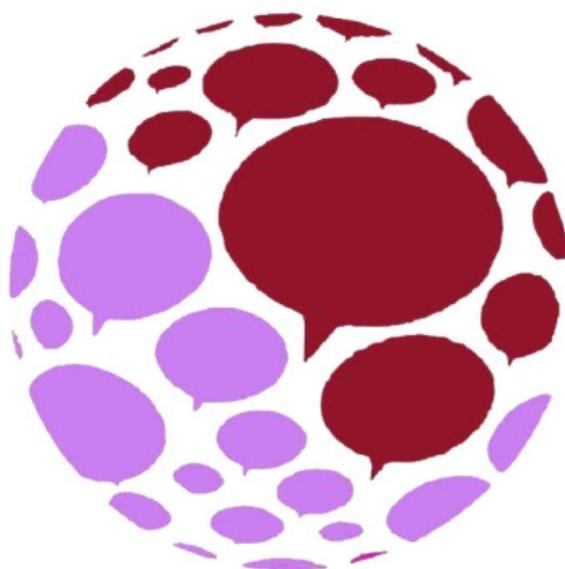


V FÁBRICA DE IDEAS Y I SIMPOSIO NACIONAL

"EDUCACIÓN SUPERIOR Y PROFESIÓN ACADÉMICA
FRENTEA LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI. ENTRE
EXPANSIONES TEMÁTICAS, EPISTÉMICAS Y
METODOLÓGICAS"

5 Y 6 DE ABRIL DEL 2024

MAR DEL PLATA



FÁBRICA DE IDEAS

COMPILADORAS

GAGGINI PAULA V.

LAPADULA M. FLORENTINA



ISBN 978-987-811-185-8

Universidad Nacional de Mar del Plata

Actas de las V Fábrica de Ideas y I Simposio Nacional : educación superior y profesión académica frente a los desafíos del siglo XXI : entre expansiones temáticas, epistémicas y metodológicas / Compilación de Florentina Lapadula ; Paula Gaggini ; Marcelo Alegre ; Coordinación general de Jonathan Aguirre ; Mariana Foutel. - 1a ed - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-185-8

1. Educación Superior. 2. Actuación Profesional. I. Lapadula, Florentina, comp. II. Gaggini, Paula, comp. III. Alegre, Marcelo, comp. IV. Aguirre, Jonathan, coord. V. Foutel, Mariana, coord. VI. Título.

CDD 378.007

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8



ISBN 978-987-811-185-8

INTRODUCCIÓN

Reflexiones necesarias e intervenciones urgentes en la Educación Superior Argentina. El despliegue de la profesión académica en contextos de adversidades y oportunidades

Aguirre Jonathan y Foutel Mariana

Coordinadores Generales de la V Fábrica de Ideas

Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA)

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación

Facultad de Humanidades- Universidad Nacional de Mar del Plata

Las V Fábrica de Ideas y el I Simposio Nacional: *"Educación superior y profesión académica frente a los desafíos del siglo XXI. Entre expansiones temáticas, epistémicas y metodológicas"* han sido organizadas desde el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) con la intención de promover un espacio de reflexión horizontal y conjunta respecto a posibles modos alternativos de habitar y construir la universidad pública argentina. Si bien la cita del evento coincidió con el inicio del año académico 2024, la Fábrica de ideas se empezó a gestar en 2023 en un contexto lleno de complejidades y desafíos para quienes caminamos cotidianamente las aulas, los pasillos, las oficinas y los laboratorios de la universidad y de los institutos superiores. La emergencia de nuevos-viejos- discursos de desprestigio en torno al rol de lo público en educación, el desfinanciamiento que el sector viene evidenciando desde inicios del 2024 cómo así también el contexto de lucha gremial a favor de los derechos adquiridos, plantean un escenario adverso para el despliegue de la profesión académica en la educación superior local y nacional. El tiempo en que se desarrolló el evento era y continúa siendo por demás crítico. Aún así la Fábrica de Ideas se propuso reflexionar sobre el objeto de estudio desde las oportunidades que podrían desprenderse de esta coyuntura epocal y recuperar junto a las diversas comunidades que componen el nivel, posibles intervenciones para su mejora.

Estructuramos la fábrica a partir de paneles de especialistas, conversatorios y conferencias. En este sentido contamos con tres paneles de especialistas de diversas universidades nacionales que trabajaron cuestiones sobre el ejercicio académico, el currículum, la formación universitaria. También se trabajó sobre condiciones de trabajo, cuestiones presupuestarias, financiamiento, articulación entre lo público y lo privado. Asimismo, se contó con dos conferencias: una por la mañana del viernes a las 11.30hs, donde la doctora Laura Rovelli (UNLP-CONICET) se centró sobre la evaluación académica en la profesión académica y la educación superior. La otra tuvo lugar el sábado, con la participación de la doctora Mónica Marquina (UNTREF-CONICET), quien ha sido funcionaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. La conferencia de la Dra. Marquina abordó los desafíos que tiene la profesión, atravesados por problemáticas como la fragmentación, la masividad y la gobernanza universitaria, que hoy nos pone en debate. Posteriormente contamos con ocho conversatorios o mesas de trabajo en donde los colegas

ISBN 978-987-811-185-8

presentaron ponencias, trabajos en torno a todas las temáticas sobre educación superior contemporánea.

En términos conceptuales y de producción, la indagación sobre la educación superior y la profesión académica (PA), en las últimas tres décadas, ha tenido un renovado y creciente desarrollo consolidándose como parte de un campo definido de estudio. Desde la década de 1980, a nivel global y regional, debido a la importancia que el sector universitario empezaba a vislumbrar para el desarrollo social y económico, se replantearon aspectos relacionados con la configuración de la profesión, tanto en relación a su acceso, su promoción, su estabilidad, como su conexión con las demandas sociales (Pérez Centeno y Aiello, 2021). En las últimas décadas, una serie de trabajos en la temática contribuyeron significativamente a su comprensión abordando diversos aspectos constitutivos de la profesión académica y su despliegue en la educación superior contemporánea advirtiendo que quienes la conforman constituyen el corazón de la organización universitaria cuya esencia se encuentra en la producción, enseñanza y transferencia de conocimiento (Clarck, 1987, Becher, 2001, Altbach, 2002; Chiroleu, 2002; Marquina, 2013;2020; Fanelli, 2009; Pérez Centeno y Aiello, 2010; 2021; Fernandez Lamarra y Marquina, 2013, Teichler, 2017; Porta y Aguirre, 2019; Nosiglia y Fuksman, 2020; Aguirre, 2021a,b).

Según los autores antes mencionados, existen al menos tres grandes motivos por los cuales es posible hablar de Profesión Académica en tanto “profesión de las profesiones” (Perkiss, 1984:125). En primer lugar, es una actividad que se define a partir de un núcleo básico de conocimiento especializado (Marquina, 2008). En segundo término, es una actividad regulada a través de normas para el ingreso, la permanencia y la promoción, está institucionalizada y tiene evaluación de pares. En tercer lugar, esta actividad posee un ethos propio constituido por un conjunto de valores, creencias y significados, en el marco de una institución particular como es la universidad, alrededor del cual se construye una cultura propia y singular (Bourdieu, 2008; Noriega y Ulagnero, 2021). Finalmente esta profesión es definida como académica porque transcurre en la universidad, vincula las actividades de docencia e investigación pero, centralmente “trasciende lo abstracto de dicho vínculo para relacionarse directamente sobre como las sociedades definen su lugar en la división mundial de la producción y transferencia de conocimiento” (Pérez Centeno y Aiello, 2021:64) En este sentido, la PA como categoría de análisis, es básicamente diferenciada por la diversidad de disciplinas y tipos de instituciones. A la vez, se integra en ciertas reglas y valores que la aglutinan y la distinguen de otras ocupaciones (Clark, 2008).

Marquina sostiene, en esta línea, que debemos alejarnos de las caracterizaciones que asumen a la PA como una profesión definida desde su homogeneidad globalizada dado que, “a pesar de mantener ciertas tendencias globales generales, ni en los propios países considerados centrales o de “primer mundo” existe una profesión académica unificada” (2020:30). En esta tensión entre lo global y local, emerge con potencia la caracterización que se pueda hacer sobre la profesión académica en América Latina y cómo la formación de posgrado también tiene su especificidad y sus implicancias particularidades en la carrera

ISBN 978-987-811-185-8

académica local y regional (Nosiglia, Fuksman y Januszewski, 2021).

Desde este locus de enunciación, la PA argentina y latinoamericana se caracteriza por ser “heterogénea, estratificada, segmentada y fragmentada con múltiples modalidades internas de profesionalización y profesionalismo y diversas formas de vincularse, hacia fuera, con comunidades disciplinarias, el campo académico nacional e internacional, el mercado de ocupaciones y las estructuras de ingresos, status e influencia” (Bruner, 2021:273).

Recuperando el espíritu de las ediciones anteriores y con el propósito de promover el intercambio entre investigadores, docentes, extensionistas, gestores, becarios y estudiantes estas V Fábricas de Ideas, como advertimos anteriormente, buscan abrir un espacio para la socialización, el debate y la reflexión de investigaciones, experiencias y proyectos de investigación que abordan, desde diversos enfoques y con diferentes metodologías, objetos de investigación significativos en torno a la materia que nos convoca. Buscamos, junto a colegas de diversas universidades nacionales e internacionales:

- Compartir investigaciones consolidadas y aportes incipientes en el campo de la Educación Superior y Profesión Académica a partir de la discusión respecto a los nuevos desafíos que el campo tiene en los inicios del Siglo XXI.
- Generar intercambios sobre aportes metodológicos, temáticos y epistémicos en torno a los diversos aspectos que constituyen la Profesión Académica Nacional e Internacional en el marco de la Educación Superior universitaria.
- Reflexionar sobre los trayectos formativos de lxs académicxs universtiarixs a partir del desarrollo de investigaciones minúsculas biográficas y autobiográficas abonando a la complejidad de indagación del objeto de estudio y la visibilización de experiencias subjetivas y personales en el inicio, el desarrollo y la consolidación de la profesión académica argentina.
- Estimular un espacio de encuentro y socialización académica en donde investigadorxs, docentes, extensionistas, becarixs y estudiantes visibilicen sus producciones, sus temáticas de indagación y los enfoques metodológicos en torno a la Educación Superior y la Profesión Académica argentina en relación a los desafíos contemporáneos.
- Habilitar un espacio de encuentro y socialización académica en donde investigadorxs, docentes y estudiantes que participen del proyecto internacional APIKS compartan sus avances respecto a la etapa cuantitativa y la fase cualitativa proyectada.
- Propiciar instancias de reflexión y diálogo sobre los mecanismos de aseguramiento de la “calidad” en educación superior, políticas de evaluación tanto a nivel institucional como las referidas a las diversas funciones sustantivas de la profesión académica desde un paradigma de la complejidad y a partir del círculo virtuoso del aprendizaje organizacional.

A 40 años de la recuperación democrática consideramos significativo indagar también sobre los logros, desafíos y tensiones que conlleva el proceso de democratización de la región y

ISBN 978-987-811-185-8

de las instituciones educativas y científicas; el cual ha sido atravesado por múltiples problemáticas políticas, económicas, sociales, etc. Si bien se ha logrado que una mayor cantidad de estudiantes accedan a más niveles de educación superior, persiste la desigualdad educativa para amplios sectores de la población que no sólo sigue siendo necesario tematizar e investigar, sino también amerita establecer mayores nexos entre la producción de conocimiento sustantivo y el diseño de las políticas públicas. Nos debemos también un debate profundo en torno a la formación de docentes y sus vinculaciones con las nuevas infancias, los nuevos escenarios laborales y profesionales que enfrentan los adolescentes al egresar de la escuela secundaria y los complejos hilos de articulación con las nuevas demandas de la sociedad en su conjunto en torno a la digitalización de las prácticas y su virtualización. En suma, las Fábricas buscaron ser un aporte a la reflexión necesaria y establecer posibles intervenciones urgentes en un campo en permanente dinamismo y expansión.

Mayo del 2024

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

PROGRAMA GENERAL

V Fábrica de Ideas y I Simposio Nacional: "Educación superior y profesión académica frente a los desafíos del siglo XXI. Entre expansiones temáticas, epistémicas y metodológicas"

Fecha: 5 y 6 de abril del 2024

Modalidad: Presencial con actividades virtuales

Co-organizan: Grupo de Investigaciones sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA)- Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED)- ISTE C - Facultad de Humanidades; Grupo de Análisis del Sistema Universitario del Centro de Investigaciones Económicas y Sociales (CIEyS) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales; Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Mar del Plata y acompaña la Universidad Atlántida Argentina.

Comité Organizador: Jonathan Aguirre (CIMED-ISTeC-UNMdP-CONICET); Alejandro Musticchio (UNMdP-CIMED- CIEyS- UAA); Fernando Hammond (CIMED-UNMdP-CIEyS-); Nicolás Braun (CIMED-UNMdP); Marcelo Alegre (CIMED-UNNE-UNMDP); Florentina Lapadula (CIMED-UNLP-UNMDP); Moll Florencia (UNMdP-UAA); Diego Calderón (CIMED- UNMdP); Rivera Luna Marlene (CIMED-UNMdP); Luciana Barilaro (UNMdP- CIEyS- FCEyS- UAA); Marcela Bertoni (UNMdP- CIEyS- FCEyS); Paula Gaggini (CIMED-UNMdP); Queirolo, Selene (CIMED-UNMdP); Luciana Albornoz (CIMED-UNMdP); Iara Fioriti (CIMED-UNMdP) Rocío Garía Paris (CIMED-UNMdP).

Comité Académico: Luis Porta (CIMED-ISTeC-UNMdP-CONICET); Enrique Andreotti Romanin (ISTec-FH-UNMdP-CONICET); Esther Castro (FCEyS-UNMdP); Mariana Foutel (UNMdP-CIEyS-CIMED); Pedro Sanllorenti (ADUM); Federico Lorenc Valcarce (ISTec-FH- UNMdP-CONICET); Mónica Marquina (UBA; UNTREF; CONICET); Catalina Nosiglia (UBA); Cristian Pérez Centeno (UNTREF); Fernando Avendaño (UNR); Carolina Abdala (UNT); Jaquelina Noriega (UNSL); Sergio Obeide (UNC); Laura Rovelli (UNLP); María Teresa Alcalá (UNNE-UNMDP); Patricia Demuth (UNNE-UNMdP); Pablo García (UNTREF- CONICET); Sonia Araujo (UNICEN); Verónica Walker (UNS); Amado Zogbi (UAA); María Marta Yedaide (ISTec-CIMED- GIESE-UNMdP); Gladys Cañueto (ISTec- CIMED FH-UNMdP); Claudia De Laurentis (ISTec- CIMED GIPE-UNMdP); Laura Proasi (UNMdP- CIMED-UAA); Andrés Bernasconi (Universidad de Chile).

ISBN 978-987-811-185-8

DESTINATARIOS: Investigadorxs, docentes, extensionistas, becarixs, tesistas de grado y posgrado y estudiantes de Universidades Nacionales, Universidades Privadas e Institutos Superiores, especialmente para aquellxs equipos de investigación que trabajen la Educación Superior y la Profesión Académica universitaria. Trabajadorxs y personal universitario.

CRONOGRAMA GENERAL

Viernes 5 de abril	9.00hs	Apertura con Autoridades.
	10hs	Primer Panel de Especialistas
	11.30hs	CONFERENCIA INAUGURAL. Dra. Laura Rovelli (UNLP-CLACSO-CONICET) Dialoga: Dr. Luis Porta
	13hs.	Almuerzo
	14.30hs	Conversatorios Simultáneos de Trabajos
	16.30hs.	Panel sobre Políticas, Condiciones de Trabajo Docente y financiamiento en la Universidad Argentina-
	18.30hs	Segundo Panel de Especialistas:
Sábado 6 de abril	8.30hs	Conversatorios Simultáneos de Trabajo
	10hs	Mesa de debate y discusión- Líneas de investigación/intervención- Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación
	12hs	CONFERENCIA CENTRAL Dra. Mónica Marquina (UNTREF-UBA- CONICET) Dialoga: Dra. Mariana Foutel.

ISBN 978-987-811-185-8

VIERNES 5 DE ABRIL

8.30hs. Acreditación (GALPÓN de ADUM- Calle. Roca N°3891).

9hs. Apertura a cargo de autoridades (GALPÓN de ADUM- Calle. Roca N°3891)

-Dra. Mariana Foutel (UNMDP), Directora del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación y del Programa de Estudios sobre la Educación Superior (PESES)

-Dr. Federico Lorenc Valcarce (ISTeC-UNMDP-CONICET), Director del Instituto de Investigaciones Sociedades Territorios y Cultura de la Facultad de Humanidades.

-Dra. Daniela Calá (FCEyS-UNMDP) Secretaria de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

-Dr. Luis Porta (ISTeC; UNMDP-CONICET), Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades.

-Dr. Enrique Andreotti Romanin (ISTeC-UNMDP-CONICET), Decano de la Facultad de Humanidades-UNMDP.

-Cdra. Esther Castro (FCEyS-UNMDP), Decana de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

-Esp. Alfredo Lazzeretti (UNMDP), Rector de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

10hs. Primer Panel de Especialistas. (GALPÓN ADUM Calle. Roca N°3891)

“Particularidades contemporáneas del ejercicio profesional en Educación Superior”

Dr. Pérez Centeno, Cristian (UNTREF) *“El ejercicio académico en las universidades argentinas: contratos docentes para tareas múltiples”*

Mg. María Teresa Alcalá (UNNE) *“Encrucijadas del curriculum y la formación universitaria en el escenario contemporáneo”*

Dr. Luis Porta (UNMDP-CONICET) *“Zona de clivaje. Los estudios biográficos en la profesión académica”*

Coordina: Jaqueline Noriega (UNSL)

11.30hs. Conferencia Inaugural-

(Aula Magna Facultad de Ciencias Económicas y Sociales- Calle Funes N°3250).

Dra. Laura Rovelli (UNLP-CLACSO-CONICET)

“La evaluación académica ante las reconfiguraciones de la profesión académica y los retos de la Educación Superior”

Coordina: Luis Porta (UNMDP-CONICET)

ISBN 978-987-811-185-8

14.30HS. Conversatorios simultáneos

Conversatorio I. Coordina: Nicolás Braun (GALPÓN ADUM Calle. Roca N°3891)

Conversatorio II. Coordina: Florencia Moll (Aula 1-ADUM. Calle Guido N°3256).

Conversatorio III. Coordina: Paula Gaggini (Aula 2-ADUM Calle Guido N°3256).

Conversatorio IV. Coordina: Florentina Lapadula (Aula 4- ADUM Calle Guido N°3256)

16.30hs- Segundo Panel de Especialistas. (AULA 23- F. Humanidades. Calle Funes N°3350)

“Políticas, Condiciones de Trabajo Docente y financiamiento en la Universidad Argentina”-

Dra. Verónica Walker (UNS) *"Reconfiguraciones de las condiciones de trabajo y carrera docente en las universidades nacionales argentinas"*

Dr. Pedro Sanllorenti (ADUM-UNMDP) *"Necesidad y alternativas para definir políticas públicas destinadas a mejorar las condiciones del trabajo docente en las universidades argentinas"*

Dr. Andreotti Romanin Enrique (ISTeC-UNMDP-CONICET) *"Trabajo docente, financiamiento universitario y desafíos del nivel en la coyuntura actual"*

Coordina: Fernando Hammond (UNMdP)

18hs. Tercer Panel de Especialistas (AULA 23- F. Humanidades. Calle Funes N°3350)

“Articulaciones y desafíos del nivel superior en perspectiva de futuro”

Dra. Patricia Demuth (UNNE) *“El desarrollo profesional docente en la universidad: entre la cultura académica y la profesional”*

Dra. Mariana Foutel (ISTeC-UNMDP) *“Tensiones y desafíos en el despliegue de la profesión académica desde un paradigma de complejidad”*

Cdor. Amado Zogbi (Universidad Atlántida) *"Desafíos en la actual coyuntura del sistema universitario argentino. Oportunidades de articulación y sinergia público-privada"*

Dr. Guillermo Cutrera (UNMdP) *“Perspectiva Ambiental y Enseñanza de la Química en la formación docente inicial. El caso de la propuesta curricular en el profesorado en Química, Pcia de Buenos Aires”.*

ISBN 978-987-811-185-8

Coordina: Marcelo Alegre (UNNE) y Marcela Bertoni (UNMdP)

SABADO 6 DE ABRIL

8.30hs. Conversatorios simultáneos

Conversatorio V. Coordinadora: Alejandro Musticchio (GALPÓN de ADUM- Calle. Roca N°3891).

Conversatorio VI. Coordinador: Selene Queirolo (Aula 1- Adum Calle Guido N°3256).

Conversatorio VII. Coordinador: Diego Calderón (Aula 2-Adum Calle Guido N°3256).

10hs Mesa de debate y discusión- Líneas de investigación/intervención/extensión. CIMED. (Aula Magna Facultad de Ciencias Económicas y Sociales- Calle Funes N°3250).

Dr. Luis Porta y Dr. Francisco Ramallo (GIEEC)
Dra. Claudia De Laurentis y Dr. Braian Marchetti (GIPE)
Dra. María Marta Yedaide (GIESE)
Mg. Alfonsina Guardia y Dr. Luis Moya (HIPOGED)
Dra. Gladys Cañueto- Observatorio de Educación- FH-UNMDP
Esp. Juan José Escujuri (FH-UNMDP)
Prof. Paula Gambino (Secretaria de Extensión- UNMdP)

Coordina: Jonathan Aguirre (UNMdP)

12hs Conferencia Central
(Aula Magna Facultad de Ciencias Económicas y Sociales- Calle Funes N°3250).

