrónicas nos permite teorizar sobre el modo en que cada uno de los aspectos de la producción de conocimientos se activa en una dinámica temporalizada en cruce.

Después de haberse explorado el primer diseño de la *Partitura de clase* se realizó la homologación de esta herramienta metodológica para los dos niveles de estudio observados. Se desarrolló un proceso de conversión de datos de valores numéricos obtenidos en la "Partitura de clase" a eventos musicales. Los eventos musicales son comunicados a través de mensajes MIDI [11] a partir de notas musicales. Asimismo los eventos musicales de la partitura transducen descriptores de las prácticas de enseñanza, tales como: conocimientos, estrategias de enseñanza, recursos, dinámicas sociales y utilización del espacio. De esta forma estos descriptores refieren a dimensiones de la didáctica que posteriormente se modelizan en notas musicales. Las notas implican la altura, el tiempo de duración, la intensidad (volumen) y la fuente sonora que produce sonidos. La fuente del sonido (instrumentos) corresponden a los distintos campos disciplinares (Arte, Ciencia, Tecnología, Ciencias Humanas). De esta manera, en la sonoridad emergente se conjugan instrumentos, notas musicales, duraciones e intensidades del sonido, develando sus propios comportamientos en el tiempo como reflejo de las dinámicas y momentos específicos de la clase. El tiempo total de la clase se transduce mediante una conversión matemática al tiempo total de la pieza sonora. Es así que los distintos datos extraídos de la grilla de observación de clases son analizados a partir de los descriptores de las prácticas de enseñanza. Con esta información se crean y constituyen los sonidos de la pieza sonora y también se modelizan objetos sonoros en 3D (ver imagen a continuación). Por lo cual la resultante de las transducciones de los datos de la grilla dan cuenta del campo complejo de la propia singularidad de las actividades de enseñanza en el aula.

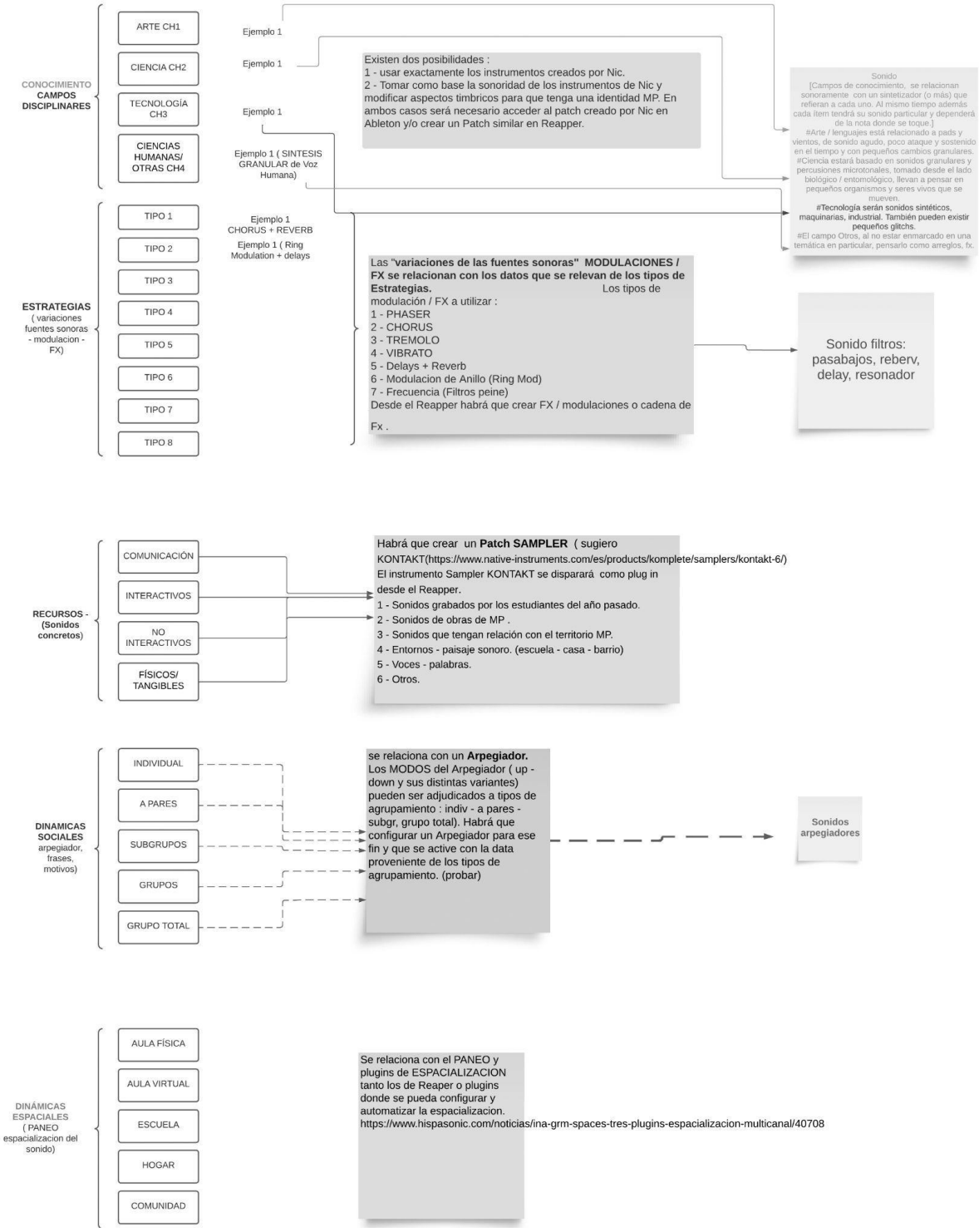
[11] MIDI: Es un protocolo estándar de comunicaciones entre instrumentos musicales. Se lo denominó MIDI por sus siglas en Inglés (Musical Instrument Digital Interface), se concibió en 1983 para comunicar sintetizadores musicales y otros dispositivos.