Dra. Mónica Marquina (UBA-UNTREF-CONICET)

“Desafíos actuales de la profesión académica: fragmentación, masividad y gobernanza universitaria”

Coordina: Mariana Foutel (UNMdP)

ISBN 978-987-811-185-8

CRONOGRAMA CONVERSATORIOS

Viernes 5 de abril 2024			
CONVERSATORIOS SIMULTÁNEOS			
14:30 a 16:30 hs. Galpón de ADUM	Conversatorio I Coordina: Nicolás Braun	Dirigir o emprender: “ Trayectorias “Heroicas” y profesión académica	Agoff Sergio Leandro
		Estudio de la profesión académica en la UNRN	Graciela Giménez; Magda de los Ríos Reyes y Mariana Zeberio
		¿Es necesario cambiar el modo en cómo se evalúa la investigación en la academia argentina?	Noriega Jaquelina Edith
		El proceso de discusión y aprobación del nuevo marco normativo que regula la educación a distancia universitaria y sus incidencias en la reconfiguración del trabajo y la función docente de los académicos: El caso de la Universidad de Buenos Aires	María Catalina Nosiglia; Brian Fuksman y Silvia Andreoli
		Formación de Posgrado, Profesión Académica y financiamiento y de la educación Superior argentina. Entre expansiones sistémicas, biografías narradas y ajustes económicos	Jonathan Aguirre, Mariana Foutel y Luis Porta
		La evaluación del trabajo académico universitario: Un análisis de los reglamentos de carrera docente/carrera académica de las Universidades Nacionales argentinas	Julieta Rodera; Verónica Walker y Laura Rovelli

ISBN 978-987-811-185-8

		Un análisis de los fenómenos de segregación horizontal y vertical en la Universidad: El caso del sistema universitario Nacional y la UNS	Melisa Luján Southwell
		Los problemas históricos de la profesión académica, un análisis basado en sus instrumentos reglamentarios	Fernando Hammond
		Fortaleciendo la profesión académica a partir de su eslabón más débil: La evaluación de las carreras iniciales en el ecosistema científico- Universitario en Argentina	Laura Rovelli
		Revisiones teóricas-epistemológicas que entrelazan la profesión académica en la formación del profesorado universitario	Natalia De Marco, Mariela Senger, María Martha Patat y María Belén Escalante
		Desafíos actuales de la profesión académica: Fragmentación, masividad y gobernanza universitaria	Marquina Mónica
14:30 a 16:30 hs. Aula 1 Adum	Conversatorio II Coordina: Florencia Moll	La relación entre la práctica reflexiva y la producción de conocimiento pedagógico de la enseñanza	Guerrero Yamila
		Cuando la historia habla a través de las manos	Polten Elisabet
		La comunicación en la Universidad	Haydee Scomparin
		Capturar lo emergente. La indagación Biográfico-Narrativa en la configuración de los hábitats académicos	Luciana Berengeno
		Experiencias estéticas para la primera infancia en museos de arte	Maria Laura Garcia y Luis Lereté

ISBN 978-987-811-185-8

		Reflexiones sobre la educación artística y la cultura digital	Maria Laura Garcia y Maria Paula Giglio
		La mirada autoreflexiva y nuestro derrotero cartográfico hacia la pedagogía decolonial	Maria Ines Blanc y Florencia Canestro
		La comunicación y el diseño para difusión del arte	Alejandra Noguera
		Reflexiones acerca de los procesos de profesionalización de la carrera del profesorado en Psicología (FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNLP)	Sofía Bugallo y Mariana Lugones
		Reflexión respecto a las prácticas profesionales en contextos complejos	Nahali Antonia Florentin Morales y Mónica Beatriz Vargas
14:30 a 16:30 hs. Aula 2 ADUM	Conversatorio III Coordina: Paula Gaggini	La investigación como una posibilidad hacia una práctica docente del compromiso y la reflexión	Maira Duna
		Bienestar, motivación, desmotivación y satisfacción laboral del docente universitario	Lorena Maisa Niubó
		¿Qué percepciones construimos los estudiantes de la carrera de ciencias de la Educación de la FH de la UNMDP Cohorte 2019, con título de base, respecto a nuestras posibilidades en el desarrollo de nuestra posible profesión académica?	Dinia Luz Bohé
		La categoría de profesión académica y su inestabilidad conceptual situada	Sebastián Echarri

ISBN 978-987-811-185-8

		Profesión académica y Educación Superior. Senderos y laberintos	María Andrea Bustamante y María Concepción Galluzzi
		La participación estudiantil en el periodo de normalización de la UNMDP. Entre acuerdos fundantes y tensiones democratizantes	Pablo Guillermo Coronel y Juan José Escujuri
		La (in) satisfacción y las (otras) formas de reconocimiento en la profesión académica: Tensiones entre recursos y demandas	Bruno Rivero
		Aportes a la construcción de la ciudadanía universitaria, Programas Tutores Pares- Facultad de Humanidades- UNMDP (2019-2023)	Melina Monti ; Mariana Micaela Trovato y Ana Villasanti Avalos
		El Plan de estudio del profesorado de Letras de la facultad de Humanidades- UNMDP en la trayectorias educativas de los/as estudiantes de la Cohorte 2017. Un estudio Biográfico-Narrativo de la experiencias de los/as alumnos/as	Catalina Iriarte
		Profesión académica y Educación Superior. Narrativas en las voces de estudiantes adscriptos/as y becarios/as en Ciencias de la Educación de la UNMDP	Paula Valeria Gaggini

ISBN 978-987-811-185-8

<p>14:30 a 16:30 hs. Aula 4 ADUM</p>	<p>Conversatorio IV</p> <p>Coordina: Florentina Lapadula</p>	<p>Formación en docencia universitaria desde el análisis de dos dispositivos pedagógicos: El caso de dos universidades de reciente creación en el conurbano bonaerense (UNAJ-UNAHUR)</p>	<p>Sayal Malena</p>
		<p>Articulación interdisciplinaria como oportunidad para el fortalecimiento de la enseñanza en la formación docente inicial. Un estudio narrativo de experiencias pedagógicas Instituto Superior de Formación Docente N°19 de Mar del Plata</p>	<p>Federico Ayciriet, Micaela Soledad Luca y Jérica Paola Bruno</p>
		<p>Reflexiones sobre la formación docente para la enseñanza en los inicios de la Universidad</p>	<p>Pablo Daniel García</p>
		<p>Cuando lo pensado no alcanza...el problema como crisálida de proyectos educativos</p>	<p>Eduardo Devoto y Benjamín Rodríguez</p>
		<p>La formación docente continua en contextos universitarios: La experiencia de trabajo de un programa central de la UNNE</p>	<p>Ileana Ramirez; Marcelo Alegre y Nicolás Cáceres</p>
		<p>Deliberando juntxs nuevas perspectivas en la formación docente</p>	<p>Mariana Buzeki</p>
		<p>El ateneo de prácticas profesionales docentes. dispositivo que potencia los procesos reflexivos</p>	<p>Mónica Cúrtolo y Violeta Castresana</p>
		<p>Práctica profesional aprendida y profesión académica en los</p>	<p>Andrea Montano y María Belén Bedetti</p>

ISBN 978-987-811-185-8

		profesorados de educación inicial y primaria	
		Algunas reflexiones en torno a la extensión universitaria	Yamila Vicens
		Extensión universitaria y profesión académica: Características y reflexiones en torno a la práctica extensionista y su articulación con la formación de estudiantes univiveritarixs en la UNMDP	María Selene Queiroló y María Florentina Lapadula

SÁBADO 6 DE ABRIL

CONVERSATORIOS SIMULTÁNEOS

8:30 a 10:30 hs. Galpón de ADUM	Conversatorio V Coordina: Alejandro Musticchio	De-colonizando las prácticas docentes. Intimidad y sensibilización en el profesorado de Inglés	Silvia Branda, Luciana Torresel y Sofía Bauzada Arbelaiz
		Los saberes- otros en el marco de la Educación en las sombras: Nuevas posibilidades para la formación de docentes de inglés	Ana Inés Siccardi
		Criticalidad, descolonialidad y género en la formación inicial de docentes de inglés	Cintia Lersundi; Paula González y Silvina Pereyra
		Vivencias del estudiantado del profesorado de inglés de la UNMDP en torno a prácticas extracurriculares que promueven su bienestar emocional	Silvia Branda, Agustina Rasini Robles y Gabriel Ivab Ruiz Diaz

ISBN 978-987-811-185-8

		Oíd el ruidos de rotos epistemas: la Opción decolonial en la formación docente del profesorado de ingles de la UNMDP	Claudia P. Cosentino y Marcela Lopez
		Creencias obstaculizadoras del aprendizaje de la pronunciación en estudiantes del profesorado universitario de inglés.	Maria Laura Sordelli, Sofia Romanelli , Mariana Florencia Martinez y Maria Emilia Mazzina Denevi
		El rol de experiencias de aprendizaje de lenguas y su relación con el poder en la construcción de las identidades de profesores de lenguas colombianos	Ana María Ruiz Gómez
		El poder de la indagación narrativa para dar voz y espacio a las historias de vida de estudiantes universitarios latinxs en los Estados Unidos	Melisa Miralles
		La formación de maestrxs de lenguas extranjeras desde una perspectiva decolonial, crítica intercultural	Gutierrez Claudia Patricia
		El desafío de la experiencia docente con mirada decolonial en la clase de inglés como lengua extranjera A EXTRANJERA	Veronica Ojeda y Camila Gomez Coll
8:30 a 10:30 hs. Aula 1 Adum	Conversatorio VI Coordina: Selene Queirolo	CHATGPT, ¿Héroe o amenaza?: Repensar la Educación con tecnologías a partir del desarrollo de herramientas de inteligencia artificial	Laura Perez Gayoso, Nayla Nahmod, Marco Antonio Villan

ISBN 978-987-811-185-8

	Una experiencia matemática extracurricular	Beatriz Lupín
	El profesional de la información en la era de los datos: Evolución y retos	Alicia Hernandez, Gladys Vanesa Fernández y Andrés Vuotto
	Desafíos y oportunidades desde la formación de bibliotecarios escolares	María Segunda Varela; Claudia Marisol Palacios; Paula Carola Calo UNMDP
	La internacionalización en el aula: Experiencia de incorporación de metodología Coil en Ciencia de la información	Alicia Hernández; Andrés Vuotto
	Los espacios curriculares de formación profesional práctica en economía: Reflexiones en torno a la experiencia de análisis de coyuntura macroeconómica en la FCEYS-UNMDP	Victoria Lacaze y Damián Errea
	Protocolo DILEMA (Didáctica Bidimensional Lecto- Matemática): Orientaciones interdisciplinarias para la redacción y producción de problemas en matemáticas con el objetivo de mejorar el proceso de resolución	María Clara Rivas y Patricia Schwerter
	La enseñanza de la reumatología como tarea docente universitaria: Caso de una docente experta	María Eugenia Gabardós Bittler
	Identidades profesionales académicas: ¿Qué ocurre en la EAD?	Aída Emilia Garmendía, María Mercedes Hoffmann, Andrea Rainolter y Mariela Verónica Senger

ISBN 978-987-811-185-8

		Desafíos de la ética en contextos profesionales, dinámicos y complejos	Mónica Beatriz Vargas; Adriana Diel y Sofía Soto Cabrera
8:30 a 10:30 hs. Aula 2 Adum	Conversatorio VII Coordina: Diego Calderón (Aula 2).	Trayectorias identitarias de estudiantes Trans* de pedagogía desde un enfoque Biográfico-Narrativo: Fantasmas de discontinuidad y resistencia en la formación docente y el desarrollo profesional	Claudio Sanhueza Mansilla
		Maternidad/es ¿Vs? Formación docente	Flores Gimena; Ochoa Brisa y Zabala Mercedes
		Participación femenina en el periodo de normalización de la UNMDP: Los casos de Psicología, Humanidades y Derecho	Alfonsina Guardia y Luis Moya
		Maternar en la Universidad, ¿un equilibrio imposible? Algunas reflexiones ante los desafíos que presenta la Profesión Académica, las políticas de género y la lucha por la igualdad de oportunidades	Aldana Altamirano
		La incidencia del financiamiento en la educación Superior: Lo privado, lo público, la maternidad y la vida académica	Romina Carozzo
		Que cambie todo para que no cambie nada: Educación Superior, Perspectiva de género y desigualdades continuas	Andrea Paonessa
		Hacia la transversalidad de la perspectiva de	Cintia Lersundi; Sofía Michelini y Melina Monti

ISBN 978-987-811-185-8

	género y decolonial en el profesorado de inglés. Contar con un enfoque de derechos y cuidados	
	La profesión académica como experiencia de convivialidad. Una propuesta intercultural para habitar las universidades argentinas desde un otro extranjero	Iara Fioriti
	Institucionalización de las políticas de género en las universidades públicas argentinas: Un estudio sobre las tensiones en la implementación de los protocolos de violencia de género	Diego Alberto Calderón

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

RESUMENES AMPLIADOS

PANELES

PERSPECTIVA AMBIENTAL Y ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. EL CASO DE LA PROPUESTA CURRICULAR EN EL PROFESORADO EN QUÍMICA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Tercer Panel de Especialistas: “Articulaciones y desafíos del nivel superior en perspectiva de futuro”

Cutrera, Guillermo.
UNMDP
guillecutrera@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza la incorporación de la perspectiva ambiental en la formación inicial del profesorado de Química en Buenos Aires desde un enfoque crítico y transformador. Se recuperan los aportes de Enrique Leff sobre la racionalidad ambiental y la necesidad de construir un nuevo saber ambiental interdisciplinario que dialogue con diversos conocimientos. Se plantea la importancia de incorporar una perspectiva de género sólida que reconozca los impactos diferenciados de la crisis ambiental. El análisis se centra en el Diseño Curricular, destacando sus tres líneas formativas como marco para abordar la educación ambiental de manera integral y contextualizada. No obstante, se identifican posibles tensiones como la fragmentación disciplinar, la falta de integración interdisciplinaria y la resistencia docente. Se enfatiza la necesidad de promover espacios de formación continua, diálogo y construcción colectiva entre docentes para desarrollar nuevos saberes y prácticas pedagógicas transformadoras.

ISBN 978-987-811-185-8

Introducción

La educación ambiental (EA, en adelante) ha cobrado una relevancia creciente en las últimas décadas, convirtiéndose en un eje fundamental para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la sostenibilidad del planeta. Enrique Leff, uno de los principales referentes en el campo de la EA, plantea que esta debe ser concebida como "un proceso pedagógico que implica un cambio de mentalidad para inducir la formación de una nueva conciencia ambiental y una ética ecológica" (Leff, 2010, p. 211). Desde esta perspectiva, la EA no se limita a la transmisión de conocimientos especializados, sino que busca promover una transformación profunda en la forma en que nos relacionamos con el entorno natural.

Desde una mirada crítica y de género, es fundamental reconocer que la crisis ambiental que enfrentamos no es un fenómeno aislado, sino que se encuentra estrechamente vinculada con las desigualdades sociales, económicas y culturales que prevalecen en nuestras sociedades. Como señala Leff (2004), la crisis ambiental es una crisis de civilización, cuestionadora de la racionalidad económica e instrumental que ha conducido al mundo a una situación de riesgo global. En este contexto, la educación ambiental debe trascender los enfoques meramente técnicos y promover una reflexión profunda sobre los modelos de desarrollo y las relaciones de poder que subyacen a la degradación ambiental. La propuesta curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Química de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, representa un avance significativo al incorporar la perspectiva ambiental de manera transversal en la formación de los futuros docentes de Química. En este trabajo se presenta una primera aproximación al análisis de esta propuesta curricular sobre la incorporación de la EA en la formación inicial de profesores, resaltando su relevancia, identificando desafíos y proponiendo lineamientos para su abordaje transversal.

ISBN 978-987-811-185-8

Racionalidad ambiental, género y territorio: ejes para una formación docente en Química comprometida con el ambiente

Leff critica la racionalidad económica e instrumental que ha guiado la modernización, llevando a la degradación ambiental y la crisis civilizatoria actual. Plantea que "la crisis ambiental es una crisis de civilización, cuestionadora de la racionalidad económica e instrumental que ha conducido al mundo a una situación de riesgo global" (Leff, 2004, p. 197). Frente a esta racionalidad dominante, propone construir una nueva racionalidad ambiental basada en la sustentabilidad, equidad y diversidad, implicando una reapropiación social de la naturaleza que reconozca su valor intrínseco e interdependencia con los procesos socioculturales (Leff, 2010).

En este contexto, el autor aboga por un nuevo saber ambiental que trascienda la fragmentación disciplinar, abordando la complejidad ambiental desde una mirada holística e interdisciplinaria, constituyéndose "a partir de una nueva racionalidad teórica y práctica, orientadas por una conciencia de la complejidad ambiental" (Leff, 2006, p. 6). Este saber implica un diálogo entre disciplinas y formas de conocimiento, incluyendo saberes tradicionales y locales (Leff, 2012).

Además, es necesario analizar cómo las desigualdades de género se entrelazan con las problemáticas ambientales. La crisis ambiental tiene impactos diferenciados en mujeres y hombres, exacerbando las desigualdades existentes (Pearse, 2017). La EA debe promover una mirada interseccional que reconozca cómo el género se entrecruza con otras variables como la raza y la clase social, configurando experiencias diversas en relación con el ambiente (Gough, 2019).

De esta manera, la pedagogización de un conflicto ambiental requiere un diálogo de saberes y vivires que permita comprender las diversas perspectivas, experiencias y cosmovisiones involucradas, promoviendo una mirada integral y contextualizada del problema (Lotz-Sisitka, Wals, Kronlid y McGarry, 2022). Este diálogo implica reconocer

ISBN 978-987-811-185-8

y valorar los conocimientos y prácticas de las comunidades locales, así como sus formas de relacionarse con el entorno natural (Nahuelhual, Saavedra, Vergara, Gowda, Barton y Palomo, 2021).

La EA debe estar arraigada en el contexto local y regional, abordando los desafíos ambientales específicos que enfrentan las comunidades (Karrow & DiGiuseppe, 2019). Esto implica incorporar los saberes y experiencias de los actores locales, así como los conocimientos tradicionales y ancestrales de los pueblos originarios (Lotz-Sisitka et al., 2017). Además, es crucial que los futuros docentes comprendan las dimensiones sociales, culturales y políticas que subyacen a las problemáticas ambientales locales (Esa, 2010). Desde estas premisas, recuperamos la propuesta curricular para el Profesorado en Química de la Provincia de Buenos Aires.

La EA en la perspectiva curricular de la formación docente inicial en la provincia de Buenos Aires. El caso del profesorado en Química

La educación ambiental en la formación docente superior es un tema de gran relevancia en la actualidad, en tanto los futuros docentes desempeñarán un papel crucial en la formación de las nuevas generaciones y en la promoción de una conciencia ambiental crítica y transformadora.

En el caso específico de la formación docente en Química en la provincia de Buenos Aires, el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Química establece tres líneas formativas fundamentales: la centralidad de la enseñanza, las transformaciones sociales contemporáneas y las construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires. Estas líneas brindan un marco propicio para incorporar la EA de manera transversal en la formación de los futuros profesores de Química; permiten abordar la educación ambiental desde una perspectiva integral, considerando no solo los aspectos científicos y técnicos, sino también las dimensiones sociales, culturales, políticas y éticas involucradas.

ISBN 978-987-811-185-8

La centralidad de la enseñanza implica reconocer la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas, lo cual es clave para abordar los desafíos ambientales desde una perspectiva local y significativa para los estudiantes.

Las transformaciones sociales contemporáneas y las construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires, permiten situar la EA en un contexto regional y nacional, reconociendo las particularidades y desafíos ambientales propios de nuestro territorio. Esto posibilita el desarrollo de propuestas educativas más pertinentes y cercanas a la realidad de los estudiantes. En este aspecto, resulta clave la incorporación de experiencias de aprendizaje situado y contextualizado, que permita a los estudiantes del profesorado vincularse con problemáticas ambientales concretas y desarrollar propuestas pedagógicas pertinentes y transformadoras. Como señalan Sauvé y Orellana (2002), la educación ambiental debe ser contextualizada, es decir, debe tomar en cuenta la realidad específica de cada medio, de cada comunidad, de cada región.

En este contexto, el Diseño Curricular para el profesorado de Educación Secundaria en Química de la Provincia de Buenos Aires representa un avance significativo al incorporar la perspectiva ambiental de manera transversal en la formación de los futuros docentes de Química, asumiendo que la formación docente inicial debe brindar a los futuros educadores las herramientas necesarias para abordar la EA desde un enfoque crítico y transformador. Esto implica no solo la adquisición de modelos teóricos disciplinares, sino también el desarrollo de habilidades para promover el pensamiento crítico, la participación ciudadana y la acción colectiva en torno a los desafíos ambientales (Gómez-Baggethun y Naredo, 2015).

Asimismo, este Diseño Curricular enfatiza la importancia de la Educación Sexual Integral (ESI) y la perspectiva de género, lo cual brinda una oportunidad para abordar la EA desde un enfoque interseccional, reconociendo las diferentes formas en que hombres y mujeres se relacionan con el entorno natural y los impactos diferenciales que sufren ante los

ISBN 978-987-811-185-8

problemas ambientales (Mavisakalyan y Tarverdi, 2019; Ergas y York, 2012). Esta mirada interseccional permitiría a los futuros docentes comprender las múltiples dimensiones de la crisis ambiental y diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas y equitativas.

No obstante estas últimas consideraciones, la incorporación de la EA en la formación docente en Química también puede generar tensiones y desafíos que deben ser abordados de manera crítica y reflexiva.

La puesta en acto de la propuesta curricular: algunas hipótesis sobre posibles tensiones en las prácticas de enseñanza.

Una de las principales tensiones que puede surgir, durante la implementación curricular, al incorporar la EA en la formación docente en Química es la posible fragmentación del conocimiento y la falta de integración entre las diferentes áreas disciplinares. La EA, por su naturaleza interdisciplinaria, requiere un abordaje que trascienda los límites tradicionales de las asignaturas y promueva la articulación de saberes desde diferentes campos del conocimiento (Leff, 2010).

En este sentido, el Diseño Curricular del Profesorado en Química podría presentar dificultades para lograr una verdadera integración de la EA de manera transversal, entre los campos formativos (Formación General, Práctica Docente y Formación Específica). Esta compartimentalización del conocimiento puede obstaculizar el desarrollo de una mirada holística y sistémica sobre los problemas ambientales, que es fundamental para la EA (Sauvé, 2010). En esta misma línea, y centrando la atención en el Campo de la Formación Específica, una de las tensiones que puede generar la propuesta curricular radica en la necesidad de articular de manera coherente y equilibrada las diferentes dimensiones en la formación de los futuros docentes de Química. Por un lado, es fundamental que los estudiantes adquieran sólidos conocimientos disciplinares y desarrollen habilidades para la enseñanza de la Química. Sin embargo, y al mismo tiempo,

ISBN 978-987-811-185-8

es imprescindible que estos conocimientos se complementen con una mirada crítica y reflexiva sobre el papel de la Química en la sociedad, sus implicaciones ambientales y éticas, y su relación con los modelos de desarrollo vigentes.

Los futuros docentes deben ser capaces de analizar críticamente cómo la Química ha contribuido al progreso como a la generación de problemas socioambientales, y cómo puede aportar a la construcción de un futuro más sostenible y justo (Vilches y Gil-Pérez, 2013). Además, es fundamental que desarrollen una conciencia ética que les permita tomar decisiones responsables en su práctica profesional, considerando los impactos de la Química en la salud, el ambiente y la sociedad (Sjöström y Talanquer, 2014). Solo así podrán contribuir a la formación de ciudadanos críticos, capaces de participar activamente en la toma de decisiones informadas sobre cuestiones científicas y tecnológicas que afectan a la humanidad.

La resistencia de algunos docentes formadores a incorporar la EA en sus prácticas de enseñanza puede constituir una barrera significativa para la integración efectiva de esta perspectiva en la formación docente en Química. Esta resistencia puede estar relacionada con diversos factores, como la falta de formación y conocimientos específicos sobre EA (Gómez-Baggethun y Naredo, 2015), la percepción de que la EA no es relevante para la enseñanza de la Química, o la dificultad para adaptar los enfoques tradicionales de enseñanza a los desafíos que plantea la EA (Burmeister & Eilks, 2012). Para superar esta resistencia, es necesario promover espacios de formación y reflexión que permitan a los docentes comprender la importancia de la EA y desarrollar las competencias necesarias para su incorporación en la práctica educativa (Juntunen & Aksela, 2014). Además, es fundamental generar instancias de diálogo y colaboración entre docentes formadores de diferentes disciplinas, para favorecer la construcción de enfoques interdisciplinarios que aborden de manera integral las problemáticas ambientales.

También, la incorporación curricular de la EA plantea desafíos epistemológicos y metodológicos que pueden entrar en tensión con los enfoques tradicionales de la

ISBN 978-987-811-185-8

enseñanza de la Química. Por ejemplo, la EA promueve el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico, la participación ciudadana y la acción colectiva, lo cual puede requerir el uso de estrategias pedagógicas más activas y participativas que desafíen las prácticas de enseñanza más convencionales (Sauvé, 2010). Esta exigencia se inscribe en una perspectiva más amplia, centrada en la necesidad de promover una mirada crítica sobre el papel de la EA en la formación docente en Química. Como señala Sauvé (2010), la EA no debe concebirse simplemente como un instrumento para solucionar los problemas del medio ambiente. En su lugar, debe entenderse como un proceso educativo cuyo objetivo es lograr un cambio profundo en la forma en que los seres humanos se relacionan con su entorno natural. De esta manera, es fundamental que la formación docente en Química trascienda enfoques instrumentales para promover una reflexión profunda sobre los valores, principios y paradigmas que guían la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Esto implica cuestionar la visión antropocéntrica y utilitarista que ha predominado en la ciencia y la tecnología, y reconocer la interdependencia y el valor intrínseco de todos los seres vivos y los ecosistemas (Kopnina, 2012). Los futuros docentes deben desarrollar una ética del cuidado y la responsabilidad hacia el ambiente, basada en los principios de sostenibilidad, justicia y equidad (Corrêa et al., 2020). Para ello, es necesario incorporar en la formación docente espacios de reflexión y diálogo sobre los fundamentos éticos y filosóficos de la EA, así como experiencias de aprendizaje que permitan a los futuros profesores conectar con la naturaleza y desarrollar una relación de respeto y empatía hacia ella. Solo a través de una transformación profunda de los valores y paradigmas que sustentan la educación científica, será posible formar docentes comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

Desde la perspectiva delineada en las líneas formativas, la EA se vincula con la necesidad de promover una mirada intercultural y decolonial en la formación docente en Química. Como señala Catherine Walsh (2007), la interculturalidad y la decolonialidad son herramientas pedagógicas que apuntan a la transformación de las estructuras,

ISBN 978-987-811-185-8

instituciones y relaciones sociales que mantienen la subalternización de ciertos grupos. Esto implica reconocer y valorar los saberes y conocimientos de las comunidades originarias y los pueblos ancestrales, que han desarrollado formas de relación armónica y sostenible con la naturaleza a lo largo de siglos (Nahuelhual et. al., 2021). La incorporación de estas perspectivas en la formación docente permite cuestionar la visión eurocéntrica y colonial que ha dominado la ciencia moderna, y construir un diálogo de saberes que enriquezca la comprensión de las problemáticas ambientales y las posibles soluciones (Leff, 2012). Además, la mirada intercultural y decolonial promueve el reconocimiento de la diversidad cultural y la valoración de las identidades y saberes locales, lo que es fundamental para el desarrollo de una EA contextualizada y relevante para las comunidades. Para ello, es necesario generar espacios de diálogo y colaboración entre la academia y las comunidades, y promover la participación activa de los pueblos originarios en la construcción de los currículos y las prácticas educativas.

Por otro lado, la EA también plantea desafíos en cuanto a la evaluación de los aprendizajes. Los enfoques tradicionales de evaluación, centrados en la medición de conocimientos teóricos, pueden resultar insuficientes para captar la complejidad de los aprendizajes que se buscan promover en la EA, como el desarrollo de habilidades para la acción y la participación ciudadana (Sauvé, 2010). Esto implica la necesidad de explorar nuevas formas de evaluación más coherentes con los principios de la EA inscriptas en una reflexión crítica sobre los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la evaluación en la formación docente en Química, y desarrollar enfoques alternativos que posibiliten una evaluación integral y contextualizada de los aprendizajes en el marco de la EA (Jiménez-Fontana et al., 2015).

Consideraciones finales

ISBN 978-987-811-185-8

En esta presentación se analizó la incorporación de la perspectiva ambiental en la formación inicial del profesorado de Química en Buenos Aires, destacando su relevancia holística, las tensiones potenciales como la fragmentación disciplinar y la resistencia docente, y la necesidad de espacios formativos que desarrollen competencias en educación ambiental (Arias-Ortega y Ramírez-Beltrán, 2019; Mora-Ortiz, 2015; Vargas-Roncancio et al., 2020). Esta incorporación se instala como un desafío que requiere el compromiso sostenido de las instituciones formadoras y los docentes, así como la generación de espacios de reflexión y construcción colectiva. Este proceso debe involucrar una lectura crítica de la propuesta curricular y su puesta en práctica de parte del colectivo docente y las autoridades institucionales, problematizando los supuestos y las implicancias de la incorporación de la EA en la formación docente (Eschenhagen y Maldonado, 2014).

Este análisis crítico debe fundamentarse en el reconocimiento de las realidades socioambientales territoriales y de los saberes y experiencias comunitarios, a fin de elaborar propuestas formativas contextualizadas y significativas (Caride y Meira, 2020). En este sentido, se plantea la necesidad de profundizar en el estudio de las concepciones y prácticas de los docentes formadores en relación con la EA, así como en el diseño y evaluación de propuestas de formación continua que permitan fortalecer sus competencias y compromiso con esta perspectiva (Arias-Ortega y Ramírez-Beltrán, 2019).

Además, la implementación requiere un proceso de formación continua que acompañe a los docentes en la construcción de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes (Arias-Ortega y Ramírez-Beltrán, 2019). Esto implica generar espacios de diálogo, intercambio y construcción colectiva entre docentes, que posibiliten problematizar las propias concepciones y prácticas, y construir nuevos saberes y estrategias para abordar la complejidad de los problemas ambientales (Mora-Ortiz, 2015). Es fundamental la

ISBN 978-987-811-185-8

articulación entre la formación inicial y la formación en servicio, así como la vinculación con otros actores sociales y educativos del territorio, fortaleciendo las redes y alianzas para construir proyectos educativos transformadores (Eschenhagen y López-Pérez, 2016; Vargas-Roncancio et al., 2020).

Referencias

- Asteria, D., Budidarmono, Herdiansyah, H., & Ni'mah, N.L. (2018). Gender sensitive education in watershed management to support environmental friendly city. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 126. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/126/1/012177>
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (36), 21-34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.02
- Corrêa, M. L., Agudo, M. M., & Meira-Carteia, P. Á. (2020). Educação ambiental e ética do cuidado: Contribuições para a formação de professores de ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 20, 475-499. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u475499>
- Ergas, C., & York, R. (2012). Women's status and carbon dioxide emissions: A quantitative cross-national analysis. *Social Science Research*, 41(5), 965-976. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.03.008>
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39-50. <https://doi.org/10.1080/10382040903545534>
- Eschenhagen, M. L., & López-Pérez, F. (2016). Posibilidades para la ambientalización de la educación superior en América Latina: propuestas teóricas y experiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1147-1174. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000400007
- Eschenhagen, M. L., & Maldonado, C. E. (2014). *Un viaje por las alternativas al desarrollo: perspectivas y propuestas teóricas*. Universidad del Rosario.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Gómez-Baggethun, E., & Naredo, J. M. (2015). In search of lost time: the rise and fall of limits to growth in international sustainability policy. *Sustainability Science*, 10(3), 385-395. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0308-6>
- Gough, A. (2019). Centering gender on the agenda for environmental education research. *The Journal of Environmental Education*, 50(4-6), 336-346.
<https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1629625>
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E., Azcárate, P., & Navarrete, A. (2015). Dimensión ética de la sostenibilidad curricular en el sistema de evaluación de las aulas universitarias. El caso de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 536-549.
https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2015.v12.i3.07
- Juntunen, M., & Aksela, M. (2014). Education for sustainable development in chemistry— challenges, possibilities and pedagogical models in Finland and elsewhere. *Chemistry Education Research and Practice*, 15(4), 488-500.
<https://doi.org/10.1039/C4RP00124A>
- Karrow, D., & DiGiuseppe, M. (2019). Environmental education and teacher preparation: Engaging a struggle for meaning. *The Journal of Environmental Education*, 50(4-6), 336-346. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1703622>
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.676504>
- Kvanneid, A. J. (2021). Climate change, gender and rural development: Making sense of coping strategies in the Shivalik Hills. *Contributions to Indian Sociology*, 55(3), 392-415. <https://doi.org/10.1177/00699667211032524>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI. México.
- Leff, E. (2010). *Discursos sustentables*. Siglo XXI. México.
- Leff, E. (2012). Latin American environmental thinking: A heritage of knowledge for sustainability. *Environmental Ethics*, 34(4), 431-450. México.
-

ISBN 978-987-811-185-8

<https://doi.org/10.5840/enviroethics201234444>

Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D., & McGarry, D. (2017). Transformative social learning and sustainability. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>

Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D., & McGarry, D. (2022). Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic dysfunction. *Current Opinion. Environmental Sustainability*, 54, 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2022.01.001>

Mavisakalyan, A., y Tarverdi, Y. (2019). Gender and climate change: Do female parliamentarians make difference? *European Journal of Political Economy*, 56, 151-164. <https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2018.07.004>

Mora-Ortiz, J. R. (2015). Los proyectos ambientales escolares. Herramientas de gestión ambiental. *Bitácora Urbano Territorial*, 25(2), 67-74.

<https://doi.org/10.15446/bitacora.v2n25.53692>

Nahuelhual, L., Saavedra, G., Vergara, X., Gowda, J. H., Barton, D. N., & Palomo, I. (2021). Integrating different values, knowledges and worldviews in disaster risk reduction. *Sustainability Science*, 16(1), 1-14.

<https://doi.org/10.1007/s11625-020-00873-x>

Pearse, R. (2017). Gender and climate change. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 8(2), e451. <https://doi.org/10.1002/wcc.451>

Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 5-18. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v28n1.105>

Sauvé, L., & Orellana, I. (2002). La formación continua de profesores en educación ambiental: la propuesta de EDAMAZ. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4(10), 50-62.

Sjöström, J., & Talanquer, V. (2014). Humanizing chemistry education: From simple contextualization to multifaceted problematization. *Journal of Chemical Education*, 91(8), 1125-1131. <https://doi.org/10.1021/ed500366r>

ISBN 978-987-811-185-8

- Vargas-Roncancio, I., Temesgen, F., & Acero-Nitola, A. (2020). Concepciones de ambiente y educación ambiental en docentes en formación. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47), 93-110. <https://doi.org/10.17227/ted.num47-11146>
- Vilches, A., & Gil-Pérez, D. (2013). Creating a sustainable future: Some philosophical and educational considerations for chemistry teaching. *Science & Education*, 22(7), 1857-1872. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9401-3>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Siglo del Hombre Editores.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

CONVERSATORIO I

DIRIGIR O EMPRENDER: TRAYECTORIAS “HEROICAS” Y PROFESIÓN ACADÉMICA

Conversatorio N° 1

Agof, Sergio
ICO-UNGS

Resumen

El trabajo aborda las figuras que pueden representar el rol de la dirección de carreras universitarias en el campo de la Administración, Gestión y Políticas Públicas, habida cuenta de los procesos de transformación de reforma estatal operados en los años 90 del siglo pasado y que afectaron también a la organización universitaria y su oferta de carreras. El trabajo se interroga sobre cómo esos procesos operaron a un lado y al otro, articulando transformaciones en la gestión universitaria, su oferta académica y la gestión del vínculo con el sector público.

Palabras clave: Reforma estatal; profesión académica; dirección de carreras universitarias

Los cambios en el sistema universitario argentino que pueden ubicarse a partir de la sanción de la Ley 24521 de Educación Superior en 1995, se dan en el contexto del proceso de reforma estatal comenzado tíbiamente durante el gobierno de Alfonsín y desarrollado plenamente en el primer gobierno de Menem. Más allá de la discusión del sentido político general de ese proceso, de su lógica y de su heterogeneidad, la transformación de la estructura económica argentina que produce la dictadura cívico-militar de 1976-1983 se completa con los cambios operados en la configuración estatal. En ese contexto, algunas líneas de política y sus correlatos narrativos comienzan a afirmarse dando lugar a un proceso que se extiende hasta la actualidad.

ISBN 978-987-811-185-8

Dos elementos tratados en la literatura de referencia se consideran aquí como un modo de conectar lo ya planteado acerca de las corrientes “gerencialistas” asediando lo público, con el desarrollo en el marco del sistema universitario de nuevos roles que conforman una nueva profesionalización en ese ámbito. Esos dos elementos son: la noción de capitalismo académico planteado por Brunner y el de profesión académica según lo desarrollan Altbach, Marquina y otrxs. El primero porque concurre a perfilar un escenario general que conecta con las transformaciones del capitalismo apuntadas más arriba. El segundo, porque remite de manera directa a la aparición de nuevos roles para la gestión universitaria.

Los aportes de Brunner (2015), en el marco de su extenso programa de investigación sobre las cuestiones de gobernanza y gestión de la educación superior en América Latina, con particular énfasis en las universidades, rescatan la discusión sobre el papel de las ideas en la construcción de los enfoques sobre la gestión universitaria. Recorriendo un sendero de discusión respecto de esa cuestión, Brunner sostiene que en el análisis del sistema académico no puede quedar de lado los procesos de diferenciación y especialización funcional de los sistemas de educación superior, que sumados a la heterogeneidad de las culturas y prácticas de las disciplinas, con sus propios referentes cognitivos y normativos, perfilan un escenario nuevo, en el que la aspiración de la universidad humboldtiana a una concepción unitaria de las ciencias queda en entredicho, siendo sustituido, en la expresión de Brunner, por la de “bazar cultural de la posmodernidad” (Brunner, 2015). Este nuevo escenario, retoma para Brunner la visión de la posmodernidad de F. Lyotard, entendiendo la transformación de la educación superior ya no en relación con “grandes relatos” o “ideas fundantes”, sino con el nuevo predominio de un “criterio tecnológico”, resultante y a la vez causa de la exponencial “instrumentalización del conocimiento”, que abre paso a la idea de “performatividad”. Sin embargo, advierte Brunner, “el fin de los grandes relatos” no significa que no haya relatos, es decir narrativas, y él encuentra, por ejemplo, que hoy la dominante sería la del

ISBN 978-987-811-185-8

llamado “capitalismo académico” con la aparición de nuevos actores, provenientes del mundo privado y el alojamiento en el seno de la universidad de las lógicas de ese campo, conjugando de manera compleja gerencialismo y desregulación, desfinanciamiento estatal (o multifinanciamiento). Como resultado de esas transformaciones se generaría una serie de contradicciones culturales que acabarían por negar las “ideas” e ideales propios de la tradición de la universidad moderna” (Brunner, 2015). Estas tensiones señaladas por Brunner, incluso a pesar de su propia consideración, dan cuenta de la existencia de esos marcos normativos-valorativos-narrativos, que confrontan con los nuevos que pretenden imponerse.

Las transformaciones operadas en los procesos productivos, por su parte, tienen entre sus elementos significativos los que refieren a lo que Luc Boltanski y Eve Chiapello (2002) desarrollan en relación con los cambios en el trabajo gerencial de los sesenta a los noventa del siglo pasado, en los que se pasa de la figura del gerente-empleado a la de gerente-empresario. En “El nuevo espíritu del capitalismo”, Boltanski y Chiapello desarrollan la idea de que esa transformación del cargo gerencial se funda en la noción de producción delgada, esto es, la producción que se “desembaraza” (se vuelve “esbelta”, se “desgrasa”) de una capa nutrida de procesos y los resuelve a través de la tercerización. En este esquema, el gerente va a ser el encargado de trabajar en red con todas estas empresas satélites subcontratadas. Otra característica novedosa de esta época es el trabajo por proyectos, que reemplaza a la planificación centralizada del trabajo. Esta ganancia en “autonomía” de los gerentes e integrantes de los equipos de proyecto se extiende a las modalidades de control de la nueva gestión empresarial, que se dan por autocontrol, que desplaza a la coacción desde el exterior. Podría situarse en esta mirada sobre la figura gerencial la idea de la heroicidad, como manifestación de esa autonomía que se confronta a contextos cada vez más desafiantes.

En el trabajo de Mónica Marquina y Ángeles Polzella (2015) en el marco de un Proyecto PICT 2013/2253 cuyo propósito fue estudiar la reforma de la educación superior de los

ISBN 978-987-811-185-8

años `90 en Argentina, se enfoca las cuestiones de la nueva agenda universitaria, impuesta al calor de esas reformas referidas, orientada por el paradigma de la Nueva Gestión Pública, para establecer si había modificado la configuración de las instituciones de tradición reformista. El trabajo parte de la hipótesis de que estos cambios introdujeron la necesidad de llevar adelante nuevas tareas para lo cual emergieron nuevos roles y funciones, modificando las identidades, las conductas y los vínculos entre los actores universitarios. Al respecto, el trabajo retoma los aportes de cierta literatura (Whitchurch, 2008 y 2012; McFarlane, 2011; y Schneijderberg y Merkator, 2012) sobre roles, funciones y dinámicas de académicos y profesionales, para dar cuenta de esas transformaciones.

En un sentido convergente, Fernando Hammond (2017), realiza una exploración sobre la evolución de la gestión económica de las universidades en el período 2006-2013, dando cuenta de importantes asimetrías dentro del sistema universitario nacional, que impactan en las condiciones con que cuentan las universidades para ejercer sus funciones autónomamente. El trabajo procura identificar lo que denomina “perfiles de gestión”, que, si bien están explícitamente relacionados con la autonomía económica de cada universidad, pueden ampliarse a pensar en la transformación de ciertos roles de la gestión.

Por su parte, el trabajo de Fernando Nápoli (2005), situándose en el nivel del posgrado universitario, o “cuarto nivel” como lo denomina, comparte la preocupación en el sentido de cómo las nuevas lógicas de funcionamiento de las universidades instaladas desde el nuevo marco normativo y las corrientes gerencialistas, determinan una serie de tópicos a abordar para el desarrollo de una nueva oferta académica. Como lo propone el propio Nápoli, al reconocer a la Universidad como una institución compleja cuyo conocimiento y organización es el resultado de una práctica colectiva, estos impactos hacen necesario preguntarse: ¿Cómo se organiza el desarrollo del currículo?; cómo se resuelven las instancias académico- administrativas?; cómo se logra un financiamiento fuera de la

ISBN 978-987-811-185-8

partida presupuestaria?”. Si cada institución posee rasgos propios de identidad que constituye la cultura institucional, cómo se adecuan esos renovados interrogantes a un cambio de cultura institucional.

Esto constituye el punto de partida de una reflexión sobre el ejercicio del rol directivo de carreras universitarias en el campo de la Administración, Gestión y Política Pública. Sin duda, la dirección de carreras no podría ser considerado cabalmente como un “nuevo rol”, sin embargo, dos elementos deben ser tenidos en cuenta: por un lado, que este desempeño se da en el marco de las transformaciones comentadas y, por otra parte, la especificidad del campo al que nos referimos, obligan a un abordaje cuidado que integre a ese rol “tradicional” los cambios operados en las últimas décadas.

El campo de formación universitaria en Administración, Gestión y Política Pública se ha fortalecido enormemente en los últimos 30 años. Significativamente, su fortalecimiento coincidió con el desarrollo de los procesos de reforma estatal, de cuño neoliberal, orientados a una “redistribución” de tareas y funciones económicas y sociales entre sector público y sector privado. Decimos significativamente, por cuanto supone una suerte de orientación de la formación en relación con esas líneas. Sin embargo, ello no supuso un vínculo lineal con las ideas dominantes en el proceso de reforma. Las carreras asumieron algunos de sus *issues*, al tiempo que los conjugaron con agendas anteriores (expansión estatal, transición democrática, etc.). Todo ello, tampoco derivó en un vínculo interinstitucional sólido, conservándose una gran “autonomía” entre el campo formativo y el propio de la gestión.

En ese contexto, ¿cómo entender las transformaciones ocurridas y que tuvieron un signo común por la eventualidad de la incorporación de dispositivos o mecanismos propios del mercado en el sector público? ¿Qué conexión hay entre la dirección de carrera y la “profesión académica”? ¿Cómo se articulan en la gestión de una carrera las transformaciones ocurridas en el sistema universitario y en el propio sector público?

ISBN 978-987-811-185-8

Estos interrogantes, en suma, apuntan a poner en cuestión la naturaleza profesional de los roles directivos de las carreras, asumiendo que se los mismos se operan en un escenario surcado por tensiones entre las figuras posibles del intelectual académico, el “emprendedor heroico”, o el gerente profesional. La preminencia de alguna de ellas o bien su combinatoria en una nueva, con intensidades diferenciadas, constituyen una serie de alternativas interesantes de indagar, porque iluminan, desde una perspectiva particular, los procesos políticos de cambio y las tensiones subyacentes de la gestión universitaria actual.

Referencias Bibliográficas

- Boltanski, Luc y Chiapello, Eve (2002). El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid: Akal.
- Brunner, J. (2015), Ideas y fines de la Universidad. Estudios Públicos, 139,155-164 ISSN: 0716-1115
- Hammond, F. (2017) Autonomía económica y perfiles de gestión en Universidades Públicas Argentinas. XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria 2017 Noviembre 2017 Mar del Plata, Prov. Buenos Aires, Argentina
- Marquina, Mónica y Ángeles Polzella (2015) Entre la tradición y el cambio: Nuevos roles, funciones e intereses de Académicos y Profesionales en la Gestión Universitaria de las universidades nacionales en Argentina. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Napoli, Fernando (2005) La gestión académica y el sistema de gobierno en posgrado: Una mirada retrospectiva hacia la facultad regional Buenos Aires de la Universidad tecnológica Nacional. (1995-2005). V Coloquio Internacional sobre

FABRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

ESTUDIO DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN LA UNRN

Conversatorio N° 1

Gimenez, Graciela.
Universidad Nacional de Río Negro.
graciela@unrn.edu.ar

Reyes , Magda.
Universidad Nacional de Río Negro.
mreyes@unrn.edu.ar

Zeberio, Mariana
Universidad Nacional de Río Negro.
mzeberio@unrn.edu.ar

En las últimas décadas, la Profesión Académica se ha vuelto más heterogénea producto de los cambios operados en la Educación Superior y en las condiciones y modalidades laborales. El profesorado en todo el mundo es cada vez más parte de una comunidad académica global y, en este marco, los países en desarrollo se encuentran en la parte inferior de un sistema mundial de relaciones académicas desiguales.

Los particularismos territoriales condicionan el despliegue de la Profesión Académica, que asume un carácter singular. En el caso de UNRN, su alta dispersión geográfica. Se han tomado los siguientes antecedentes de investigación:

- Proyecto CAP: se realizó entre 2007 y 2008 y examinó los cambios en la profesión académica en un grupo amplio de países, incluyendo tres de América Latina: Argentina, Brasil y México. Esta investigación involucró a aproximadamente 25,000 académicos universitarios.

ISBN 978-987-811-185-8

- Estudio APIKS: comenzó en 2018 y está en proceso, se lleva a cabo en 31 países, incluyendo Chile en América Latina. Se centra en temas relacionados con la relación entre la universidad y la sociedad, así como en la formación de jóvenes investigadores.
- Estudio CEDES, Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales de 2009. Análisis documental y estadístico, entrevistas a informantes clave y entrevistas en profundidad a docentes de UBA, UNICEN, UNCu, UNLP, UNMdP, UNMi y UNQui; modelos de organización, estructura ocupacional, esquemas de recompensas materiales y simbólicas.

Para describir los aspectos cualitativos de la profesión académica se diseñó un formulario de encuesta. Se tuvo en cuenta como insumos dos herramientas construidas previamente. Una de ellas es la encuesta APIKS y la otra la encuesta sobre percepciones de docentes de la UNRN realizada en el año 2022 y cuyos resultados se publicaron en el Informe N° 18 de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC)-UNRN. Se encuestó al día de hoy al 30% de las y los docentes de la UNRN.

El presente resumen ampliado da cuenta de una investigación institucional en curso impulsada desde la OAC-UNRN sobre la profesión académica en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). La misma se propuso realizar revisiones bibliográficas sobre la cuestión, incluyendo la producción de la propia universidad y recolectar datos sobre aspectos identitarios, condiciones y clima laboral y cultura organizacional, incentivos, formación, relación con estudiantes, actividades de investigación y extensión, percepciones y expectativas sobre la universidad, las políticas universitarias entre otros. Las dimensiones de estudio son: Identidad /Condiciones y clima

ISBN 978-987-811-185-8

laboral/ Cultura y cambio organizacional /Incentivos /Formación / Relación con estudiantes/Percepciones y expectativas sobre la universidad.

La herramienta de relevamiento además fue compartida de manera previa con referentes del gremio docente ADURN quienes aportaron consideraciones que fueron tenidas en cuenta para el formulario final.

Sobre DATOS PERSONALES se indaga: edad, identidad de género, pertenencia a grupos o colectivos (LGBTQIA+, Poblaciones indígenas, Migrantes, Condición de Discapacidad), máximo nivel educativo alcanzado por los padres y responsabilidades de cuidados (destinatarios, tiempo dedicado a los cuidados, interrupción de tareas laborales por tareas de cuidado).

Sobre el PERFIL DOCENTE se consulta: la sede en la que se desempeña, la dedicación, categoría y nivel, condición laboral, antigüedad, tipo de carrera en la que dicta materias, desempeño en otro nivel educativo, desempeño laboral en otra institución.

Sobre la FORMACIÓN Y LA EXPERIENCIA PROFESIONAL se indaga: máximo nivel educativo alcanzado, titulación de profesor/a, formación didáctica y pedagógica, universidad en la que obtuvo el título de grado, y de posgrado, disciplina o campo de conocimiento.