Gráfico 1: Partitura de clase. Resumen general de los descriptores analizados y sus resultados por cada encuentro pedagógico

Duración	minutos	7	2	2	2	8	5	2	3	6	2	2	1	5	9	15	10	20	5	50	7
Conocimientos	Arte	10	0	15	20	10	15	20	7	0	18	0	5	5	20	15	15	10		20	20
	Ciencia	10	0	0	0	17	5	0	15	20	0	0	7	10	0	15	12	10	20	12	20
	Tecnología	0	0	7	10	15	5	10	10	0	0	0	15	5	5	0	7	0	0	0	10
	Otras	3	20	0	0	0	10	0	20	15	10	20	10	5	0	0	8	0	0	20	
Estrategias	Disciplinariedad											5				20			20		
	Interdisciplinariedad	5		5	7	9		5			5				15		7	5			5
	Transdisciplinariedad	15					15		10	20			10	5				5		20	15
	Procesualidad		5														13	10		20	
Recursos	Teóricos	10	15	15	15	15	15	15	15	20	15	15	15	15	15	20	15	5	10	4	5
	Materiales / visuales-experimentales	10	5	3	5	3	10	3	3	5	3	5	5	5	7	0	5	15	5	20	15
Dinámica Social	Exposición del docente	7					5			20				5	10	20	3	3	20	10	20
	Conversatorio coordinado por el docente	13	20	20	20	20	15	20	20		20	20	20	15	10		17	17		10	
	Conversatorio descentralizado															3					
	Trabajo colaborativo																5	7		10	
ESPACIO	Disciplinado																				
	Ronda	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Islas de trabajo																				

Este proceso de análisis y transducción consistió en el mapeo de los valores preestablecidos en una hoja de cálculo, los cuales se convirtieron a su representación binaria mediante una función escrita en el lenguaje de programación JavaScript de acuerdo a los bocetos diseñados para definir el algoritmo.

Gráfico 2: Bocetos previos al proceso de programación



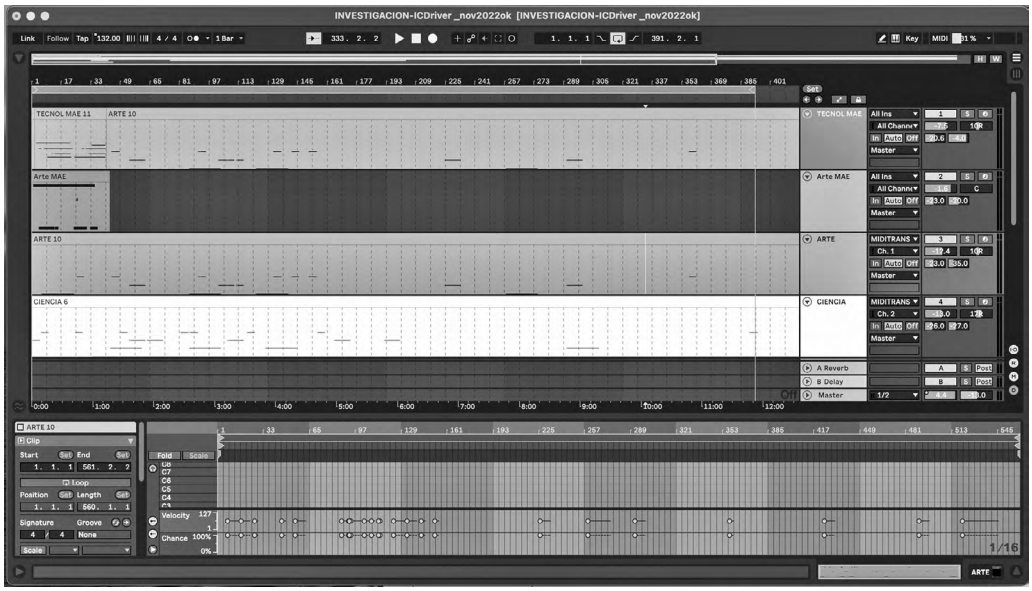
Posteriormente, se llevaron estos datos numéricos a valores de nota MIDI y se configuraron para su envío a través del protocolo MIDI mediante sus comandos, los cuales se definieron como se muestra en la siguiente imagen.

Gráfico 3: Configuraciones MIDI asociadas a los descriptores utilizados

MIDI		Aspectos a modificar desde la programación MIDI al soft					
		Temporalidad	Espacialidad	Fuente sonora	Valores de cambio	Frecuencia	Volumen / Intensidad
Note on/off	refiere a cuándo se pulsa la tecla (on) y cuándo se suelta (off)	x				x	x
Pitch	Modifica la altura tonal de los sonidos				0 -127	x	
Velocity	rapidez e intensidad con la que se pulsa la tecla				0 -127		x
Aftertouch	cantidad de presión que se aplica a una note on/ para modificar un FX (ej.vibrato, reverb, delay)			X	0-127		X
Tempo (o BPM)	Velocidad / Beat x min)						
Panning			x		- 64 (izq) + 64 (derech)		
Modulaciones	FX			x			
Volumen				x	0-127		x
Program change	Cambio de programa / instrumento						
Chanel Midi					1-16		

De esta manera se habilitó la posibilidad de usarlos en aplicaciones de producción musical. Se realizaron pruebas en el entorno de producción musical "Ableton live" obteniendo los siguientes resultados.

Gráfico 4: Pista MIDI Gral de los campos disciplinares secuenciados



La investigación apuntó, por ejemplo, hacia la observación de los procesos sinestésicos, los entornos inmersivos, las interfaces hápticas y la performance digital. Es posible que a partir de estas observaciones puedan fortalecerse conceptos claves como el de sensorium y trazar así un eje metodológico transdisciplinario.

En los resultados de la traducción sonora percibimos variables, dimensionamos la conjunción de campos de estudio en diálogo, entendimos la temporalidad, secuenciación y ritmos de la organización del pensamiento. La herramienta *Partitura de clase* pone en valor los procesos para la producción de lenguajes que constituyen la metodología base para la construcción de conocimientos.

En la transducción sonora, la partitura no necesariamente determina todos y cada uno de los aspectos que comprometen la materia sonora y su comportamiento. Por lo cual la notación se posiciona entre gradientes que abarcan el determinismo y el indeterminismo. Por otra parte, la determinación se aplica a aspectos del sonido regidos por una serie de acuerdos previos que los artistas realizan en las distintas capas de la partitura (parámetros del sonido, texturas, densidades, relaciones figura-fondo, espacialidad, espectro armónico, entre otros).