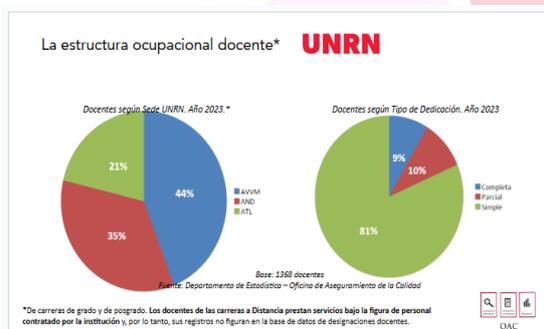
Sobre las PRÁCTICAS DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y GESTIÓN se consulta: cuestiones que prioriza en el ejercicio docente (vínculos, contenidos, evaluación, asistencia, participación), cuestiones vinculadas con el contenido a enseñar, evaluación de los aprendizajes, reuniones de carrera, recursos, uso de redes sociales, tareas de formación de RRHH, tareas, suficiente dedicación, incentivos, ambiente laboral, condiciones laborales, percepciones del impacto de la pandemia, violencia laboral, actuación de autoridades, vínculos laborales, grado de bienestar y pertenencia, visión de futuro.

ISBN 978-987-811-185-8

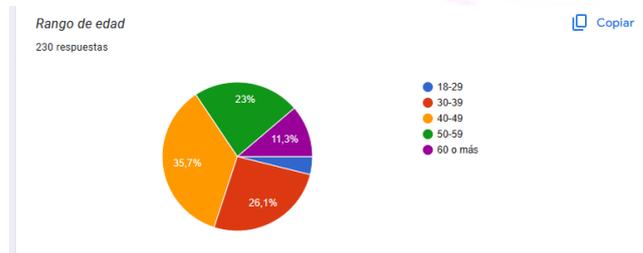
Se espera con el estudio poder describir el clima laboral y la cultura organizacional desde el punto de vista de las percepciones de las y los docentes en tanto actores institucionales, intentando dar cuenta de sus voces y sus perspectivas como insumos poder pensar políticas, acciones intervenciones situadas, participativas y con enfoque de derechos.

ANEXO: Gráficos con anticipos de las respuestas

Respondieron la encuesta 685 docentes de las tres Sedes de la universidad, más del 65% del total de la planta de la UNRN.



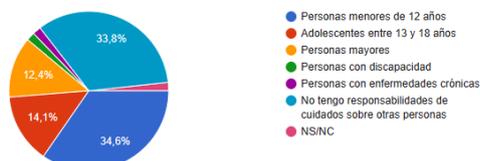
Datos personales



¿Tiene responsabilidades de cuidado sobre otras personas? indique los destinatarios/as.

234 respuestas

[Copiar](#)

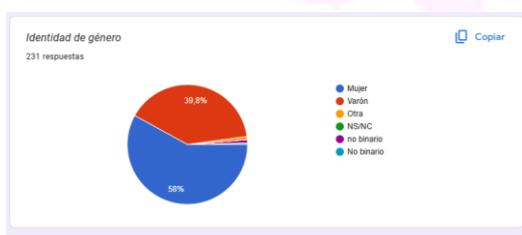


ISBN 978-987-811-185-8

La edad promedio de las y los docentes es de 46 años. Asimismo, un promedio de edad de los nodocentes es de 42 años, muy similar al de las instituciones patagónicas (43 años) y del total del sistema público universitario (45 años).

En la Patagonia más del 51% del personal docente universitario son mujeres, la edad promedio (45/46 años) guarda relación con la media del sistema.. El 22,7% posee entre 50-59 años.

Asimismo, la ocupación de cargos no docentes de las plantas orgánicas funcionales resulta dispar entre las sedes. Mientras la Sede Andina ha ocupado el 73,3% de los puestos de su estructura, la Sede del AVyVM usó el 56,2% y la Sede Atlántica el 53,9%. Por ello la Sede Andina, si se descuentan los cargos de los Hospitales, tiene más cargos reales que la del AVyVM pese a tener una planta teórica total de menor tamaño.



La mayoría son mujeres siguiendo la media de las universidades patagónicas, donde el 57% son mujeres. En UNRN se observa en el caso de los no-docentes que tienen una distribución exactamente igualitaria de trabajadores de ambos sexos (50% y 50%).

El 34,6% de los docentes tienen responsabilidades de cuidado de niños menores de 12 años, seguidamente con 33,8% se encuentran los profesores que no tienen ninguna responsabilidad de cuidado. Estimamos que este último grupo posee hijos adultos que no

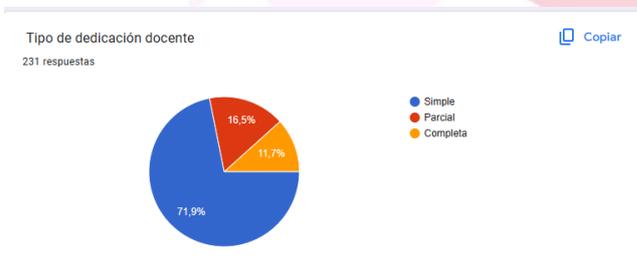
ISBN 978-987-811-185-8

necesitan del cuidado familiar. Asimismo, la mayoría de los docentes de la UNRN tienen responsabilidad de cuidado de menores de 12 años.

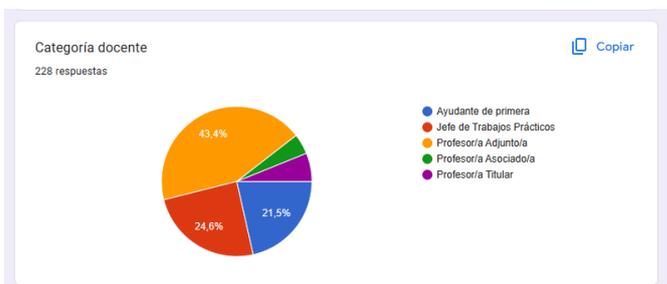


Sobre el tiempo que se dedica al cuidado el 31,4% dedica más de 20 horas semanales a dicha actividad.

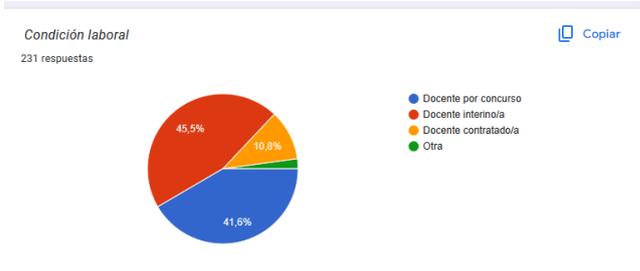
Perfil docente



El 71,9% de las y los docentes que respondieron la encuesta tienen dedicación simple.



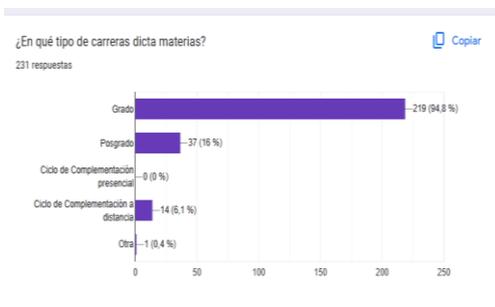
ISBN 978-987-811-185-8



45,5% de las y los docentes son interinos mientras que el 41,6% ha concursado su cargo. Los trabajadores no docentes de la UNRN pertenecen a la planta permanente en un 78% del total, a la planta transitoria en un 12% y en un 10% están contratados con locaciones de obras o servicios.



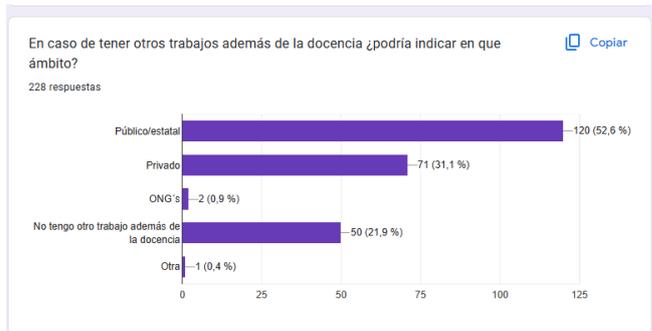
El 27,8% de los docentes tiene una antigüedad de hasta 10 años, seguido por un 27,4% menor de 5 (cinco) años.



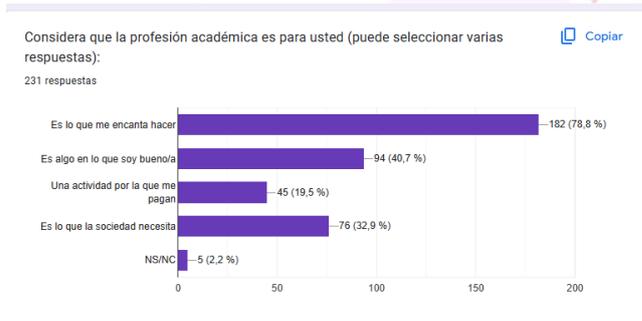
A DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

El 94,8% de los docentes dicta clases en el nivel de grado y el 16% lo hace en grado y posgrado. Finalmente un grupo reducido lo hace en los Ciclos de Complementación virtual.



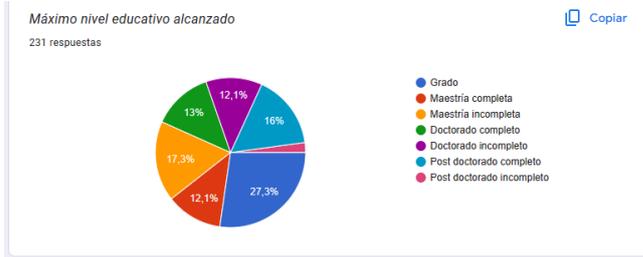
El 52,6% de los docentes trabaja en establecimientos públicos/estatales, un 31% lo hace en el ámbito privado. Un 22% no tiene otro trabajo más allá del desempeño en UNRN.



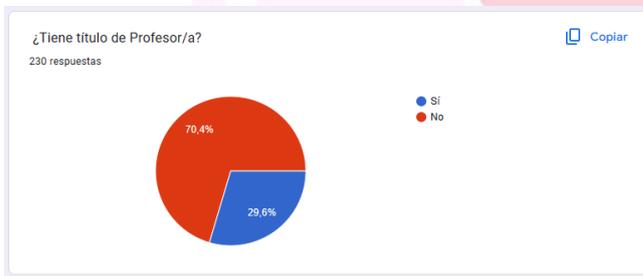
Frente a la consulta sobre qué es la profesión académica, el 78,8% eligió la opción “es lo que me encanta hacer”.

Formación y experiencia profesional

ISBN 978-987-811-185-8



El 27,3% de los docentes que respondieron la encuesta tienen título de grado, el 17,3% maestría incompleta y un 16% tiene post doctorado completo. En comparación con la muestra, del total de los no docentes, más del 58% tiene estudios superiores, el 37% estudios secundarios completos y solamente un 3% cuenta con estudios primarios.



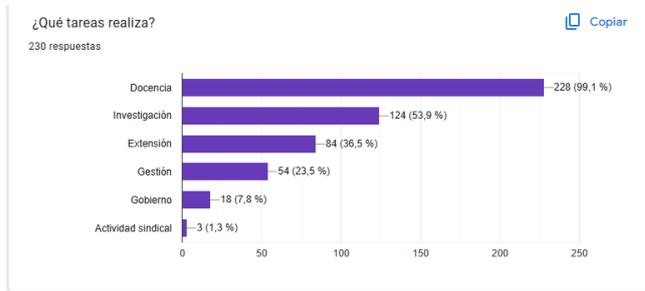
El 70,4% no posee título de profesor, mientras que un 29,8% si lo tiene.



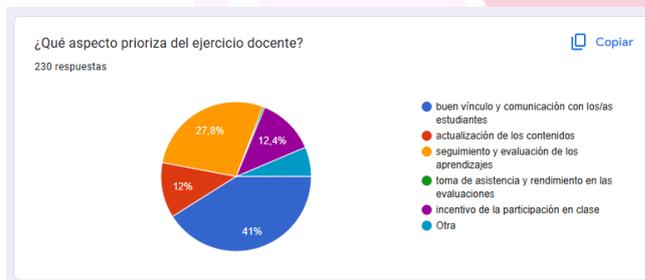
El 75,1% ha realizado cursos o instancias de formación didáctico-pedagógicas. La Especialización en Docencia Universitaria (EDU) allanó el camino y permitió que decenas de docentes incorporen nuevas prácticas didáctico-pedagógicas. El 66% de los 266 inscriptos en la EDU son docentes de la UNRN. .

ISBN 978-987-811-185-8

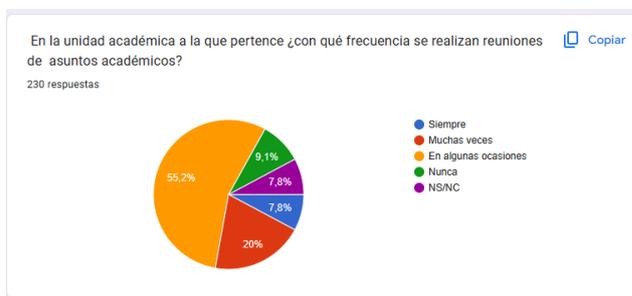
Prácticas de la profesión académica



El 99,1 % de las y los docentes encuestados realizan tareas de docencia, el 53,9% también hacen investigación y el 36,5% está vinculado a proyectos de extensión.

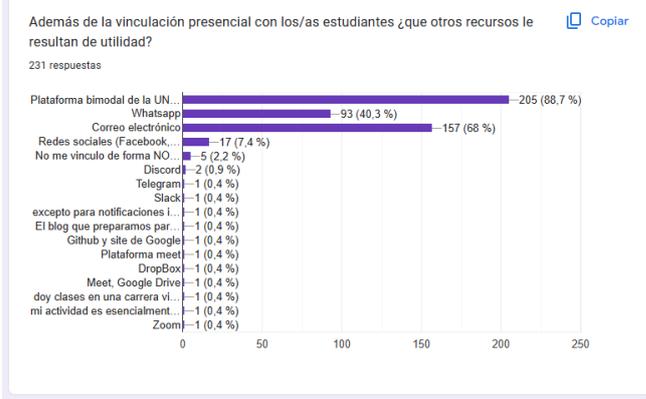


Frente a la consulta sobre qué prioriza en la labor docente: el 41% prefiere tener un buen vínculo con los estudiantes, el 27,8% hacer seguimiento y evaluación de los aprendizajes.



En la consulta sobre la frecuencia de reuniones que realiza la unidad académica, el 55,2% optó por la opción “en algunas ocasiones”.

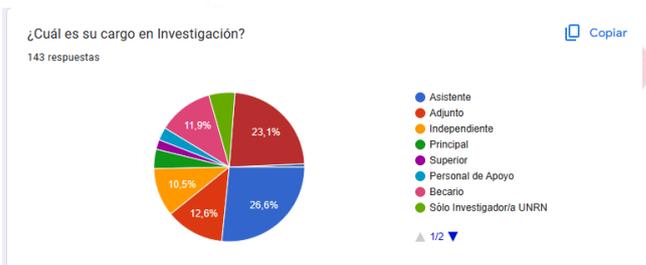
ISBN 978-987-811-185-8



Sobre los recursos que facilitan la relación pedagógica, 88,7% utiliza la Plataforma Bimodal de la UNRN mientras que un 68% utiliza correo electrónico.



En formación de recursos humanos, el 52,6% ha participado como Jurado de Trabajo Final de Carrera (TFC) mientras que 49,7% ha dirigido los mismos.



DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8



11.4. Investigadores UNRN por categoría del Programa de Incentivo

Total	261
Categoría I	12
Andina	7
Alto Valle y Valle Medio	2
Atlántica	3
Categoría II	17
Andina	9
Alto Valle y Valle Medio	3
Atlántica	5
Categoría III	68
Andina	37
Alto Valle y Valle Medio	17
Atlántica	15
Categoría IV	60
Andina	27
Alto Valle y Valle Medio	16
Atlántica	17
Categoría V	103
Andina	35
Alto Valle y Valle Medio	38
Atlántica	30

En relación a la categoría de incentivos, el 26% pertenece a la categoría 3 seguido por el 22% con categoría 5 y un 15,4% posee categoría 1.

11.5. Becarios CONICET por sede. Año 2023

Becarios CONICET por sede	
Andina	66
Alto Valle y Valle Medio	50
Atlántica	32
Total	148

Fuente: Datos procesados por la OAC en base a información de SICADyTT

La UNRN posee 148 becarios Conicet.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

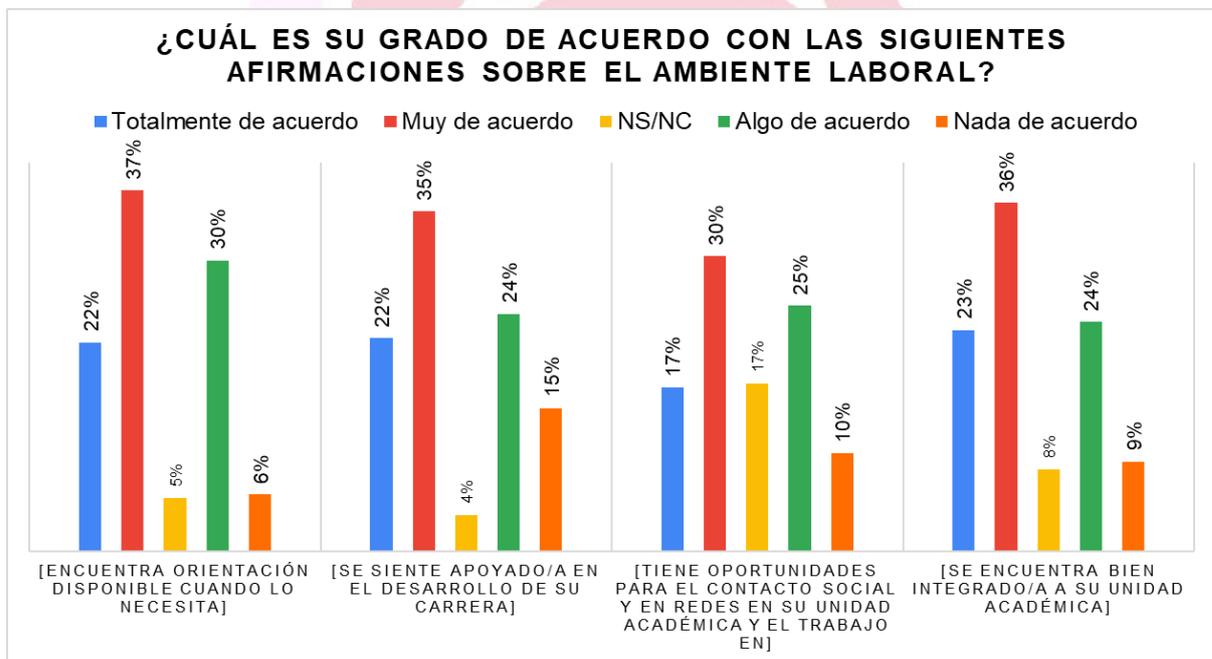
11.3. Investigadores CONICET - UNRN por cargo docente y sede - Año 2023

Investigadores CONICET - UNRN por cargo docente	
Investigadores CONICET con cargo docente	75
Investigadores CONICET sin cargo docente	22
Total	97

Investigadores CONICET - UNRN por sede	
Andina	55
Alto Valle y Valle Medio	29
Atlántica	13
Total	97

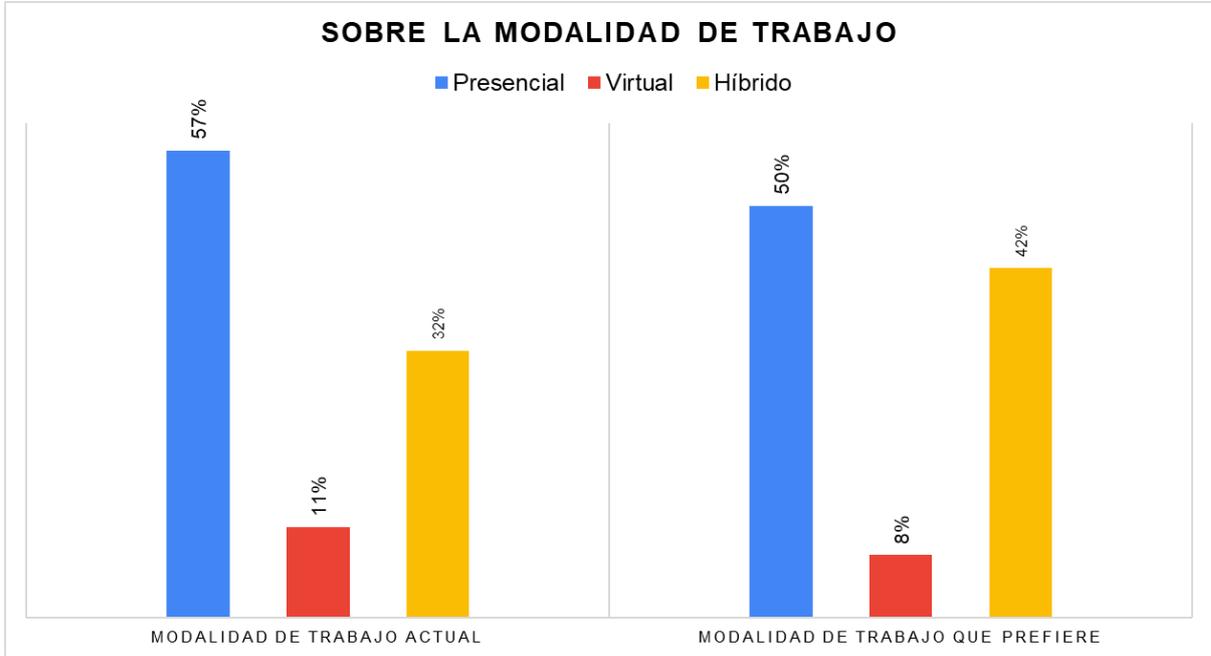
Fuente: Datos procesados por la OAC en base a información de SICADyTT

Condiciones laborales

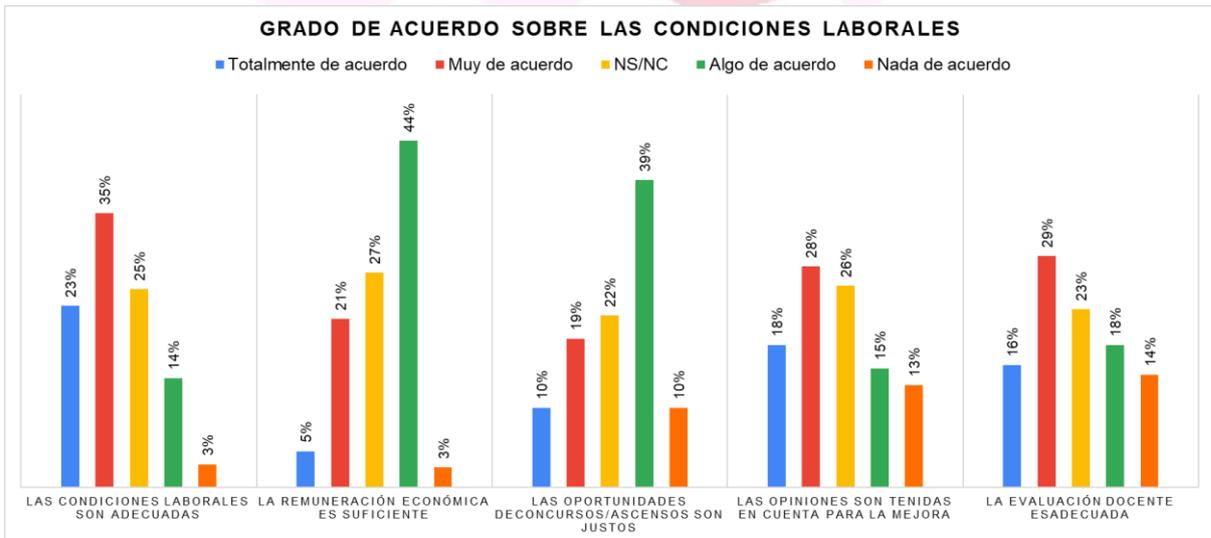


FRENTE A LAS AFIRMACIONES “encuentra orientación disponible” el 37% está “muy de acuerdo”. Sobre si “ tiene oportunidades para el contacto social y en redes en su unidad académica”, el 30% las y los docentes están muy de acuerdo. Finalmente, sobre si está “bien integrado a su unidad académica”, el 23% está muy de acuerdo.