Es necesario destacar que el material sonoro se basa en las fuentes sonoras territoriales de los distintos niveles educativos donde se realiza la experiencia. La materia sonora, a partir de la transducción de la partitura, conjuga sonidos propios del territorio e incluye sonidos concretos, sintéticos y granulares, registros de obras sonoras como así

también el procesamiento de sonidos que genera texturas, densidades y espacialidad. Por lo tanto, del análisis de las prácticas educativas, la partitura y la programación se emplazan en la escucha y el sonido (Comelles, 2013) a partir del desarrollo de la práctica artística en convergencia con el entorno territorial.

Modelización de objetos sonoros

Desarrollamos un diseño instalativo que modeliza físicamente los datos numéricos de la partitura al mismo tiempo que los sonoriza. Nuestra intención de trabajar sobre la materialización de la *Partitura de clase* implica un proceso de investigación técnica compleja. La posibilidad de escuchar resultados de una transducción de las didácticas educativas y a la vez poder visualizar-vivenciar de manera física esa sonoridad, nos aporta un grado de profundidad crítica sobre el objeto de estudio que es en este proceso reconocido de un modo inusual.

La investigación de este aspecto de la producción implicó el estudio de los referentes del universo estético contemporáneo que trabajan la modelización física del sonido. Entre ellos podemos destacar a Edgardo Rudnitzky, artista argentino radicado en Alemania, que trabaja con dispositivos sonoros para la creación de ambientes. Por ejemplo en la instalación "Nocturno" cada monocordio (un instrumento de una sola cuerda con una sola nota) es pulsado por el golpe de un pequeño percutor que, a su vez, es activado por un imán y el calor de una vela. Cada monocordio se afina a una nota diferente, formando una escala llamada hexatónica. Las velas accionan cada monocordio en momentos impredecibles y aleatorios, formando una composición totalmente azarosa. Este ejemplo sirvió para pensar la relación sistémica entre distintos módulos en diálogo instalativo.

Otro artista referente para pensar la modelización del sonido fue Luke Jerra y en particular su proyecto "Apollo" en el que materializa un fragmento de la obra del músico Philip Glass en esculturas de vidrio muy detalladas. Estas esculturas se exponen en el interior de la sala de conciertos St George, en el Reino Unido suspendidas en el espacio.

Un último ejemplo de la selección hecha es Gilles Azzaro quien en su obra corporiza en diversos materiales (impresión 3D principalmente), fragmentos de voz humana que tienen que ver con acontecimientos significativos para el artista.

Nuestra decisión técnica para el desarrollo de las modelizaciones físicas por medio de diseño e impresión 3D implicó transferir los parámetros numéricos de los aspectos referentes a los ejes "arte", "ciencia" y "tecnología" registrados en cada clase para convertirlos en los vectores "x", "y" y "z" de la modelización 3D en el programa Blender. Con esta transcodificación se complementa la sonorización del evento educativo.

Gráfico 5: Modelado basado en datos de la partitura de clase de Pablo La Padula dictada en el marco de la Maestría en Tecnologías y Estéticas de las Artes Electrónicas de UNTREF

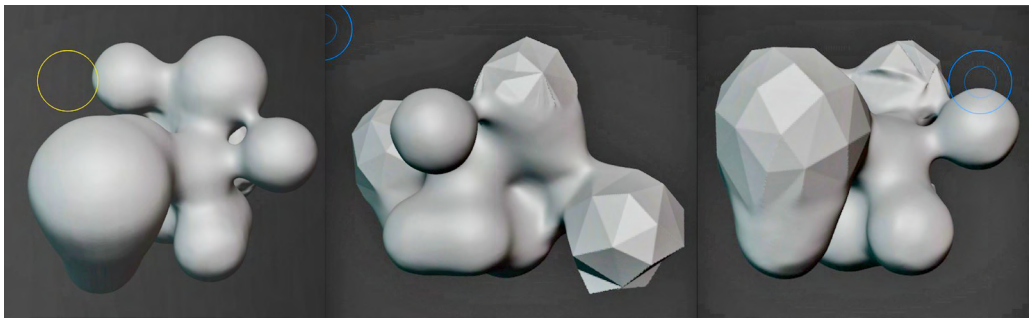


Gráfico 6: Desarrollo de objeto sonoro en el que confluyen las transducciones sonoras y objetuales y ensayo instalativo en el espacio. Izquierda: Proyecto Mala Praxis, Centro: Pablo La Padula, derecha: ambos

Territorio y escucha

La instalación en la que confluyen los objetos sonoros producidos a partir de las *Partituras de clase*, es una suerte de recorrido por el territorio sonoro/espacial, que permite al escucha/participante de la experiencia, adentrarse en la propuesta para así "visualizar" y vivenciar de manera física las sonoridades provenientes de las didácticas educativas mencionadas.[12]

El proyecto está pensado como una dupla de elementos preponderantes sin escindir el uno del otro. Por un lado, una tríada de objetos sonoros (cómo los que ilustran las imágenes precedentes), que son el resultado de complejas elaboraciones materiales en impresión 3D,[13] provenientes de los datos de la *Partitura de Clase* (los cuales posibilitaron la modelización de los mismos). Cada uno de estos tres objetos tiene incorporado un único parlante que emite secciones sonoras bien delimitadas de las sonoridades generadas por los datos citados. Cada uno de estos tres objetos sonoros en 3D tienen, según el caso, sonoridades propias, (y procesadas), de las clases brindadas por Pablo La Padula, Laura Nieves y el Proyecto Mala Praxis, según los casos analizados de Mala Praxis y la Maestría en Artes Electrónicas respectivamente, (ver imágenes arriba).

[12] Una muestra inicial del conjunto de sonoridades puede ser apreciada en https://soundcloud.com/transelectronicxs

[13] Impresión 3D: proceso de fabricación por adición (generalmente de un plástico caliente en estado de fluidez), donde un objeto tridimensional es creado mediante la superposición de capas sucesivas de dicho material.

La otra parte de la dupla mencionada, es un gran sistema sonoro de dos canales[14] envolvente que posee una mezcla[15] (conocida como mezcla estéreo), de todo lo producido sonoramente, analizado y procesado según el criterio del equipo de investigación, también con respecto a estas didácticas mencionadas. Podríamos decir que: uno es un sistema sonoro para apreciar en su conjunto (ambiente sonoro general) y el otro son 3 sistemas sonoros más pequeños para adentrarse en las particularidades sonoras propuestas. A continuación se describen algunas formas de recorridos posibles.

La propuesta espacial de la instalación también puede tener dos aspectos de comprensión sonora relacionada con el espacio/territorio y el recorrido del mismo. Una es lo que conocemos como una 'escucha atenta', un espacio donde el visitante se detiene simplemente, (detiene su marcha y pensamientos de los ritmos diarios), y se deja influenciar por el entorno sonoro propuesto por esta experiencia. En esta opción el visitante tendrá un complejo panorama sonoro que emana de todo el espacio y a modo de una gran lugar inmersivo sonoro, tendrá una mezcla general que proviene del conjunto total (el sistema estéreo general y en menor medida, lo emanado por los tres objetos 3D citados). Para esta opción estimamos que no es necesario un inicio de recorrido del visitante a pie por el espacio/lugar, un diseño que evaluamos es el que posibilitará que el fenómeno sonoro sea particularmente apreciable desde el punto de ingreso al lugar donde efectivamente se lleve a cabo esta experiencia inmersiva.

La segunda propuesta que evaluamos para esta experiencia de recorrido del territorio de escucha y reflexión, es, podríamos decir, complementaria a la anterior, porque aquí el recorrido sí pretende un circular del visitante acercándose a cada uno de los objetos 3D. Si recién mencionamos una escucha atenta del conjunto con preponderancia de lo *volcado* en el ambiente por el sistema general estéreo, en esta opción, el recorrido y la escucha es cercano, deteniéndose el visitante para apreciar de forma muy detallada, las secciones sonoras delimitadas que nombramos en la primera parte de esta descripción. Cabe aclarar que todo el conjunto son fuentes sonoras que vuelcan su contenido en el ambiente, no hay aquí sistemas auriculares, cómo puede interpretarse desde otras experiencias del estilo. La capacidad de discernimiento y comprensión de la escucha que se propone, es desde el punto de vista del total, (sonido ambiente estéreo con un volumen determinado) y desde el punto de vista del caminar/fluir, (sonidos particulares de los objetos 3D también con su volumen específico). Para nosotros y para esta investigación, todo el conjunto es en sí mismo la conformación de la experiencia sonora inmersiva, las propuestas de emplazamiento son complementarias y no excluyentes. Se propone así un camino que se deja librado al deseo del posible visitante, (sujeto de la escucha), a la interpretación del ambiente sonoro y sus alcances poéticos.