ISBN 978-987-811-185-8

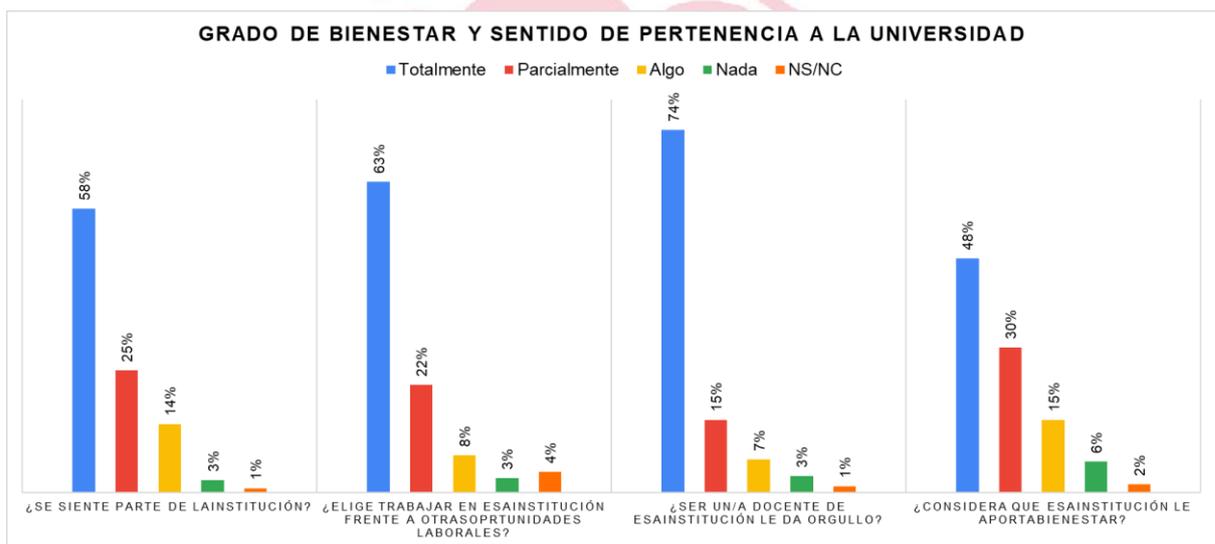


La mayoría de los docentes trabajan presencialmente y eligen dicha opción sobre la virtualidad o la hibridez.



ISBN 978-987-811-185-8

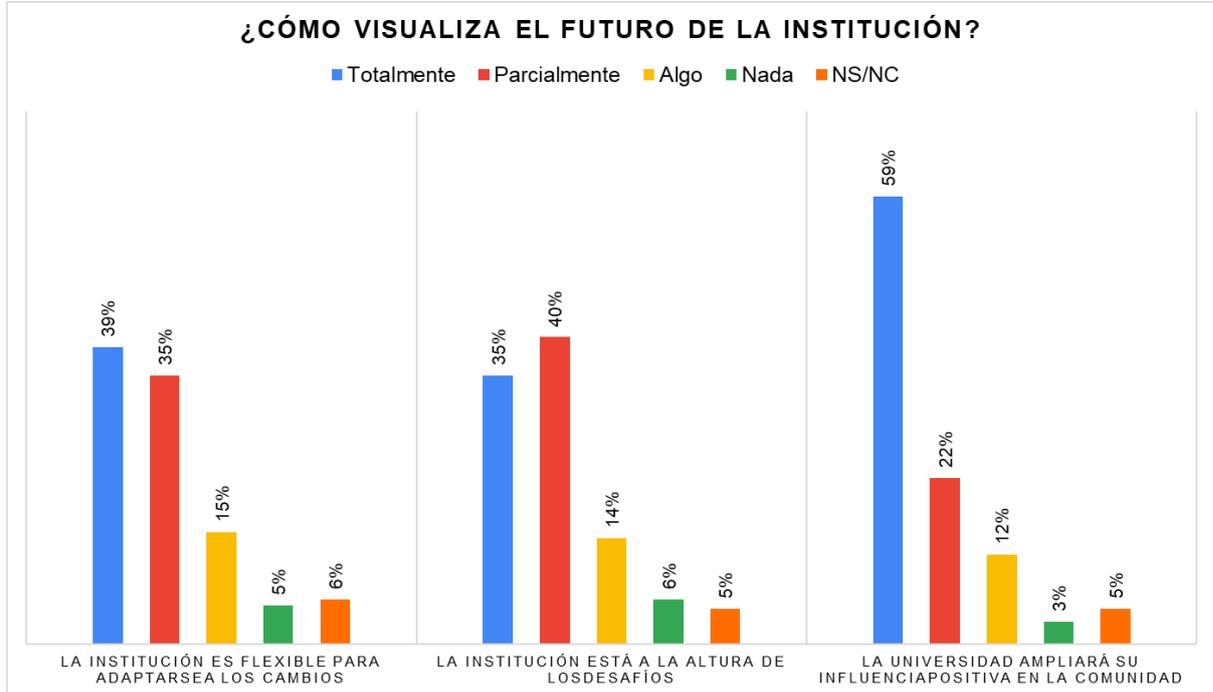
Respecto a las condiciones laborales, el 35% de las y los docentes está de acuerdo con “las condiciones laborales son adecuadas”, no está de acuerdo con la remuneración recibida, asimismo también categorizan negativamente las “oportunidades de concurso/ascenso”. Las opiniones de las y los docentes son tenidas en cuenta parcialmente.



Sobre el clima laboral el 58% se siente parte de la institución, elige la UNRN por sobre otras posibilidades de trabajo, siente orgullo por pertenecer a la universidad. Finalmente el 48% considera que la institución le genera bienestar.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8



Sobre el futuro de la institución, el 39% de las y los docentes considera que “la institución es flexible a adaptarse a cambios”, para un 35% “la institución está a la altura de los desafíos”. Finalmente, un 59% visualiza una institución que amplíe su influencia en la región. Las y los docentes prevén un afianzamiento de la UNRN en la comunidad.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

**EL PROCESO DE DISCUSIÓN Y APROBACIÓN DEL NUEVO MARCO
NORMATIVO QUE REGULA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA
UNIVERSITARIA Y SUS INCIDENCIAS EN LA RECONFIGURACIÓN DEL
TRABAJO Y LA FUNCIÓN DOCENTE DE LOS ACADÉMICOS: EL CASO DE
LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

Conversatorio N° 1

Nosiglia, María Catalina
Universidad de Buenos Aires
catinosiglia@gmail.com

Fuksman, Brian
Universidad de Buenos Aires
Bri.fuksman@gmail.com

Andreoli, Silvia
Universidad de Buenos Aires
sandreoli@rec.uba.ar

Resumen

El desarrollo histórico de la educación a distancia en Argentina ha sido relativamente escaso cuando se lo compara con la expansión de la modalidad presencial (Nosiglia y Fuksman 2022, 2020). De hecho, la primera normativa nacional que procuró regular la modalidad a distancia se remonta a 1998. Si bien durante el período 2010-2019, la participación de los egresados de carreras a distancia se incrementó en un 5,5%, la irrupción de la pandemia del COVID-19 suscitó una significativa expansión de la oferta tanto en las carreras de grado como de posgrado que tuvieron sus correspondientes impactos en el trabajo de los académicos y de los estudiantes (Nosiglia y Andreoli, 2022). Algunos de estos cambios normativos y sus incidencias en el trabajo de los académicos ya fueron analizados en trabajos previos identificando tanto experiencias positivas de innovación y reflexión pedagógica, pero también el agravamiento de problemas preexistentes de la profesión académica argentina ligados a la predominancia de

ISBN 978-987-811-185-8

dedicaciones simples (Nosiglia, Fuksman y Januszewski, 2021). De hecho, en una encuesta aplicada a una muestra representativa de docentes de la Universidad de Buenos Aires se verificó que el 87% consideró que el trabajo de virtualizar la enseñanza le exigió dedicar más tiempo de lo que su dedicación formal preveía. Esta situación problemática registró una mayor relevancia en la actualidad ya que durante el mes de noviembre de 2023 el Ministerio de Educación Nacional aprobó las resoluciones N°2597/23 y 2599/23 mediante las cuales se creó el “Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios” y aprobó un nuevo “Reglamento sobre la modalidad de EaD”. Por un lado, la normativa de Créditos Académicos incorpora una nueva distribución y clasificación de la carga horaria de los planes de estudio, diferenciando entre las actividades de enseñanza con interacción-docente y las horas de trabajo autónomo de los alumnos. Por otro lado, el nuevo Reglamento sobre la modalidad de EaD establece una nueva definición de la modalidad, y modifica los parámetros para diferenciar una oferta presencial de otra a distancia, entre otras cuestiones relevantes. El contenido de ambas regulaciones impacta de forma directa en el trabajo de los académicos ya que presupone una reconfiguración de sus actividades de enseñanza según se traten de actividades sincrónicas o asincrónicas de enseñanza. Dada la relevancia de ambas resoluciones ministeriales, en este trabajo se realiza un análisis documental del proceso de discusión y aprobación de ambas normativas y se presentan los resultados de una serie de entrevistas realizados a académicos de la Universidad de Buenos Aires sobre los cambios registrados en sus condiciones de trabajo con énfasis en la función de enseñanza.

Palabras clave: Educación a distancia; Profesión Académica; Normativa nacional; Universidad de Buenos Aires.

Algunas notas sobre las características de la Educación a Distancia y su desarrollo reciente en Argentina.

El desarrollo histórico de la educación a distancia (EaD) en Argentina ha sido relativamente escaso cuando se lo compara con la expansión de la modalidad presencial (Nosiglia y Fuksman 2022). De hecho, la primera normativa nacional que procuró regular la modalidad a distancia se remonta a 1998 mediante la Resolución N°1716/98 del Ministerio de Educación Nacional. En sus considerandos se caracterizaba a la EaD como

ISBN 978-987-811-185-8

una modalidad muy incipiente, pero que tendría un importante crecimiento en el mediano plazo. Por ello, se justificaba la necesidad de fijar normas y pautas mínimas para propiciar una expansión ordenada.

La literatura sobre la enseñanza universitaria en carreras a distancia coincide en identificar ciertos rasgos específicos que la diferencian de la modalidad presencial. Así, por ejemplo, Ruiz Bolívar y Dávila (2016) argumentan sobre la necesidad de ofrecer una formación pedagógica específica a los académicos para que puedan gestionar de forma eficaz diversos componentes didácticos tales como la selección, secuenciación y organización de los contenidos en entornos virtuales; el diseño de actividades formativas; el seguimiento y evaluación de los estudiantes, entre otras. Asimismo, Campos Céspedes et al. (2011) identifican que, además de requerir de ciertas competencias tecnológicas, referidas a las habilidades para la aplicación de herramientas tecnológicas asociadas con el proceso educativo, la EaD también presupone la reformulación del contrato didáctico. De hecho, los autores argumentan sobre la conveniencia de concebir al académico como un facilitador del aprendizaje que interactúa con un estudiantado que debiera desarrollar competencias para un aprendizaje más autónomo

Vinculado con lo anterior, Campi y Esteban (2018) identifican distintos roles docentes: el contenidista que escribe el guion didáctico; el tutor, que se vincula con los estudiantes y el evaluador que toma los exámenes presenciales o virtuales. No obstante, los autores advierten sobre la falta de articulación entre los tres roles que muchas veces son realizados por distintas personas, y que no siempre se encuentran agrupados en cátedras o departamentos.

Asimismo, un estudio sobre las especificidades de la enseñanza universitaria en entornos virtuales debe considerar los problemas asociados con las brechas digitales. Dicho concepto acuñado a fines del siglo XX busca visibilizar las diferencias de acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales. Si bien en sus inicios el concepto se limitó a denunciar las desigualdades en relación con el acceso (ej. disponibilidad de

ISBN 978-987-811-185-8

computadoras, conexión a internet, etc.), más recientemente se incorporó una visión más amplia que apunta a visibilizar las desigualdades en el uso y apropiación (Segura, 2021; Nosiglia y Andreoli, 2022)). Es decir, no alcanza con tener acceso a las tecnologías, sino que además resulta necesario aprender a usarlas con fines educativos.

Sin embargo, el desarrollo de la modalidad en los distintos países ha sido dispar. Beatriz Fainholc (2016) advierte sobre la confluencia de brechas tecnológicas y de conectividad, así como el distinto grado de importancia otorgado por los estados en la formulación de políticas públicas de infraestructura tecnológica y de innovación educativa. De hecho, Francisco López (2009) analizó el caso europeo y destacó que el desarrollo de la EaD estuvo liderado por las propias instituciones de educación superior debido a la escasa participación de los estados. Al respecto, tuvieron una importante participación la Open University; la Universidad Nacional de Educación a Distancia o la Universitat Obrera de Catalunya, entre otras.

Por su parte, en América Latina la discusión fue incluida tempranamente en la agenda regional durante la Primera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 1996 en La Habana. En aquel entonces, uno de los objetivos del plan de acción regional fue: *“Obtener, en el corto, mediano y largo plazo un mejoramiento del servicio educativo mediante la asimilación de las tecnologías de la informática, la telemática y la educación a distancia y la equiparación de los méritos de la actividad docente con los de la investigación y extensión”*.

Más recientemente, la discusión regional sobre la EaD estuvo nuevamente presente durante la 3° CRES, celebrada en Córdoba, Argentina. Esta vez, la proliferación de objetivos incluidos en el nuevo plan de acción, así como su grado de especificidad, dan cuenta del significativo crecimiento de esta modalidad durante la última década que, no obstante, se expandió de forma desarticulada y en un escenario de escasas regulaciones normativas por parte de los estados. Por lo tanto, surge como preocupación de los gobiernos la necesidad de regular de forma más extensiva a la modalidad mediante la

ISBN 978-987-811-185-8

elaboración de estándares, protocolos, producción de información estadística para su evaluación, entre otras líneas de acción

Por último, la literatura sobre el trabajo académico en las carreras de EaD coincide en identificar ciertos rasgos específicos que la diferencian de la presencialidad. Así, por ejemplo, Ruiz Bolívar y Dávila (2016) argumentan sobre la necesidad de ofrecer una formación pedagógica específica a los docentes para que puedan gestionar de forma eficaz diversos componentes didácticos tales como la selección, secuenciación y organización de los contenidos en entornos virtuales; el diseño de actividades formativas; el seguimiento y evaluación de los estudiantes, entre otras. Asimismo, Campos Céspedes, Brenes y Solano (2011) señalan que la EaD presupone la reformulación del contrato didáctico en miras de otorgarle mayores grados de autonomía a los estudiantes. De este modo, los autores sostienen que el docente en la virtualidad debe constituirse como un facilitador del aprendizaje de sus estudiantes en remplazo de estrategias expositivas.

La reciente aprobación de un nuevo Reglamento de Educación a Distancia en Argentina

Durante el mes de noviembre de 2023, el Ministerio de Educación Nacional aprobó la resolución N°2599/23 que contiene un nuevo Reglamento sobre la modalidad de educación a distancia dejando sin efecto el Anexo de la Resolución Ministerial N°2641/17 que regía desde el año 2017. La nueva normativa define a la Educación a Distancia como *“La modalidad pedagógica y didáctica donde la relación docente- estudiante se encuentra separada en el tiempo y en el espacio durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa”*. Asimismo, establece que *“Para que una carrera de pregrado, grado o posgrado sea considerada como dictada a distancia se requiere que la cantidad*

ISBN 978-987-811-185-8

de horas de interacción pedagógica que cumplan la condición establecida en el ítem 1 supere el 50% de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final cuando la carrera lo incluya”. (incisos 1 y 2 de la Resolución Ministerial N°2599/23).

Ahora bien, la principal diferencia respecto al reglamento del 2017 consiste en que la nueva normativa permite a las universidades considerar a las actividades académicas sincrónicas mediadas con tecnologías de videoconferencia o similares (ej. Zoom, Meet, entre otras) como actividades presenciales. Además, permite que:

“las carreras dictadas en la modalidad presencial podrán incluir las actividades académicas sincrónicas, señaladas en el ítem anterior con una carga horaria que no supere el 50% de las horas presenciales siempre que cuenten con el SIED validado. La sumatoria de horas dictadas a distancia y las horas presenciales sincrónicas no podrá exceder el 75% de la carga horaria del plan de estudios” (incisos 13 y 14 de la Resolución Ministerial N°2599/23).

De este modo, sería factible que una universidad ofrezca una carrera presencial donde los estudiantes solamente deban cursar el 25% de las materias o carga horaria de forma presencial asistiendo físicamente a la sede, mientras que el 75% restante podría distribuirse entre actividades virtuales asincrónicas (ej. Actividades en un campus virtual) y clases sincrónicas mediadas por plataformas como Zoom o Meet (definidas como “presenciales” en la nueva normativa).

Este cambio suscitó una discusión en el ámbito de la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario Nacional durante el 2023 ya que algunas instituciones ponderaron positivamente los beneficios de dictar clases sincrónicas por Zoom en la medida en que aquellas favorecen a los estudiantes a combinar mejor sus tareas de estudio con sus respectivas responsabilidades laborales y/o familiares; pero también se

ISBN 978-987-811-185-8

formularon críticas ya que diversos estudios realizados tras la irrupción de la pandemia comenzaron a advertir acerca de las diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre las clases presenciales tradicionales y las clases sincrónicas mediadas por plataformas como Zoom o Meet (Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2022).

De hecho, los resultados de una encuesta aplicada a una muestra representativa de docentes de la UBA durante el 2022 permitieron identificar que la mitad de los docentes evaluaron que sus estudiantes aprendieron menos en sus clases sincrónicas en comparación con las clases presenciales que requieren de la asistencia física de los estudiantes. Esta situación se agrava entre el grupo de docentes que dictan materias predominantemente prácticas (talleres, laboratorios, etc.) ya que el 59% de dicho grupo respondió que sus estudiantes aprendieron menos. Sobre los posibles factores académicos y didácticos que podrían guardar relación con estas asimetrías, se observa que dicho grupo de docentes respondió también que debió reducir la cantidad de contenidos a enseñar debido a la dificultad de enseñar de forma remota ciertos contenidos predominantemente prácticos y, también, que debieron reducir la cantidad y variedad de instrumentos de evaluación y acreditación de los aprendizajes de los estudiantes. De hecho, el 43% de los docentes respondió que únicamente evaluó a sus alumnos a través de exámenes domiciliarios ya que, debido a la cantidad de estudiantes en sus respectivas comisiones, no estaban en condiciones de administrar exámenes orales y sincrónicos a través de tecnologías de videoconferencia.

A modo de cierre, resulta relevante sostener que cada una de estas dimensiones y problemáticas identificadas merece una especial atención por parte de los decisores políticos ya que la planificación de programas de enseñanza a distancia e híbridos tienen el potencial para desarrollar importantes innovaciones y mejoras pedagógicas, pero deben ser implementadas de modo tal que no se generen brechas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes según su asistencia a clases presenciales o a clases sincrónicas mediadas por tecnologías de videoconferencia.

ISBN 978-987-811-185-8

Referencias Bibliográficas

- Campi, W. y Estebam, P. (2018). *La educación a distancia en Argentina a través de sus normas: de la Ley 1597/1885 a la Resolución ministerial 2641-E/2017*. En Dari, N. y Baumann, P (comps.). Marcos regulatorios y modelos pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR. Buenos Aires: Epub.
- Campos Céspedes, J.; Brenes Matarrita, O. y Solano Castro, A. (2011) Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. V. 10 (3).
- Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2022). Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires. *Revista RAES*, XIV(25), 121-137.
- Nosiglia, M.^a C. y Andreoli, S. (2022): “Brecha digital: articulaciones institucionales, estrategias de formación inmersivas y contextos de innovación”, Documentos de trabajo n° 64 (2ª época), Madrid, Fundación Carolina.
- Resolución 2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes
- Resolución N°1716/98 del Ministerio de Educación Nacional
- Resolución N°2599/23 del Ministerio de Educación y Deportes
- Ruiz Bolívar, C. y Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia*, (49).
- Segura, M. (2021): No es una brecha. Desigualdades digitales y sociales en Argentina *Revista Eptic*, 23, 2, mayo-agosto de 2021 ISSN 1518-2487.
-

ISBN 978-987-811-185-8

LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO UNIVERSITARIO: UN ANÁLISIS DE LOS REGLAMENTOS DE CARRERA DOCENTE/CARRERA ACADÉMICA DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS

Conversatorio N° I

Rodera, Julieta
CONICET – Universidad Nacional del Sur
juli.rodera@gmail.com

Walker, Verónica
CONICET – Universidad Nacional del Sur
veroswalker@gmail.com

Rovelli, Laura
CONICET – IdIHCS – Universidad Nacional de La Plata
laurarovelli@gmail.com

Resumen

Los reglamentos de carrera docente/académica son uno de los dispositivos de evaluación que regulan el trabajo de las/os docentes universitarias/os y operan como herramienta de asignación de posiciones, clasificación y jerarquización de los actores en el espacio universitario y dispositivo generador de prácticas académicas. Para el presente escrito, se realizó un análisis documental de 37 reglamentos de CD/CA de universidades nacionales que fueron relevadas a partir de las páginas web oficiales de cada institución. Entre las dimensiones analizadas, se presentará lo referido al objeto y propósito de las evaluaciones y a los mecanismos (instrumentos y fuentes de información) y criterios para evaluar las distintas funciones universitarias (docencia, investigación y extensión) y tareas de gestión. El análisis documental muestra la centralidad que cobra la docencia como función que debe estar aprobada necesariamente para permanecer en el cargo y permite identificar los distintos instrumentos y fuentes de información en los que participan múltiples actores (docentes, estudiantes, autoridades) para la evaluación integral del desempeño docente. Evidencia los modos en que las instituciones buscan resolver la

ISBN 978-987-811-185-8

tensión entre la homogeneidad de los procesos de evaluación y la heterogeneidad del trabajo académico, reconociendo su especificidad y complejidad.

Palabras clave: trabajo académico universitario; evaluación; reglamentos carrera docente/académica

Introducción

En Argentina, la producción de conocimientos sobre la actividad académica en las universidades se constituye como objeto de estudio a partir de la década de 1990 (Chiroleu, Suasnabar y Rovelli, 2012) de la mano de un conjunto de investigaciones que la caracterizan como heterogénea desde lo intra e interinstitucional, con un bajo nivel de salarios, predominio de cargos con dedicación simple (10 horas) y dificultades para promocionar en la carrera académica (Krotsch, 2001; Chiroleu, 2002; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; García de Fanelli, 2009; Pérez Centeno, 2017).

Se reconoce a la universidad como una institución compleja, fragmentada en campos con perfiles diferenciados ya sea por la identidad profesional de los actores, como por las propias características organizacionales de los establecimientos y la dimensión disciplinaria que los caracteriza (Clark, 1991; Becher, 2001; 1993). Las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, además de las tareas de gestión, son desarrolladas por las/os docentes según la categoría y dedicación del cargo ocupado. Así, se van configurando distintos perfiles académicos: docente, investigador/a, profesionalista, extensionista y gestor (Rovelli, de la Fare y Lenz, 2016; Vaccarezza, 2000).

Las trayectorias de las/os docentes en la universidad atraviesan recorridos diversos debido a las actividades que realizan, las distintas dedicaciones horarias, la formación disciplinar de base y el carácter principal o complementario de la docencia en relación con las demás funciones, lo cual complejiza los modos de evaluar el trabajo académico a partir de criterios comunes y procesos homogéneos.

ISBN 978-987-811-185-8

En el ámbito científico-universitario argentino es posible distinguir diferentes circuitos de evaluación del trabajo académico. Uno de ellos, se da en el marco de las Universidades Nacionales. En este se desarrolla un complejo entramado de estatutos y reglamentos que evalúan a las/os docentes en sus distintas funciones universitarias (docencia, investigación y extensión) para el acceso, permanencia y promoción de la carrera docente/académica a los que se suman las racionalidades y criterios de los programas de las agencias gubernamentales del sector de Educación Superior y de Ciencia y Tecnología y, más recientemente, las regulaciones que devienen de la homologación del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) en 2015 (Atairo y Rovelli, 2019).

Las políticas de evaluación son uno de los mecanismos de regulación de las trayectorias académicas relevantes por la definición de criterios y procedimientos de valoración (Araujo, 2014). La literatura especializada en el tema permite reconocer que los procesos de evaluación operan como principio para la acción en la medida que definen a las/os docentes las actividades que serán valoradas positivamente y que por lo tanto ‘conviene’ priorizar (Araujo, 2014; Krotsch, Camou y Prati, 2007; Walker, 2017). En este sentido, cabe reconocer a la evaluación como mecanismo de regulación a distintos niveles y con distintos propósitos, como rendición de cuentas, estrategia de promoción o herramienta de mejora (De Miguel Díaz, 1998).

La evaluación y regulación del ejercicio del trabajo académico configuran trayectorias diversas y singulares en “el recorrido profesional que un docente universitario transita desde que ingresa a trabajar a una universidad, hasta su retiro” (Claverie, 2015, p. 63). La carrera académica/carrera académica (CA/CD) refiere al “conjunto de normas, procedimientos y mecanismos institucionales establecidos para propiciar el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, mediante la regulación del trabajo académico en general y de las trayectorias específicas” (Gil Antón, 2005, p. 10). En otras palabras, “supone el funcionamiento de mecanismos formales de acceso y promoción que

ISBN 978-987-811-185-8

descansan primariamente en la validez del mérito académico” (García de Fanelli y Moguillansky, 2014, p. 2).

Además del histórico sistema de concurso público, abierto y de oposición para acceder a la CA/CD, los lineamientos del CCT han impulsado a las universidades nacionales a diseñar e implementar reglamentos para la permanencia y, en algunos casos, promoción en la CD/CA. Se trata de evaluaciones periódicas que permiten evaluar de manera integral la actividad de las/os docentes universitarias/os y tienen por objetivo garantizar la estabilidad laboral (Araujo y Walker, 2016; Rovelli, De La Fare y Lenz, 2016; Atairo y Rovelli, 2019). Estos últimos, asumen diferentes formas, propósitos e instrumentos en cada ámbito institucional.

En este escrito se presenta un análisis documental de 37 reglamentos institucionales de CD/CA que fueron relevados a partir de las páginas web oficiales de cada universidad. Entre las dimensiones analizadas, se desarrolla lo referido al objeto y propósito de las evaluaciones y a los mecanismos (instrumentos y fuentes de información) y criterios para evaluar las distintas funciones universitarias.

Reglamentos de evaluación de la carrera docente/académica en las universidades nacionales argentinas

Los reglamentos de CD/CA analizados dan cuenta de la diversidad de mecanismos y criterios empleados para evaluar el desempeño de las/os docentes en la universidad. Los sujetos objeto de evaluación, en la mayoría de los reglamentos, son la planta docente permanente, es decir, concursados u ordinarios. En ciertos casos se incluye también a los cargos interinos. De manera equitativa, algunas universidades han diseñado los reglamentos a nivel de la universidad en su conjunto y otras lo han dejado a discusión en cada unidad académica (tanto la definición de criterios de evaluación como su implementación).

ISBN 978-987-811-185-8

Las primeras reglamentaciones se diseñaron en la década de 1990, muchas se crearon entre el 2000 y el 2015 y otras a partir de lo dispuesto por el CCT. De acuerdo con lo estipulado por este convenio, la mayoría de las evaluaciones se realizan cada cuatro años. La mayor parte de los reglamentos plantean la obligatoriedad de la evaluación, aunque son las/os docentes quienes deben presentar la solicitud de evaluación previo al vencimiento del cargo.

En lo que refiere al objeto de evaluación, en todos los reglamentos se reconocen y evalúan las distintas funciones universitarias. Con estas se hace referencia principalmente a las funciones de docencia, investigación, extensión y transferencia y gestión institucional. Sin embargo, en mayor o menor medida, también se evalúa: formación y actualización permanente, trayecto formativo histórico, actividad y producción académica, participación en comisiones/comités institucionales y formación de recursos humanos. En algunas evaluaciones se han incorporado las condiciones de género, maternidad, paternidad o familiares a cargo como parte de las dimensiones a tener en consideración. En todos los casos, se realiza la evaluación teniendo en consideración las categorías y dedicaciones docentes. En algunos reglamentos se realiza una evaluación por cada cargo y en otros por cada docente (independientemente de los cargos). Asimismo, algunos reglamentos diseñan perfiles docentes para contemplar las distintas funciones universitarias (docencia e investigación; docencia y desarrollo profesional; docencia y extensión; docencia, investigación y extensión y/o únicamente docencia).

El propósito central de las evaluaciones, tal como se expresa en las reglamentaciones, es asegurar la estabilidad laboral a través de la permanencia en los cargos. La mitad de los reglamentos relevados además regulan la promoción de los cargos según la categoría a la que aspiran y las coberturas de vacantes. En cuanto al sentido de las evaluaciones, la mayoría la entienden como proceso de mejoramiento de la calidad educativa, perfeccionamiento de la actividad académica y oportunidad para jerarquizar la función docente. Sin embargo, un tercio de las reglamentaciones analizadas conciben la

ISBN 978-987-811-185-8

evaluación de las/os docentes universitarias/os como seguimiento y control, registro, validación y calificación y para constatar y obtener información.

En consonancia con los propósitos de la evaluación, la mayoría de los mecanismos de evaluación implementados focalizan en la función de docencia y, en muchos casos, explicitan que la aprobación de esta es condición necesaria para que el conjunto de la evaluación se considere aprobada.

La función de docencia se evalúa a través del curriculum vitae, plan de actividades e informe del docente, informe del equipo docente (en algunos casos validado por cada unidad académica) y encuestas a estudiantes. Para evaluar las actividades de investigación, extensión y gestión se utilizan fuentes de información similares: curriculum vitae, plan de actividades para el período al que aspira y, según corresponda, informe de las/os responsables de proyectos de investigación/extensión e informe institucional del control de gestión.

Al igual que los mecanismos, los criterios para evaluar cada función universitaria son muy variados. En lo que refiere a la docencia, los principales criterios refieren al dictado de clases en carreras de grado: programación u organización del curso y de las actividades a desarrollar, procedimientos y metodologías utilizadas en la realización de la propuesta de docencia y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; desempeño frente a estudiantes, capacitaciones docentes, innovaciones pedagógicas, elaboración de materiales educativos, cursos de grado y posgrado dictados y publicaciones en relación directa con la actividad docente.

Para la investigación se tiene en cuenta la presentación y participación en proyectos acreditados y no acreditados (en algunos especifican los años de duración mínimo que debe contener el proyecto para ser considerado), trabajos publicados durante el periodo de evaluación, aceptados para su publicación y/o en prensa, trabajos presentados en reuniones científicas, publicaciones técnicas o informes en relación con los proyectos desarrollados. Becas y/o estancias de investigación obtenidas y formación de posgrado.

ISBN 978-987-811-185-8

En cuanto a la actividad de extensión, se consideran como criterios de evaluación: participación en actividades que tienen como propósito contribuir al análisis y a la solución de problemas de la sociedad (en algunos especifican los años de duración mínimo que debe contener el proyecto para ser considerado), trabajos publicados correspondientes al período informado, trabajos presentados en reuniones científicas en el período informado, publicaciones técnicas o informes en relación con el proyecto desarrollado, becas de extensión y pasantías.

Para evaluar la gestión, se tiene en cuenta la participación en órganos de gobierno de la universidad, comisiones asesoras o evaluadoras, jurados de concursos y dirección o participación en programas institucionales.

De manera transversal a las distintas funciones sustantivas de la universidad, la mayoría evalúa la formación en recursos humanos en investigación, docencia y extensión y la formación permanente o trayectoria profesional y académica del/la docente.

Reflexiones finales

Los reglamentos de CD/CA son uno de los dispositivos de evaluación que operan como herramienta de asignación de posiciones, clasificación y jerarquización de los actores en el espacio universitario y generador de prácticas académicas (Walker, 2017).

El análisis documental muestra la centralidad que cobra la docencia como función que debe estar aprobada necesariamente para permanecer en el cargo y permite identificar los distintos instrumentos y fuentes de información en los que participan múltiples actores (docentes, estudiantes, autoridades) para la evaluación integral del desempeño en las diferentes funciones institucionales. Asimismo, evidencia los modos en que las instituciones buscan resolver la tensión entre la homogeneidad de los procesos de evaluación y la heterogeneidad del trabajo académico, reconociendo su especificidad y complejidad. En algunos casos, a través de reglamentos descentralizados a cargo de las

ISBN 978-987-811-185-8

unidades académicas; en otros, creando perfiles docentes (docencia; docencia e investigación; docencia y desarrollo profesional; docencia y extensión); diferenciando por categoría y dedicación y contemplando otro tipo de actividades (profesionales, sociales).

La constante actualización de los reglamentos de CD/CA refleja el carácter dinámico que caracteriza a la actividad académica y las tensiones que se generan en torno a la definición y puesta en marcha de los mismos. Al respecto, muchos diseños institucionales relevados aún no han sido puestos en acción o se encuentran en un momento incipiente de implementación. Esto supone considerar las dificultades para su puesta en acto, ya sea por razones administrativos-organizacionales como económicos-presupuestarias.

Referencias bibliográficas

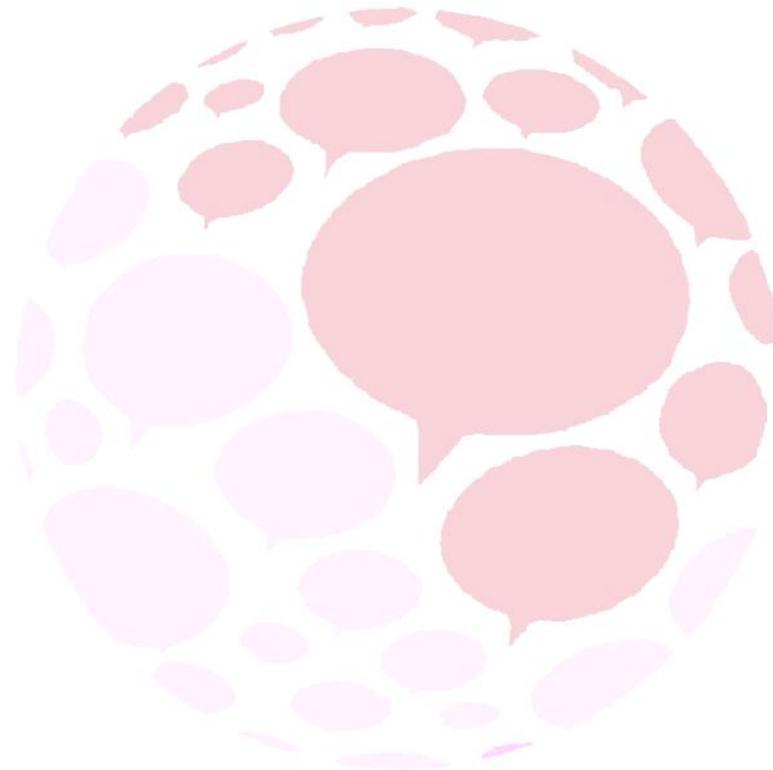
- Araujo, S. M. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, XLIII 4(172), 57-77.
- Araujo, S. y Walker, V. (2016, del 5 al 7 de diciembre). La evaluación en el marco de la carrera docente/académica: qué, cómo y para qué se evalúa. *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*, Ensenada, Argentina.
- Atairo, D. y Rovelli, L. (2019). Procesos de cambio en las universidades nacionales: Un estudio sobre los diseños institucionales de la Carrera Docente / Académica en Argentina. *Trayectorias Universitarias*, 5(8), 1-11.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Chiroleu, A. (2002). *La profesión académica en Argentina*. Boletín PROEALC, Síntesis Especial América Latina.
- Chiroleu, A., Suasnabar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-CONADU.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen - Universidad Autónoma Metropolitana.
- Claverie, J. (2015). Trabajo y condiciones de carrera para los docentes de las universidades nacionales de la Argentina. El problema de la movilidad. *Trabajo y Sociedad*, (25), 59-7.
- De Miguel Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, (315), 67-83.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, (23), 99-117.
- García de Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES.
- García de Fanelli, A. y Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-18.
- Gil Antón, M. (2005). *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América*. Prometeo
- Pérez Centeno, C (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 2(7), 2236-255.
- Rovelli, L, De La Fare, M.; Lenz, S. (2016). Expansión y nuevas configuraciones en los regímenes de carrera académica/docente en las Universidades nacionales de la Argentina. *Revista argentina de educación superior*, (12), 162-178.
- Vaccarezza, L. S. (2000). Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario. *Redes*, 7(15), 15-43.
-

ISBN 978-987-811-185-8

Walker, V. S. (2017). La Evaluación como Mecanismo de Regulación del Trabajo Académico. Estudio de casos en universidades de Argentina y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(108),1-21.



FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

FORTALECIENDO LA PROFESIÓN ACADÉMICA A PARTIR SU ESLABÓN MÁS DÉBIL: LA EVALUACIÓN DE LAS CARRERAS INICIALES EN ARGENTINA

Conversatorio N° I

Rovelli, Laura Inés
IdIHCS-CONICET-UNLP
laurarovelli@gmail.com

Resumen

La cuestión de la evaluación académica y de la investigación y su incidencia en la promoción de una mayor justicia, igualdad, diversidad e inclusión de las carreras ha cobrado creciente protagonismo en los estudios sobre la profesión académica, la sociología de la evaluación y el campo de la política científica y universitaria, entre otros. Como parte de ese dinamismo, también se ha prestado mayor atención a la incidencia de la evaluación en distintos estadios de la carrera académica, a pesar de sus configuraciones variadas en cada país. Al respecto, varias investigaciones sostienen que quienes se encuentran en la etapa inicial o temprana de las carreras son uno de los grupos más vulnerables a las distorsiones de los sistemas de evaluación vigentes. El propósito de este trabajo es, en primer lugar, sistematizar y actualizar algunos de los principales antecedentes de investigación y los debates internacionales recientes en torno a la evaluación de las carreras iniciales o tempranas. En un segundo momento, mapear las tendencias en la evaluación de las carreras iniciales en el ecosistema científico-universitario en Argentina. Para ello, se realiza un estudio exploratorio que se nutre de datos estadísticos secundarios y como telón de fondo, se beneficia de la realización de ocho entrevistas en profundidad con autoridades y especialistas en gestión científica y universitaria, en el marco de dos proyectos de investigación más amplios (PISAC CTI-CLACSO y PID-UNLP E/H007). Finalmente, en las consideraciones finales se

ISBN 978-987-811-185-8

introducen unas breves reflexiones sobre la temática y se bosquejan algunas líneas de trabajo en progreso.

Palabras clave: evaluación académica, carreras iniciales, profesión académica.

Introducción

En la última década, un conjunto de ideas en torno a una mayor justicia, equidad, inclusión y diversidad en los sistemas de evaluación científico-universitarios, aglutinadas alrededor de la noción paraguas de *evaluación académica responsable o justa*, cobra incidencia en el diseño de nuevos instrumentos de política. Se trata de un término “paraguas o genérico” para referirse a las perspectivas de evaluación que incorporan, estimulan y premian características plurales de la investigación, y de apoyo a culturas académicas más diversas e inclusivas (Curry, et. al., 2020). El concepto -aún no estabilizado- ha ido incorporando distintos componentes: junto con la búsqueda de una evaluación más cualitativa, apoyada por indicadores situados e interpretada por pares académicos (DORA, 2013; Hicks, et.al., 2015), emerge como exigencia de *segunda generación* un conjunto de consideraciones de justicia, equidad, diversidad y mayor inclusión en los sistemas de investigación (CLACSO-FOLEC, 2022), a través de dispositivos y esquemas de evaluación que promuevan la participación de grupos tradicionalmente relegados o con una posición más frágil o inestable (Rovelli, 2023).

En el ámbito universitario y científico, estos lineamientos implican una tensión entre los objetivos de excelencia propia de la actividad académica y la representación de las distintas poblaciones y la distribución de los recursos existentes para su financiamiento de manera más igualitaria al interior de las ecosistemas. De allí que estas perspectivas también conllevan una redefinición o bien un pasaje desde la idea de *excelencia* hacia otra de *calidad académica y científica*, construida de manera situada, donde las cuestiones de justicia, equidad, inclusión y diversidad son percibidas como componentes de la calidad (Sutz, 2021). Mientras que su abordaje como objeto de estudio ha cobrado un

ISBN 978-987-811-185-8

mayor dinamismo en la producción de conocimiento de diversos campos en diálogo, como el de la profesión académica, la evaluación académica y la sociología de la evaluación y los estudios sobre política científica y universitaria, entre otros (Teichler, Arimoto & Cummings, 2013, de Rijcke, et. al. 2015).

Como parte de la agenda políticas y de investigación sobre la evaluación académica y de la investigación, en los últimos años también se ha prestado mayor atención a su incidencia en distintos estadios de la carrera, a pesar de las configuraciones variadas en cada país (Melkers, Woolley y Kreth, 2023; entre otros). Como resultado de estas tendencias, en distintos sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología se ha prescindido del uso del criterio de edad biológica, por su sesgo discriminatorio, y ha sido reemplazado por el de edad académica. Más recientemente, en algunos sistemas se ha desplazado el uso del término de edad académica por la consideración de distintos trayectos de la carrera, como el inicial o temprano, el intermedio y el avanzado. En el ámbito de la investigación, y aunque el término asume una diversidad de definiciones en distintos contextos, en líneas generales la carrera inicial o temprana cubre tres etapas distintas: la de formación doctoral y postdoctorado inmediato y la transición a investigador independiente (Vanholsbeek, 2022).

El propósito de este trabajo es, en primer lugar, sistematizar y actualizar algunos antecedentes de investigación y debates internacionales recientes en torno a la evaluación de las carreras iniciales o tempranas. En un segundo momento, se busca mapear las tendencias en la evaluación de las carreras iniciales en el ecosistema científico-universitario en Argentina. Para ello, se realiza un estudio exploratorio que se nutre de datos estadísticos secundarios y como telón de fondo, se beneficia de la realización de ocho entrevistas en profundidad con autoridades y especialistas en gestión científica y universitaria, en el marco de dos proyectos de investigación más amplios (PISAC CTI-CLACSO y PID-UNLP E/H007). Finalmente, en las consideraciones finales se

ISBN 978-987-811-185-8

introducen unas breves reflexiones sobre la temática y se bosquejan un conjunto de líneas de trabajo en progreso.

Antecedentes internacionales sobre la evaluación de las carreras tempranas

Desde una perspectiva global, quienes se encuentran en la etapa temprana de las carreras son considerados uno de los grupos más vulnerables a las distorsiones de los sistemas de evaluación vigentes, a lo que se agrega el incremento global de la graduación en el nivel de doctorado y la deficiente creación de nuevas oportunidades de inserción laboral en ámbitos académicos y/o profesionales, lo que redundará en una mayor inestabilidad y precariedad laboral (Mc Alpine, Amundsen, & Turner, 2013; Miranda-Nieto, et. alia, 2022, de la Fare y Rovelli, 2021).

En la literatura internacional, se identifican diversas instancias de evaluación académica en las que pueden emerger distintas barreras para el personal de investigación en la carrera temprana. En este trabajo, y sin pretender exhaustividad en el relevamiento, se ha realizado un recorte en torno al financiamiento de la investigación y los procesos de evaluación de pares de las carreras. En relación con el primero, se advierte que concentrar parte del puntaje de la evaluación en los antecedentes de investigación (que en general, son menores en las carreras iniciales) o bien en la obtención de recursos en convocatorias pasadas, y con ello promover un *efecto Mateo*ⁱ, puede incidir en una distribución menos justa del financiamiento. Para mitigar estas distorsiones, algunos estudios destacan la necesidad de establecer prioridades en el financiamiento, al diferenciar las convocatorias de acuerdo al estadio profesional y así evitar la competencia desigual entre distintas categorías y trayectorias (de Winde, et. al., 2021). Además, a fin de disminuir el efecto

ISBN 978-987-811-185-8

Mateo se sugiere hacer un seguimiento de los resultados de los proyectos previos otorgados y evaluar sus contribuciones efectivas.

Otra cuestión relevante se liga con las restricciones en la definición de un criterio de edad académica para acceder a una beca de doctorado o a un subsidio de investigación. En algunos países, como por ejemplo el Reino Unido, la carrera inicial cubre los seis años posteriores al acceso a un cargo docente o bien abarca los ocho años siguientes a la obtención del doctorado (Vanholsbeeck, 2022), período que puede extenderse por licencia parental, maternidad o enfermedad. Si bien se considera que estos criterios pueden contribuir a garantizar la competencia por subsidios entre el personal de investigación con recorridos más similares en la carrera, a la vez se advierte que pueden restringir la posibilidad de contemplar trayectorias académicas más flexibles, como por ejemplo los pasajes entre el mercado profesional y el académico, la duración más larga de algunos programas doctorales, o los requisitos de publicación, entre otros (de Winde, et. al., 2021). Al respecto, un informe sobre el personal de investigación en la carrera temprana en América Latina delimita en esta categoría a una población que obtuvo su doctorado en un período más extenso, los últimos diez años, e incluye investigadores e investigadoras que tienen una maestría o están estudiando en un doctorado mientras se desempeñan en la actividad investigativa dado que resulta más representativo de la configuración de la carrera académica en algunos países de la región (Miranda-Nieto, et. alia, 2022).

En relación con la evaluación de pares, se apunta a minimizar diversos sesgos como por ejemplo los de género, sexo, geografía, lenguaje, etnia, edad, cultura, nivel socioeconómico como así también aquellos ligados al estadio en la carrera, la pertenencia institucional, la formación obtenida, el acceso a financiamiento previo, entre otros, a partir de la formación en evaluación de los revisores, la composición más equitativa de los comités y en algunos casos, la modalidad de revisión (Fritch, et.al., 2021). Sobre este último punto, algunos trabajos afirman que sólo la evaluación de pares doble ciega puede

ISBN 978-987-811-185-8

dar mayores garantías de privilegiar la excelencia y la equidad en la distribución de fondos. A modo de ejemplo, un experimento de campo realizado en el marco de una investigación reciente reveló que al evaluar el mismo trabajo de investigación, sólo el 23% de las personas evaluadoras recomienda rechazar el escrito cuando investigador destacado es el único autor visible, mientras que el 48% lo hace cuando el artículo es anónimo y el 65% cuando el único autor que aparece es un autor poco conocido, por lo que las conclusiones de la investigación sugieren que la doble anonimización es un requisito mínimo para un proceso de revisión imparcial (Huber et al. 2022). No obstante, otras perspectivas recomiendan una revisión ciega parcial, en la que la propuesta se evalúe

por separado del currículum vitae (CV) o los antecedentes. Al respecto, señalan que esta modalidad le permite a las agencias de financiamiento o bien las universidades poder evaluar la infraestructura disponible en un determinado centro o bien, saber cómo ha sido el historial de utilización de fondos anteriores (de Winde et al. 2019), resguardando el anonimato sólo para la evaluación de la propuesta.

Breve mapeo en torno a la evaluación de las carreras tempranas en Argentina

En las últimas dos décadas, la búsqueda de una mayor federalización y equidad de género en la ciencia junto con la orientación hacia temas estratégicos atraviesa tanto los objetivos de política científica como los enfoques para su financiamiento en Argentina (Sarhou, 2019) e incide en la configuración de los dispositivos de evaluación. En ese contexto, como parte de un reclamo sostenido de una parte de la comunidad científica, en 2017 se sanciona la Ley 27.385 que deroga por discriminatorio el límite de edad biológica para el

ISBN 978-987-811-185-8

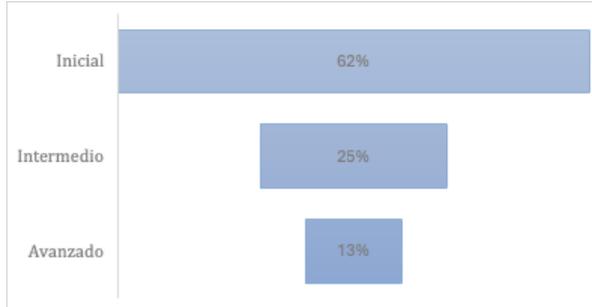
acceso a becas, posgrados y la carrera en el sistema científico y universitario (Rovelli, 2024).