[14] Canales: en el universo del sonido y el audio, canal se refiere a los sonidos cuando circulan por un determinado lugar muy específico. Para los sonidos circulando en los sistemas electrónicos y/o digitales, puede corresponder a un sonido único monofónico 1.0 (que significa un solo canal), 2.0 corresponde a dos sonidos en circulación (comúnmente llamado estéreo o de dos canales). Por otro lado también se dice 'canal auditivo' o 'conducto auditivo' a la cavidad que conduce el sonido desde el pabellón auricular hasta el tímpano en nuestros oídos.

[15] Mezcla: término coloquial en la jerga del universo sonoro para referirse a una sumatoria organizada de todos los sonidos provenientes de las distintas fuentes presentes en un hecho sonoro determinado. Por ejemplo un show en vivo, un concierto acústico, una grabación de un ambiente al aire libre, etc.

Casos de estudio particulares

Proyecto Mala Praxis

El análisis de las prácticas de enseñanza en el proyecto Mala Praxis fue el resultado de la observación y análisis de una secuencia de 21 clases implementadas en el año 2021 durante el confinamiento obligatorio COVID 19 en la escuela secundaria pública E.E.S. N° 1 " Esteban Echeverria" del Partido de Hurlingham.

Las clases corresponden a las prácticas de enseñanza de la asignatura Física. La tutora artística de la universidad junto con la profesora de Física se comprometen a repensar y discutir la programación de una secuencia de clases que propicien la asociación de conocimientos donde dialogan la ciencia y el arte a través de la tecnología. Este proceso se sostiene a partir de pensar las didácticas desde un enfoque multirreferencial apelando a la deliberación de la programación y la observación de sus propias prácticas. Desde el enfoque didáctico Camilloni (2007) destaca la programación como una herramienta que permite procedimientos y prácticas que se sostienen en la programación de la enseñanza contemplando los tiempos, propósitos, objetivos, contenidos, recursos didácticos y tipo de evaluación enmarcada en un contexto institucional.

Uno de los aspectos que refieren a la relación entre los conocimientos y la forma de abordarlos a partir de estrategias de la programación de la enseñanza. Por lo cual "la relación entre temas y estrategias de tratamiento didáctico, son imprescindibles" (Camilloni, 1998, p. 186). En ese sentido la forma de enseñar un concepto no está escindida de la intervención didáctica. No sólo se trata de qué enseñar sino cómo instrumentar dicho proceso en la enseñanza.

En ese sentido el desafío de pensar las praxis en el contexto de la pandemia interpela fuertemente las prácticas docentes. Estas circunstancias generaron una tensión entre el modelo de programación estructurado, racional y lineal frente a un enfoque deliberativo y práctico. Teniendo en cuenta la coyuntura de la pandemia y el propio enfoque pedagógico del proyecto Mala Praxis se confirmó la necesidad de examinar los modos de enseñanza con su correlato en estrategias que incluyan actividades centradas en la práctica misma. Esto demandó poner en tensión:

> El enfoque práctico y deliberativo en diálogo con la aproximación técnica, objetivada, y lógica que otorgan al proceso de diseño de la planificación de la enseñanza. Como contrapartida apelar al enfoque deliberativo enfatiza los aspectos subjetivos e intersubjetivos, estéticos y heurísticos. (Cols, 2004, p. 9)

De esta manera Cols plantea el enfoque deliberativo en tanto conecta relaciones e incluye la dimensión social, afectiva, cognitiva e inclusive estética en la praxis pedagógica.

A partir de identificar estas concepciones se optó por analizar las prácticas y actividades propuestas a los estudiantes con el fin de estudiar los aspectos distintivos de un tiempo único signado por la pandemia, lo cual derivó en reflexionar sobre los modus operandi de la práctica docente en esas circunstancias.

En su dimensión estética el análisis de la secuencia de clases del caso Mala Praxis tomó como materia prima los sonidos propios del territorio. El equipo de investigación indagó qué sonidos identifican a los territorios del proyecto MP y MAE. Esos sonidos conformarán las fuentes sonoras. ¿Qué materiales sonoros serían más pertinentes? ¿Qué comportamientos sonoros surgen de la lectura secuencial de las clases? Luego de discusiones se decidió tomar como fuentes sonoras los sonidos de las obras de los estudiantes. Por lo tanto, a partir de muestras de sonidos (sampleo) de las propias producciones territoriales del proyecto Mala Praxis se generan los instrumentos a utilizar. Al decodificar los valores numéricos de los descriptores de las didácticas, los sonidos asumen distintos comportamientos en el tiempo y el espacio. En esta fase de la investigación se otorgó prioridad a la tímbrica y las texturas como así también a las duraciones y alturas, junto con las intensidades. Cada timbre sonoro transduce una sonoridad atribuida a los conocimientos disciplinares (Arte, Ciencia, Tecnología, Ciencias Humanas) que se abordaron en todo el desarrollo de la secuencia de las clases. Por otra parte se definió la velocidad de la música (tempo) a partir de una conversión matemática de las 21 clases analizadas.

La resultante de todos los elementos constitutivos permite el fluir de los acontecimientos sonoros en una pieza única que conjuga sonidos organizados en el tiempo y en el espacio bajo el formato artístico de instalación sonora inmersiva. Tanto en el caso del proyecto "Mala praxis" como en la Maestría en Artes Electrónicas el equipo decidió crear transducciones de las variables didácticas conservando la singularidad de cada territorio bajo el formato de una instalación sonora objetual.

Caso Maestría en Artes Electrónicas

Las partituras que representan las prácticas de enseñanza realizadas en MAE hasta el momento corresponden al resultado de la observación y análisis de una clase en el año 2019, en el marco del seminario "Arte y Ciencia", a cargo del La Padula y de otra observada en el año 2018, en el marco de la asignatura "Arte y Tecnología Latinoamericana", dictada por Laura Nieves y Leo Nuñez.

El análisis de la articulación dinámica entre los campos del arte, la ciencia y la tecnología durante la temporalidad de los distintos momentos de la clase revelan en ambos casos una interacción permanente provocada desde las decisiones didácticas. Los profesores presentan producciones estéticas y proponen indagar el entramado de conocimientos de las construcciones tecnopoéticas poniendo en crisis, en el caso de La Padula, la relación de los sistemas de imágenes del arte y de las ciencias, y, en el caso de Nieves y Nuñez, la dimensión política de las producciones de artes electrónicas situadas en Latinoamérica. A partir de estos enfoques, las lecturas de obra ponen en cruce los paradigmas epistemológicos de los diferentes campos y promueven el pensamiento complejo y situado en la historia y el territorio. Ligada a estas decisiones didácticas, la duración de los conversatorios y debates que se producen en total horizontalidad relacional, por momentos descentrados, responden a las dimensiones de la producción de pensamiento del grupo.

En lo referente a la sonorización de las Partituras de clase correspondientes a la MAE, el procedimiento técnico de la transducción de valores a eventos Midi es idéntico al caso MP en tanto se decodifican valores numéricos a partir de descriptores y análisis de las didácticas. La diferencia sustancial es que la pieza sonora en MAE representa una clase por profesor y no una secuencia de veintiún clases como en el caso MP.

En el análisis de la clase de MAE se evidencia fundamentalmente la consecuencia de los eventos sonoros y sus interrelaciones marcando momentos de la clase y comportamientos que involucran la simultaneidad, superposición y sucesión de temporalidades. En esas relaciones se descifran las relaciones entre los conocimientos en una tríada disciplinar. La implicancia del Arte, la Ciencia y la Tecnología transducida en eventos sonoros construye una textura propia. Asimismo los descriptores de la organización en el espacio y las dinámicas sociales se aplican al paneo (espacialización de los sonidos) sumando a los mismos efectos de sonidos, tales como reverb, delays y filtros aplicados a las fuentes sonoras.