En el ámbito del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) se eliminan las restricciones etáreas de las bases para la postulación a la carrera de investigador científico y tecnológico (CICYT) y a becas de formación y finalización doctoral y posdoctorales. Este cambio en el criterio de evaluación se inscribe en un conjunto más amplio de ideas e instrumentos dirigidos a revertir el envejecimiento de la planta de investigadores desde comienzos de los años 2000 (Fiorucci, 2024). Como resultado de una política de ampliación de la formación de recursos humanos calificados a través de becas doctorales, entre 2013 y 2016, las personas en la categoría de asistente superan a las restantes, mientras que en 2016, esta tendencia cae como consecuencia de la disminución en la cantidad de ingresos (CONICET, 2022). Con todo, en 2022 la planta investigadora se distribuye en un 62%, en la carrera temprana, un 25% se concentra en la carrera intermedia y un 13% en la carrera avanzada (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución investigadores/ras CIC por estadio en la carrera, en 2022

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8



Fuente: elaboración propia en base a CONICET (2022a). Con fines heurísticos, se agrupan las categorías de investigador/a asistente y adjunto/a en la carrera inicial, la de independiente en el estadio intermedio y las de principal y superior en la carrera avanzada.

En los criterios de evaluación de la convocatoria a ingresos 2022 a la CICYT se indica que a fin de analizar y puntuar las trayectorias, se realiza una ponderación tomando en cuenta la categoría en la cual el o la aspirante solicita su ingreso desde el momento de la graduación del doctorado (CONICET, 2022b). No obstante, del análisis de las grillas de puntaje en las cuatro Grandes Áreas de Conocimiento se observa que existe una amplitud de criterios por áreas disciplinares para evaluar las trayectorias de quienes se postulan a las carreras iniciales (categoría asistente y adjunto), lo cual genera distintas barreras.ⁱⁱ

De las entrevistas realizadas en el marco del proyecto más amplio de la investigación surge que, a pesar de la eliminación del criterio de edad biológica en la CICYT del CONICET, en líneas generales:

“la población que está ingresando está dentro de las medias de edad (...) a excepción de algunos casos en los que se presentan a las primeras categorías cuando están muy maduros en su vida profesional” (Entrevista autoridad CONICET, 2023).

ISBN 978-987-811-185-8

De acuerdo con una de las especialistas entrevistadas, el fenómeno anterior se produce en ciertas disciplinas como las ciencias sociales y humanas donde la cantidad de graduados es mayor y existe amplitud en las edades de terminalidad, mientras que en disciplinas como las exactas o naturales “la competencia dentro de estas comunidades hace que tengas que empezar joven” (Entrevista autoridad CONICET, 2023).

Otros expertos entrevistados señalan que el escaso dinamismo de la carrera científica al interior de las universidades en los últimos años en Argentina, a través de la reducción de las dedicaciones semi-exclusivas o exclusivas, en algunas disciplinas satura las expectativas de ingreso a la carrera inicial del CONICET al tiempo que obtura la posibilidad de selección e inserción de trayectorias más diversificadas (como por ejemplo, orientadas hacia actividades de vinculación, extensión y/o transferencia) en el ámbito universitario. Sobre este punto, cabe destacar que en 2021, el 69% de personal de investigación radicado en las universidades públicas tuvo una dedicación parcial, es decir de 4 a 29 horas semanales (RACT-MINCYT, 2022: 11)ⁱⁱⁱ.

Por su parte, la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia I+D+I), principal agencia financiadora de la investigación en el país, a través del instrumento de Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT), elimina a partir de 2019 la edad biológica como criterio excluyente para las postulaciones a la convocatoria. En su lugar, en el proceso de admisibilidad de los proyectos se establece el enfoque de edad académica, por el que puede presentarse a la categoría inicial del PICT el personal de investigación activo que haya obtenido su título de grado en los últimos quince años. La consideración de un período amplio desde la graduación el nivel de grado para la postulación al instrumento en la categoría inicial, a diferencia de las tendencias internacionales mencionadas en los apartados anteriores, busca atender al desigual acceso a la educación superior y graduación por edades, como así también a la diversidad de la duración de las trayectorias por carrera, institución y región en el país. Este período se extiende un año por cada hijo/a a cargo y también se

ISBN 978-987-811-185-8

considera a la maternidad en la etapa de acreditación curricular, es decir los antecedentes académico-profesionales, para la categoría inicial. Mientras que el límite etario es eliminado directamente en la categoría siguiente de grupos de reciente formación.

Al respecto, una de las ex autoridad de la AGENCIA entrevistada señala que se decidió introducir el criterio edad académica directamente en el proceso de admisibilidad de las propuestas en la categoría inicial del PICT, a fin de examinar desde la institución si el personal investigador cumple o no con el requisito, en lugar de que quede librado a la interpretación de los pares y su respectivas culturas académicas. Sobre este punto, sostiene que “ no se considera la edad pero después la edad opera”, en referencia a cómo los pares pueden redefinir la normativa en los procesos de evaluación por comisiones (Entrevista ex autoridad AGENCIA, 2023)^{iv}.

Consideraciones finales

Uno de los resultados parciales del relevamiento evidencia que las carreras académicas tempranas o iniciales, ligadas a la actividad de investigación, se desarrollan en entornos complejos y en interacción con diferentes condicionamientos estructurales y criterios evaluativos.

A su vez, en las páginas anteriores, hemos podido observar que las ideas y los enfoques globales sobre justicia y equidad en la evaluación del financiamiento y de las carreras de investigación -en relación con estadios iniciales o tempranos- son reconfigurados en el contexto latinoamericano y argentino, al atender a distintas heterogeneidades en las trayectorias y culturas evaluativas de las disciplinas, como así también a las asimetrías existentes en las edades de graduación. Sumado a lo anterior, si bien el pasaje de la edad biológica a la académica toma en cuenta una serie de ideas, normativas y enfoques técnicos en materia evaluativa más amplio, su implementación responde a estilos y

ISBN 978-987-811-185-8

preferencias políticas en disputa al interior de las agencias y los organismos de ciencia y tecnología y de las universidades.

En la actualidad, como parte de la investigación en progreso se busca ampliar la sistematización de los criterios de evaluación de las carreras tempranas o iniciales por áreas de conocimiento y disciplinas al interior de las agencias y organismos, como así también mapear y comparar las edades de graduación por áreas de conocimiento, instituciones y regionales en el país, a fin de identificar distintas inequidades en el acceso a la carrera que requieren de una mejor ponderación en los procesos evaluativos.

Referencias Bibliográficas

- CLACSO (2022). Declaración “Una nueva evaluación académica y científica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe”. Foro Latinoamericano de Evaluación Científica. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169563/1/Declaracion-CLACSO-FOLEC-version-extendida.pdf>
- Curry S, de Rijcke S, Hatch A, Pillay D, van der Weijden, I., & Wilsdon J (2020). *The changing role of funders in responsible research assessment: progress, obstacles and the way ahead*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13227914.v1>
- De la Fare, M. y Rovelli, L. (2020) “Los Doctorados en los sistemas nacionales de posgrado de la Argentina y Brasil”, *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/42596/44914>
- de Rijcke, S. de, Wouters, P. F., Rushforth, A. D., Franssen, T. P., & Hammarfelt, B. (2015). Evaluation practices and effects of indicator use—a literature review. *Research Evaluation*, 25(2), 161–169. doi:10.1093/reseval/rvv038
- Fiorucci, P. (2024). Políticas doctorales en Ciencias Humanas y Sociales. *Integración Y Conocimiento*, 13(2), 244–262. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/45933>
- Fritch R, Hatch A, Hazlett H, y Vinkenburg C. (2021). *Using Narrative CVs*. <https://zenodo.org/record/5799414#.YeM-411OIPY>
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Hicks, D.; Wouters, P.; Waltman, L.; De-Rijcke, S.; Ràfols, I. (2015). Bibliometrics: the Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, v. 520, n. 7548, pp. 429-431. <https://doi.org/10.1038/520429a>
- Huber, J., Inoua, S., Kerschbamer, R., König-Kersting, C., Palan, S., Smith, V. L., 2022. “Nobel and novice: Author prominence affects peer review”, University of Graz, School of Business, Economics and Social Sciences Working Paper 2022-01.
- Nicholas, D., Rodríguez-Bravo, B., Watkinson, A., Boukacem-Zeghmouri, C., Herman, E., Xu, J., Abrizah, A. & Swigon, M. (2017) Early career researchers and their publishing and authorship practices, *Learned Publishing*, 30: 205–217.
- McAlpine, L., Amundsen, C., & Turner, G. (2013). Identity-trajectory: Reframing early career academic experience. *British Educational Research Journal*, 40(6), 952-969.
- Melkers, J., Woolley, R., y Kreth, Q. (2023). Research Funding and Scientific Careers. In: Lepori B., Jongbloed B., Hicks, D. (eds.) *Handbook of Public Research Funding*. Edward Elgar. <https://www.projectfundinghandbook.com/>
- Miranda-Nieto, A., Schreiber, F. F. N., McAlpine, L., (2022). The Global State of Young Scientists in Latin America and the Caribbean: An Exploration of Constraints and Strategies. Halle (Saale): Global Young Academy/German National Academy of Science Leopoldina.
- Rovelli, L. (2023). Evaluación responsable y ciencia abierta: agenda de reformas. *Revista Integración y Conocimiento*, vol. 12, núm., 2. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v12.n2.42029>
- Rovelli, L. (2024). Panorama de las carreras tempranas en el subsistema universitario público en Argentina: consideraciones desde la evaluación académica. *IV Coloquio de la Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE)*. Universidad Nacional de Rosario.
- Sarthou, N. (2019). Tendencias en la evaluación de la ciencia en Argentina: género, federalización y temas estratégicos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 37-73. <http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/695/644>.
- San Francisco Declaration on Research Assessment – DORA (2013). Declaración. <https://sfedora.org/read/>
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Sutz, J. (2021). Redefiniendo el concepto de excelencia en la investigación con desarrollo en mente. En Kraemer-Mbula, E., Tijssen, R., Wallace, M. y McLean, R. (eds.). *Transformando la excelencia en investigación. Nuevas ideas desde el Sur Global*. (pp. 23-45). Universidad del Rosario, African Minds.
- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. K. (2013) *The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey*, New York: Springer.
- Vanholsbeeck, M. (2022). Between the traditional, the neo-liberal and the open university: early career investigators caught in the triple bind of academic career requirements. Engels, T. y Kulczycki, E. (ed.). *Handbook on Research Assessment in the Social Sciences*. (316-334). Elgar.
- Winde, C.M. de, Sarvenaz Sarabipour, H., Carignano Sejal, D., Eccles, D. Hainer, S. Haidar, H. Ilangovan, V., Jadavji, N., Kritsiligkou, P., Lee T-Y y Freyja Ólafsdóttir, H. (2021). Towards Inclusive Funding Practices for Early Career Researchers. *Journal of Science Policy & Governance*, Volume 18 (01), 1-26. <https://doi.org/10.38126/JSPG180105>
- Winde, C. M. de, Floriddia, E., Eccles, D., Lee, T-Y, Symmons, O., Olafsdottir, F. and Ilangovan, V. (2019). "What Makes Funding Programs Fair?" *EcrLife (blog)*. April 5, 2019. <https://ecrlife.org/what-makes-funding-programs-fair-2/>.

Fuentes

- CONICET (2022a). Informe de gestión presupuestaria 2022. https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Gestion_2022.pdf
- CONICET (2022b). CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA SOLICITUDES DE INGRESO A LA CARRERA DEL INVESTIGADOR CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO DE CONICET – CONVOCATORIA GENERAL 2022. <https://evaluacion.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/4/Criterios-de-Evaluacion-convocatoria-Ingresos-2022.pdf>
- Relevamiento Anual a Entidades que Realizan Actividades Científicas y Tecnológicas (RACT - MinCyT) (2023). *Informe sectorial de resultados del Relevamiento Anual a Entidades que Realizan Actividades Científicas y Tecnológicas, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 2021*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2019/04/2021_informes_sectoriales_ract_upub.pdf
-

ISBN 978-987-811-185-8

REVISIONES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS QUE ENTRELAZAN LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Conversatorio N° I

Senger, Mariela Verónica.
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UNMdP,
mvsenger@mdp.edu.ar

Patat, María Martha.
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UNMdP
mariamarthapatat@gmail.com

Escalante, María Belén.
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UNMdP
mariabelenescalante@gmail.com

De Marco, Natalia.
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UNMdP
nataliademarco@mdp.edu.ar

Resumen

El presente trabajo es un relato colectivo, inicial, pero a la vez fundante de una inquietud por conocer y reconocer modos y configuraciones de la profesión académica, implicada en la formación de los profesorados universitarios de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Entendemos, siguiendo a Marquina y Fernández Lamarra (2008), que la profesionalidad de la docencia universitaria cumple un rol central en las reivindicaciones sobre la producción académica propia, situada. De ese modo, a través de visitar las decisiones didácticas, teóricas y epistemológicas que orientaron cambios en las propuestas de las asignaturas Teoría de la Educación y Política, Organización y Gestión Educativa, caracterizaremos y problematizaremos nuestra labor académica universitaria. Reconocemos en las iniciativas de cambio dos fuentes a partir de las cuales el equipo de cátedra decidió incorporar temáticas específicas a ambas cursadas. Por un lado, una mirada atenta a los cambios que

ISBN 978-987-811-185-8

en los últimos años se han producido, en la sociedad y en el campo académico, y que nos interpelan en nuestra formación docente continua. Y, por el otro, las inquietudes manifestadas por nuestros estudiantes en el aula y en los formularios de co-evaluación propuestos al finalizar cada cuatrimestre. Buscaremos comprender dichas transformaciones experimentadas en el último lustro bajo la premisa de problematizar la inclusión como contenido formativo y su impacto en la profesión académica como equipo de cátedra. Para esto, dos líneas de pensamiento nos interpelaron para la selección de contenidos y su organización y para la construcción metodológica de su enseñanza: las epistemologías feministas (Zelaquet, 2012) y la inclusión en los ámbitos escolares (CIDPD). En este sentido es que (nos) interrogamos acerca de la formación inicial de profesores y profesoras en ciencias exactas, naturales y experimentales sobre temáticas vinculadas a la inclusión, la diversidad, el género, a la discapacidad y a las representaciones teóricas y sociales que circulan y son adquiridas en su trayectoria formativa dentro de la Universidad. Por todo esto es que valoramos la necesidad de revitalizar la profesión académica en el equipo de cátedra, en tanto docentes - investigadoras, propiciando configuraciones constitutivas de un nuevo perfil académico.

Palabras clave: Profesión académica; formación docente; inclusión universitaria

La profesión académica en clave colectiva y situada

El artículo que presentamos se genera en nuestra experiencia docente en carreras de profesorado universitario en disciplinas de las ciencias exactas y naturales de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La formación docente constituye nuestra profesión académica y aquí pretendemos fundar un relato colectivo que nos permita pensar(nos), acerca de los modos en los que la fuimos desarrollando la profesión académica implicada en la formación de los profesorados universitarios de la FCEyN de la UNMdP. Pues, seguimos a Aguirre y Foutel (2023) para comprender que: *La profesión académica parte de una estructura organizada a partir de diversas posiciones individuales vinculadas a la jerarquía de cargos propia de la carrera docente en el sistema universitario y de las oportunidades que ofrecen y proporcionan cada una de las instituciones.* (Aguirre y Foutel, 2023: 198)

Una primera configuración en la trayectoria de nuestra profesión que reconocemos es: *la docencia es una profesión feminizada, en los niveles educativos para los cuales formamos*

ISBN 978-987-811-185-8

y en la propia formación docente en el nivel superior. Aunque no es excluyente de las carreras docentes, Verardo (2018) afirma que: *En línea con este pensamiento, Juárez Jerez, Perona, Cuttica, Molina y Escudero (2012) sostienen que una de las principales razones detrás de la creciente proporción de mujeres en la vida académica nacional, ha sido la feminización de la profesión del docente–investigador universitario.* (Verardo, 2018: 85)

La misma autora explica que desde sus orígenes la profesión docente se asemejó más al *aprendizaje de un oficio antes que a la preparación profesional* y por ello se la catalogó como una actividad intelectualmente pobre y por ende mal remunerada. Esto se trasladaría más tarde a los ámbitos universitarios. (Verardo, 2018: 82).

Siguiendo en esta misma línea la profesión docente estuvo feminizada desde sus orígenes, así pues, *para realizar una tarea eminentemente educadora se consideraba a la mujer “mejor dotada” que el hombre. ... felices aquellas (naciones) que la mujer toma un tal señalado interés y una coparticipación tan activa en todo cuanto se relaciona con la escuela, porque esta se encontrará escudada por nobles sentimientos y abrigada con el manto de ternura que la mujer sabe oponer a las violentas pasiones de los hombres.* (Alliaud, 1993, p. 14)

A partir de nuestra inserción institucional, consideramos que en el profesorado universitario la feminización se evidencia en dos sentidos: en la *presencia mayoritaria de mujeres* que estudian carreras docentes y, con ello, en la (de)valuación de la actividad docente frente a la carrera de licenciatura.

Recuperamos también en el análisis que el equipo de cátedra se conformó inicialmente con el acceso al cargo regular con *dedicación simple* tanto de la profesora adjunta como de la jefa de trabajos prácticos, en el año 2013, luego de sustanciarse ambas convocatorias por llamado a concurso público. La formación de base que portamos es en el campo de la Ciencias sociales: profesora en ciencias de la educación y profesora en Historia respectivamente. Aquí señalamos una segunda configuración: *la dedicación de 10 hs a la*

ISBN 978-987-811-185-8

docencia coarta el desarrollo de otras funciones como la investigación, la extensión y la gestión. No obstante, tal como afirman Aguirre y Foutel (2023) [los] profesionales académicos adquieren el carácter de ciudadanos universitarios con capacidad de elegir y ser elegidos para integrar los órganos de gobierno. (Aguirre y Foutel, 2023: 199)

La primera asignatura a nuestro cargo fue Teoría de la Educación, en el primer cuatrimestre de 2013, a la que le siguió en 2015 Política, Organización y Gestión educativa en el segundo cuatrimestre. A la fecha ambas continúan a nuestro cargo. Desde el inicio de la propuesta contamos con estudiantes adscriptas (profesorado en Química y profesorado en Biología) y se fueron sumando a la adscripción en 2015 dos graduadas (una de ellas, abogada con capacitación docente y otra, profesora en Historia) que en 2020 y 2021 accedieron al cargo de ayudante graduada regular con dedicación simple por concurso público a una de las asignaturas respectivamente. En la actualidad se integró al equipo de cátedra un ayudante estudiante del profesorado de Matemática.

Finalmente, en el hecho de que en términos curriculares las asignaturas a nuestro cargo no pertenezcan a las Áreas de la Práctica Docente o de la Formación Pedagógico-Didáctica, sino a la de los Fundamentos Filosóficos, Psicológicos y Socio-Políticos, reconocemos la tercera configuración de nuestra profesión académica: *no compartir la centralidad del campo disciplinar de las ciencias exactas y naturales. La falta de centralidad nos resta también visibilidad y, con ello, la habilitación de contribuciones desde la construcción de saberes pedagógicos (versus saberes de las disciplinas científicas).*

La profesión académica en la formación de los profesorados universitarios

Tal como hicimos referencia, desarrollamos nuestra profesión docente en dos asignaturas comunes y de carácter obligatorio en los planes de estudio de los cuatro *profesorados en Ciencias Exactas y Naturales* (Cs. Biológicas, Física, Matemática y Química

ISBN 978-987-811-185-8

pertencientes al Departamento de Educación Científica (D.E.C.) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Se trata de: *Teoría de la Educación y de Política, Organización y Gestión Educativa* que se dictan en el primero y segundo cuatrimestre respectivamente.

La posición que asumimos para el desarrollo profesional implicado en el dictado de ambas asignaturas, representa una postura a la vez ética y política, por cuanto consideramos que en la propia Formación Docente Inicial se requiere introducir estrategias de enseñanza que desafíen el aula estándar, las tradiciones profesionales disciplinares y los regímenes académicos rígidos. Reconocemos para ello la complejidad institucional y buscamos materializar en ambos desarrollos de las asignaturas procesos de transformación de la enseñanza en el nivel superior, superadoras del individualismo y la fragmentación. En este sentido coincidimos con Terigi (en Briscioli, 2023) al afirmar que hay necesidad de producir saberes pedagógicos y didácticos para los modelos pedagógicos novedosos, a lo que agregaremos: *para producir modelos profesionales académicamente valorados para la docencia universitaria.*

Sobre esta base hemos procurado institucionalizar prácticas de vinculación con la comunidad, así como responder a solicitudes que recepcionamos de apoyo pedagógico o de continuidad en las acciones de acompañamiento al tomar contacto con escuelas. (Ferreiro y Lynch, 2015), también Talleres Lúdico- científicos en barrios de la ciudad de Mar del Plata, Proyectos de Voluntariado Universitario, a los que le siguieron proyectos de Compromiso Social universitario, hasta integrar un Proyecto Institucional en la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En este sentido la estructura docente de la cátedra: una profesora, una JTP, dos ayudantes graduadas y dos adscriptas (no integran el equipo en la actualidad) ha sido clave para sostener las decisiones de intervención y perfilamiento que se han tomado en la cátedra, por cómo ellas han contribuido a conformar un rol académico profesional. En tanto que las docentes -profesora y ayudantes- hicieron posible, mediante la propuesta de cátedra,

ISBN 978-987-811-185-8

ciertas prácticas formativas, que continúa en paulatino crecimiento y consolidación, y las adscriptas -con dominio específico de los contenidos disciplinares- retroalimentaron cada proyecto, aportando visión e identificando las necesidades. Se espera sostener esta formación para la actual ayudantía estudiante que nos encontramos estrenando.

Revisitar las decisiones didácticas, teóricas y epistemológicas

Consideramos que revisitar las opciones didácticas en la construcción de la profesión académica de la formación de profesores reúne dos finalidades complementarias: conocer, analizar, comprender la realidad educativa e inscribir en ella la propia actuación. Ambas finalidades son complementarias e indisociables a la hora de capacitar a los sujetos para que construyan y fortalezcan su capacidad de decisión frente a las necesidades que plantea la compleja situación educativa (Diker y Serra, 2008).

Uno de los desafíos que planteamos desde la Cátedra como rasgo a construir de la profesión académica es el desarrollo de propuestas didácticas que se basen en actividades en donde se ponga en juego las habilidades de interpretación y reflexión sobre temáticas educativas que los/as interpelen a cada estudiante como docentes en formación.

Metodológicamente, potenciamos las oportunidades de escritura no-lineal, renovadoras del vínculo con el saber que intentamos transmitir y de una manera distinta de concebir el papel del docente en el aula. Diseñamos actividades y tareas alternativas que introducen nuevas formas de vincular a los-as estudiantes con el saber a construir y novedades en las formas de elaboración de las producciones que evidencian sus aprendizajes.

En este sentido, comenzamos a alentar a los-as estudiantes a pensar-se como profesionales-docentes en el aula y así fuimos conformando espacios donde pudieran manifestarse de una manera más activa e integral, interactuando con sus compañeras-os a través de momentos donde pudieron expresar sus recorridos metacognitivos acerca de las propuestas didácticas realizadas por la Cátedra.

ISBN 978-987-811-185-8

Dentro de estos espacios reflexivos y metacognitivos, resaltamos la manifestación de la emocionalidad durante el desarrollo de los trabajos prácticos establecidos, sobre todo, los que atañen a reflexionar sobre la perspectiva de género. Por ejemplo, cuando analizamos casos de mujeres en las ciencias y proponemos que investiguen sobre los mismos, suceden momentos de expresión no exclusivamente teórica, sino que la experiencia propia lleva a exponer emociones acerca de la elección de su carrera profesional. Esto generó que se pongan en cuestión situaciones conflictivas, preconcepciones, que a la vez retroalimentan y potencian los procesos reflexivos de los-as estudiantes.