Las fuentes sonoras utilizadas en el caso de MAE se corresponden con muestras de obras de arte electrónico y sonidos creados a partir del uso de sintetizadores. Cada fuente tiene un comportamiento singular que se conjuga entre sí dando como resultado una pieza sonora única.

Conclusión en modo manifiesto

La decisión de transducir la didáctica educativa al lenguaje sonoro se relaciona con definir a la enseñanza artística como evento artístico. Nos posicionamos en jerarquizar a las epistemologías de los lenguajes del arte como vías de aprendizaje y conocimiento, proponiendo así que los lenguajes pueden pensarse a sí mismos desde sus propios sistemas.

En ese sentido leer la práctica educativa desde la herramienta *Partitura de clase* implicó develar la complejidad de un campo de estudio y las especificidades de las articulaciones disciplinares en sus procesos de enseñanza. Dicho campo asumió capas de sentido en tanto abordó un objeto de estudio complejo y diverso. Asimismo, permitió entender el entramado de la complejidad que en el acto de enseñar compromete aspectos filosóficos, conceptuales, técnicos, sociales y subjetivos en el devenir de la práctica entendida como modo de conocimiento. Por lo cual entendimos que los modos de pensar e implementar las prácticas de enseñanza artística no están ajenos a la lectura del contexto donde se desarrolla y configuran una red de interrelaciones que confluyen en una práctica artística reflexiva. Dicha reflexión asume la investigación como modo de desarrollo y construcción del campo disciplinar.

En síntesis, la decisión de transducir la didáctica educativa al lenguaje sonoro y a la fisicalidad de los modelados 3D ha dado como resultado un redescubrimiento de las relaciones transdisciplinares territorializadas de los procesos de enseñanza.

La investigación *Transelectronicxs* sigue en proceso. Actualmente, avanzamos en la resolución de una instancia instalativa construida a partir de la espacialización de la materialidad sonora resultante de la partitura de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camilloni, A. (2007). El Saber Didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Camillioni, A. (1998). "La programación de la enseñanza de Ciencias Sociales", en Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.), Didáctica de las ciencias sociales II. Buenos Aires: Paidós.

Comelles Allué, E. (2013). Emplazar la Escucha / Emplazar Sonido. Un acercamiento a las prácticas de difusión y exposición de paisaje sonoro. España. CBUC, CESCA. Disponible online: http://hdl.handle.net/10803/133341

Cols, E. (2004). "Programación de la enseñanza". Ficha de cátedra de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Didáctica I.

D´Angelo, J. M., Motta Salguero, N. y Valente, C. (2021). Partitura de clase / Sonoridad de los procesos educativos territorializados. En II Simposio internacional de arte sonoro: "Mundos sonoros, cruces, circulaciones, experiencias. UNTREF, dirección Raúl Minsburg, ISBN 978-987-8359-40-3. Disponible online: https://drive.google.com/file/d/1KOJJ3LUu0KR_N7q5Y-9uhrQEHZpR68Y9/view

de Assis, P. (2017). Gilbert Simondon's 'Transduction' as Radical Immanence in Performance. Recuperado de https://doi.org/10.21476/PP.2017.33140

Díaz, E. (2007). Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada. Buenos Aires, Biblos.

Helmreich, S. (2015). [19] transduction. En D. Novak y M. Sakakeeny (Ed.), Keywords in Sound (pp. 222-231). New York, USA: Duke University Press. Recuperado de https://doi.org/10.1515/9780822375494-020

Manovich, L. (2001). The Language of New Media. Cambridge: The MIT Press.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Caracas: UNESCO.

Souto, M. (1996). Didáctica de lo grupal. La observación de un grupo clase. Disponible en https://practicasprofesionalesunsa.files.wordpress.com/2015/05/marta-souto-laobservacion-de-la-clase.pdf

Souto, M. (2004). La Formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. II No 2

Souto, M. (2001). Introducción al pensamiento de la complejidad en la didáctica. Materia Didáctica II, de la Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Yeregui, M. (2014). Prácticas de pensamiento en las artes electrónicas y viceversa. Ebook Compilado por Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina. (ISBN 978-987- 711-153-8).