Otro aspecto de las decisiones didácticas que destacamos es el tiempo que proponemos de desarrollo, en el cual se prioriza la reflexión acerca de la propuesta, una retroalimentación con las docentes, donde nunca hay una respuesta cerrada, sino que se genera un diálogo permanente, donde abundan más los interrogantes que las certezas. Con esto nos proponemos que los estudiantes se tomen el tiempo para diseñar, construir una propuesta original, genuina a una consigna dada que consideramos abierta. En este sentido, podemos pensar nuestras actividades didácticas como una relación dialéctica en permanente cambio.

Pretendemos seguir produciendo un pliegue en la tradicional organización académica de las clases de profesorado, el conjunto de reglas estables que ordenan y las significan, reconstruyéndolas de manera novedosa, aunque incierta para innovar en el desarrollo profesional y por ende en la profesión académica.

La inclusión como contenido formativo

Como se viene sosteniendo en esta comunicación, la indagación sobre relaciones didácticas, teóricas y epistemológicas entre la formación docente y la profesión académica (PA), nos hace replantear, siguiendo a Pérez Centeno y Aiello (2021), aspectos relacionados con la configuración de la profesión, tanto en relación a su acceso, su

ISBN 978-987-811-185-8

promoción, su estabilidad, *como su conexión con las demandas sociales*. En este último aspecto nos hemos implicado e interpelado en clave de *inclusión* en la formación de formadores en Ciencias Exactas y Naturales.

La selección de contenidos en la propuesta de cátedra se orientó entonces hacia la temática de la *inclusión* desde dos miradas: *la discapacidad y la perspectiva de género*. Reconocemos además en estas iniciativas dos fuentes a partir de las cuales el equipo de cátedra decidió incorporar algunos temas y material específico a ambas cursadas. Por un lado, una mirada atenta a los cambios que en los últimos años se han producido en la sociedad y en el campo académico, y por el otro, las inquietudes manifestadas por nuestros estudiantes en el aula y en los formularios de co-evaluación propuestos al finalizar cada cuatrimestre. Aquí también tuvo incidencia la incorporación de la propuesta elaborada por la ayudante estudiante que focalizó esta temática como valiosa.

Reconocemos en estas decisiones que el proceso de formación docente implica la relación con otros y, en esa relación aparecen supuestos, creencias, pensamientos elaborados en otros ámbitos de la vida que suelen expresarse más claramente en momentos de reflexión y debate. De allí proviene el impulso que nos lleva a interrogarnos acerca de: *¿cuáles son los conocimientos necesarios para ser profesor/a en ciencias?, ¿cómo se introducen nuevos saberes para fortalecer la práctica profesional docente?, ¿cómo se desnaturaliza en la formación los preconceptos sobre género y discapacidad, enseñanza y ciencia?*

En primer lugar, cuando nos propusimos trabajar desde la cátedra con el eje *discapacidad*, nos posicionamos en la discusión del binomio *inclusión-integración*, desde el cual, por un lado, *incluir* implica poder asegurar todas las condiciones (edilicias, humanas, pedagógicas, administrativas) para brindar una educación de calidad a cada estudiante que asiste a la escuela, permitiendo una trayectoria educativa que permita tanto el ingreso como la permanencia en igualdad de condiciones. Mientras que, por otro lado, la *integración* es más restrictiva ya que nos habla de la posibilidad del ingreso y

ISBN 978-987-811-185-8

permanencia de las-los estudiantes, pero con la condición de que puedan adaptarse a su entorno.

El propósito de trabajar las temáticas de la inclusión y la integración -que no se encuentran explícitamente incorporadas en los planes de estudio vigentes de los profesorado universitarios en ciencias- es generar en los y las docentes en formación una inquietud de formarse y capacitarse para atender a las *diversidades*. Pues, por ejemplo, en los cambios paradigmáticos^{vi} de la educación especial y en consecuencia de la normativa que la regula, comprometieron aperturas para albergar a todas las diversidades. Al mismo tiempo, al equipo de cátedra en tanto formadoras de formadores, nos implica en una responsabilidad ética y política que responde al paradigma social de la discapacidad, el cual afirma que es la sociedad la que discapacita y si la misma estuviera preparada para la convivencia de todos y todas por igual no existiría la discapacidad (Palacios, 2008).

En segundo lugar, otro cambio que hemos atravesado en los últimos años en la sociedad y en el campo académico es la incorporación del *enfoque de género* que nos interpela en todos los ámbitos de la vida y, específicamente en la formación docente.

Al respecto, diremos que la actualización académica continua nos permite incorporar enfoques epistemológicos renovadores a nuestras propuestas. Es así que, pudimos sumar a la ya clásica crítica a la Modernidad de mitad del siglo XX como contenido, una mirada en clave feminista sobre la construcción del pensamiento científico, con el fin de desestabilizar los discursos universalizantes, totalizadores y homogeneizantes que imponen, soterradamente, una visión androcéntrica como la única forma de conocer. Para ello, por ejemplo, abordamos el Proyecto *No más Matildas*^{vii}, que surge de la campaña creada con AMIT - Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas - que busca denunciar las consecuencias del Efecto Matilda. Una idea de Gettingbetter con la colaboración de Dospassos que busca recuperar referentes científicos para inspirar y fomentar la vocación científica en niñas y adolescentes. Además, utilizamos a modo de disparador un vídeo breve^{viii} elaborado por el Instituto Vasco de la Mujer que fue

ISBN 978-987-811-185-8

proyectado en la entrega del Premio Emakunde a la Igualdad de 2016. En él aparecen cuatro mujeres científicas que expresan sus vivencias en torno a las posibilidades desiguales entre hombres y mujeres en la ciencia.

Desde aquí hemos abierto la posibilidad de analizar la realidad de nuestros-as estudiantes sobre este tema, encontrando problemáticas similares, más allá de las diferencias contextuales.

Reflexiones finales: revitalizar la profesión académica con nuevas configuraciones

Para el equipo de cátedra resulta fundamental trabajar en la renovación de la profesión académica que desarrollamos y de la que somos responsables de configurar en las nuevas generaciones de profesores y profesoras en ciencias. Nos moviliza participar de la reinauguración de la identidad profesional académica del docente en ciencias, desde proponer repertorios de participación en distintos ámbitos culturales, innovar en el conocimiento de la disciplina y su enseñanza y visibilizar la complejización de la práctica docente desde un currículo comprensivo.

Si consideramos esencial desarrollar una actitud reflexiva y cuestionadora en los futuros docentes, esta mirada debe estar incluida en las decisiones didácticas, teóricas y epistemológicas. Así lo procuramos en las producciones y evaluaciones que hemos realizado, basadas en trabajos de reflexión y concientización acerca de la temática *inclusión educativa*.

En un continuo identitario, en un polo hemos logrado explicitar las incidencias del patriarcado y la socialización de género en el ámbito académico, que producen roles estereotipados, jerarquizados y desiguales. Lo advierten así Nosiglia y Fuksman (2022) al afirmar que, por ejemplo, resulta posible advertir que los desarrollos de ciertas competencias blandas son percibidos, mayoritariamente, como típicamente femeninas. En el otro polo, pudimos dar lugar a inquietudes e incertidumbres acerca de cómo hacer

ISBN 978-987-811-185-8

para lograr una verdadera inclusión y respetar el derecho a la educación de cada estudiante en la formación obligatoria desde la complejidad de una educación más igualitaria, sin discriminación, donde se pueda pensar en las diversidades no como lo diferente sino como una realidad de lo cotidiano, y por ello la importancia de trabajarlo desde la formación docente.

Finalmente, pensamos que no sólo revitaliza a la profesión académica los contenidos y temáticas que hemos abordado desde la Cátedra, así como también propuesta de actividades, tipos de consignas, bibliografía sino también hacemos hincapié en la formación de cada una de los miembros que integran la Cátedra, corriéndonos de una dinámica verticalista para dar lugar a una participación más flexible. Poniendo en valor el aporte de cada una enriqueciendo así el desarrollo profesional de la docencia universitaria.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A (1993). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. (1ª ed.). Centro Editor de América.
- Aguirre, J. E., Foutel, M. y Musticchio, A. (2023). Profesión académica, género(s) y académicos en formación. Indicadores descriptivos-correlacionales de tipo transversal desde la base de datos APIKS Argentina. Revista RAES, XV(27), pp. 195-218.
- Briscioli, B. (2023). Actualización Académica en Pedagogía de las Experiencias socioeducativas. Módulo 5: Acompañar las trayectorias escolares, ampliar experiencias socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Diker, G. y Serra, J. (2008). La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008 E-Book (Libros Flape / Flape).
- Ferreiro, J., y Lynch, I. (2015). El valor formativo de la experiencia de la adscripción a la docencia en los profesorado universitarios: relatos de una experiencia de aproximación a las prácticas profesionales docente en la cátedra política, organización y gestión educativa del Departamento de Educación Científica
-

ISBN 978-987-811-185-8

FCEYN UNMDP. Recuperado de Actas de Congreso de VIII Jornadas Nacionales y 1er Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata. <https://www.calameo.com/read/002700619731f9fc68edd>

Marquina, M.; Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6219/ev.6219.pdf

Nosiglia, M. C., & 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).

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI.

Pérez Centeno, C., & Aiello, M. (2021). Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas / Teaching contracts, multiple tasks: teaching and research nexus at Argentine national universities. Revista de Educación, 0(24.2), 61-93. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5543

SPU (2020). Mujeres en el sistema universitario argentino 2021-2022 Departamento de Información Universitaria Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria Secretaría de Políticas Universitarias.

Verardo, F. (2018). ¿Donde están las Mujeres? El Techo de Cristal y la Carrera Docente Universitaria. Revista de investigación interdisciplinaria en métodos experimentales Año 7-Vol.1.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

TENDENCIAS A LA SEGREGACIÓN VERTICAL Y HORIZONTAL DE GÉNERO EN LA UNS: UN ANÁLISIS DE DATOS ESTADÍSTICOS

Conversatorio N° 1

Southwell, Melisa Luján.
Universidad Nacional del Sur
melisasouthwell@gmail.com

Resumen

En este trabajo se presentan los avances de una investigación de posgrado en curso titulada “Trayectorias académicas y desigualdades de género en la universidad: un estudio en el campo de las Ingenierías en la Universidad Nacional del Sur (UNS)”. En el marco de este estudio se realizó un análisis e interpretación de datos cuantitativos de Anuarios publicados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la UNS, que permitió vislumbrar que en el sistema universitario argentino y puntualmente en la UNS existe una propensión hacia fenómenos de segregación vertical y horizontal de género. Las mujeres son mayoría en todos los escalafones, excepto en cargos de autoridad superior y se visibiliza una brecha en el campo de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, y programación, donde las mujeres representan sólo el 34% de la matrícula a nivel nacional. A nivel institucional en la UNS, esta tendencia es levemente menor con la presencia de un 32,11% de alumnas regulares en unidades académicas que dictan carreras de Ingeniería.

Palabras clave: segregación de género; universidad; trabajo docente universitario; ciencias duras y aplicadas.

Introducción

Este trabajo presenta los avances de una investigación de posgrado en curso titulada “Trayectorias académicas y desigualdades de género en la universidad: un estudio en el campo de las Ingenierías en la Universidad Nacional del Sur (UNS)¹”, localizada en la

¹Esta casa de estudios se estructura en 17 unidades académicas (Departamentos) que nuclean la oferta académica de carreras de grado y posgrado en función de determinadas áreas disciplinares. Esta oferta

ISBN 978-987-811-185-8

ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina. La misma busca indagar en las trayectorias académicas de docentes-investigadoras mujeres en el campo de las Ingenierías en la UNS, comprendiendo a las trayectorias académicas como una configuración interseccional en donde la dimensión de género es una cuestión clave y poco indagada en el ámbito universitario.

En las últimas décadas, en el campo de estudios de la educación superior se asiste a un creciente interés por el estudio de las universidades como espacios laborales y de las condiciones para el desarrollo del trabajo académico y las carreras académicas. Sin embargo, son recientes los estudios que incorporan la dimensión del género como una cuestión clave para la comprensión de la complejidad y heterogeneidad del TDU y de las carreras académicas. En el ámbito latinoamericano, investigaciones sobre trabajo académico de las mujeres en el sistema universitario -y específicamente en el área de las Ingenierías- (Gaviria, 2006; Rodigou, Blanes y Domínguez, 2013; Carli, 2016; Morón, 2018; Barrancos y Domínguez, 2019), resaltan la necesidad de retomar la problemática de la docencia universitaria desde una perspectiva de género y posicionarla en el centro de la agenda política para avanzar en la implementación de medidas de intervención que persigan la equidad de género. Con el objetivo de aportar en esta línea de investigación, el estudio del cual se desprende este trabajo busca centrar el análisis en la situación de las docentes mujeres en el área de las Ingenierías en la UNS para identificar las formas particulares que asumen las tendencias de segregaciones horizontal y vertical de género en las carreras académicas de las docentes, su participación en el campo y sus efectos en el trabajo

El campo universitario presenta dinámicas y lógicas propias que propician características diferenciales en las trayectorias de las/los actores según la posición que ocupen en él.

consta de una multiplicidad de carreras de grado y posgrado, que incluye tecnicaturas, licenciaturas y profesados. Específicamente la formación en las diez carreras de grado referidas a Ingenierías que ofrece, se encuentra distribuida en cinco unidades académicas.

ISBN 978-987-811-185-8

Desde una perspectiva estructural-constructiva (Bourdieu, 1987), estas posiciones diferenciales en el espacio universitario configuran cualidades, funciones y responsabilidades particulares (Walker, 2016). Entender a la universidad como un espacio laboral permite entender que las carreras académicas se configuran en el ejercicio cotidiano del trabajo docente, constituyéndose como una práctica social compleja, específica y heterogénea, que se desarrolla en condiciones materiales y simbólicas diversas y que adquiere particularidades en función de múltiples dimensiones (Walker, 2016). Sin embargo, considerar que las trayectorias académicas se articulan sólo en función del trabajo docente cotidiano que se realiza en el marco de la institución en particular, resulta una visión simplista. Por el contrario, se piensa en las biografías académicas como “vidas universitarias” (Carli, 2020) donde si bien la institución ejerce un “papel clave en los contornos y circunstancias de las biografías personales, en las redes de sociabilidad, en los proyectos individuales y colectivos, en los horizontes de expectativas” (p.55), se articulan las esferas pública y privada de las/os actores que la viven. De esta manera se considera a la universidad como “institución de vida” (Eduardo Remedi, 2004, en Carli, 2020) y “espacio biográfico” (Carli, 2020), en la que se intersectan perspectivas diacrónicas y sincrónicas y se ponen en juego aspectos de la cultura institucional y la cultura experiencial que se despliegan en ellas.

La condición de género es una variable importante a considerar en la configuración de las trayectorias académicas y el trabajo docente en el ámbito universitario en la medida que no es lo mismo ser profesor o profesora. Flahault (2006) sostiene que “las trayectorias femeninas se diferencian respecto de las de los varones porque se ven orientadas por mandatos de género que asignan roles específicos a los sexos en relación al trabajo” (en Millenaar, 2014). La percepción de género asume distintas formas según el momento de la carrera académica que está asociado a la antigüedad en el campo universitario, los capitales asociados a dicha posición (fundamentalmente académicos, sociales y

ISBN 978-987-811-185-8

simbólicos) y los saberes experienciales y estrategias desarrolladas que actúan como “guías para la acción” (Walker 2016).

Los estudios que abordan específicamente la situación de las mujeres en el área de las llamadas “ciencias duras”, como las Ingenierías, revelan que a pesar de los avances sociales en materia de género evidenciados en las últimas décadas, persiste la tendencia a la diferenciación de los campos disciplinares según género y a la presencia mayoritariamente masculina en cargos altos de poder asociados a la gestión de las organizaciones. Las condiciones en el ejercicio docente y más aún en el desempeño de cargos jerárquicos y de mayor responsabilidad, aún resultan desventajosas para las mujeres (Martín, Gómez, y Muñoz Repiso, 2004). A pesar de evidenciar esta situación de desigualdad para con las mujeres, aún se está lejos de lograr la equidad en su participación en la universidad (Bouquet Corleto, 2014) dado que aún “se evidencian desigualdades de acceso entre los géneros a través de fenómenos como la segregación horizontal y la segregación vertical” (Verardo, 2016, p.8). Hablar de segregación horizontal refiere al desequilibrio entre la cantidad de hombres y mujeres que se forman en determinada rama disciplinaria, entendiendo que aquellas en las que la proporción de mujeres es mayoritaria, serán consideradas disciplinas “feminizadas”, mientras que cuando el caso sea inverso se las llamará “masculinizadas”. Este último es el caso de las Ingenierías. Respecto de la segmentación vertical, se trata de la escasez de mujeres en posiciones de poder o puestos de gestión jerárquicos máximos.

La bibliografía sobre el tema en la región latinoamericana y específicamente argentina, permitió dilucidar tendencias en el campo universitario que interpelan las trayectorias de las mujeres académicas, especialmente en el subcampo de las Ingenierías. Si bien su presencia en las universidades se ha incrementado significativamente en las últimas décadas, existen limitaciones para el acceso y promoción a cargos jerárquicos altos en docencia, investigación científica y de autoridad. Aunque en los últimos años se ha comprobado que las mujeres han comenzado a ocupar diferentes posiciones de poder,

ISBN 978-987-811-185-8

estas suelen ser “las más bajas dentro de la escala jerárquica institucional y por ende las de menor responsabilidad y visibilidad” (Verardo, 2016, p.9). Sumado a las dinámicas desfavorables para las mujeres en el ámbito académico universitario, en el campo de las ciencias duras, aplicadas o STEM, se vislumbra un proceso de invisibilización y subrepresentación de las mujeres, con desigualdades en el trayecto de formación siendo estudiantes y en su desarrollo profesional como docentes universitarias.

El análisis de datos cuantitativos de los Anuarios publicados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la UNS confirman la existencia de los fenómenos de segregación vertical y horizontal de género en el conjunto de las universidades del país y en la UNS en particular, permitiendo conocer las características que asumen estas tendencias a escala nacional e institucional.

El análisis y la interpretación de datos cuantitativos ofrecidos por los Anuarios de la SPU y de la UNS permitieron conocer particularidades y características del plantel docente en las universidades, tanto a nivel nacional como institucional, al igual que identificar tendencias en los fenómenos de segregación vertical y horizontal en estos dos niveles.

El estudio del fenómeno de segregación vertical a escala nacional fue analizado a partir de los datos relevados en los informes especiales titulados “Mujeres en el Sistema Universitario Argentino”, correspondientes a los períodos 2021-2022 y 2022-2023 para conocer la situación específica de la participación de las mujeres en las universidades a nivel nacional. También se recuperó información brindada en el Anuario Estadístico para el año 2022 desarrollado por el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Información Universitaria. En dicho Anuario, los datos se encuentran desagregados por casa de estudio, lo que permitió analizar la situación particular de las mujeres en la UNS respecto de la situación a nivel nacional para el período 2021-2022. Estos datos aún no se encuentran disponibles para el año 2023.

Respecto de la participación de las mujeres en el sistema universitario argentino, a pesar de que la inserción del género femenino en los distintos escalafones del sistema es de

ISBN 978-987-811-185-8

aproximadamente un cincuenta por ciento del total, su participación disminuye considerablemente conforme “aumenta” el poder del cargo de autoridad superior, confirmándose la presencia de una situación de segregación vertical de género en el sistema universitario nacional. Las mujeres son mayoría en todos los escalafones, excepto en cargos de autoridad superior. A medida que aumenta la situación jerárquica, la brecha de género comienza a invertirse, siendo notoria en la docencia preuniversitaria, casi nula en cargos de docencia y no docentes, y nuevamente marcada en los cargos de autoridades superiores.

Esto se demuestra al observar los números para los períodos mencionados. Para el año 2022, la participación femenina en los cargos docentes preuniversitarios fue mayor que la masculina (60%), mientras que del total de cargos para el escalafón docente universitario, el 50,9% estuvo ocupado por el género femenino. Para el caso de las autoridades superiores, la participación de las mujeres fue de un 45,76% con un total de 2.017 cargos ocupados. Respecto al año 2023, del total de 4269 cargos, 1960 fueron ocupados por mujeres representando un 45,9%. Las cifras indican que, en la mayoría de los casos en que se ocuparon cargos de autoridad superior, predominó la ocupación del género masculino. Son las excepciones la figura de Vicedecano/a y la categoría “Otros”, en las que predominaron cargos ocupados por el género femenino. Un análisis pormenorizado de los datos para el escalafón de autoridades superiores confirma dicha segregación vertical, evidenciando la existencia del fenómeno de techo de cristal en la dirección de las universidades a nivel sistema. Si bien estas cifras no reflejan una desigualdad significativa en cuanto a la ocupación general en cargo en este escalafón, queda visibilizada al realizar una revisión detallada de la distribución de cargos según categoría y género (ver tabla 1).

La variación porcentual de la participación de las mujeres en cargos universitarios a lo largo de estos períodos, refleja que dicha participación fue considerablemente menor en cargos superiores y equilibrado en los inferiores. Respecto al año 2022, se visibiliza una

ISBN 978-987-811-185-8

disminución de presencia femenina de un 0,33% para el caso de la docencia preuniversitaria, un aumento del 0,58% para la docencia universitaria y también un incremento de un 0,87% para el caso de las autoridades superiores en el 2023 (ver tabla 2).

La observación de los datos del Anuario 2022 de la SPU (que se encuentra desagregado por casa de estudio) muestra que, en el caso de la UNS, la situación de las autoridades superiores no dista de lo que representan los datos generales del sistema. En términos generales, de las 83 personas que se desempeñaron en el año 2022 en estos escalafones, el 45,78% fueron mujeres. Del total de 58 cargos con dedicación de tiempo completo, el 41,37% fue ocupado por mujeres (24) siendo mayoritaria la ocupación masculina con el 58,63% (34 cargos). Sólo en el caso de la dedicación a tiempo parcial, fueron las mujeres quienes ocuparon mayor cantidad de cargos en el escalafón de secretaria/o de facultad (departamento en el caso de la UNS), representando un 60,86% (14 cargos).

Sobre el escalafón docente universitario en la UNS, de 2720 personas con cargos activos según el Anuario del año 2022, 1497 eran mujeres (55,03%). En cuanto a cargos activos en todos los casos fue mayoritaria la presencia femenina. De los 3494 cargos, las mujeres desempeñaron 1349 (53,55%) con dedicación simple; 382 (61,31%) con dedicación exclusiva; y 227 (64,48%) con dedicación semiexclusiva. En todos los casos predominó el género femenino en cualquiera de las dedicaciones docentes. Ocuparon mayor proporción en cargos de menor jerarquía del escalafón docente, disminuyendo su participación conforme aumenta dicha jerarquía. Esto se verifica en los tres casos (dedicación exclusiva, semiexclusiva y simple), con la excepción del cargo de titular con dedicación semiexclusiva que el plantel femenino representa el 50% del total.

Sobre la segregación horizontal de género a nivel nacional, puede sostenerse que aún permanece una brecha en el campo de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemática (STEM, por sus siglas en inglés) y la programación (Ballesty y Giménez, 2022), al advertir una participación minoritaria de las mujeres a nivel sistema en las denominadas

ISBN 978-987-811-185-8

“ciencias duras” o “ciencias aplicadas” aunque se haya incrementado su participación en áreas históricamente masculinas (1,15% en 1965 a 26% en 2019). Para el año 2019, las mujeres representaban sólo el 34% de la matrícula, mientras que los varones prácticamente duplicaban dicha cantidad; específicamente en el campo de las Ingenierías a nivel nacional, la representación femenina era sólo del 25% y se concentraba en pocas especialidades: ingeniería en alimentos (70%), ambiental (62%) y en recursos naturales (63%). En disciplinas como Ingeniería mecánica, eléctrica o electromecánica sólo representaban el 6%, adjudicando estas cifras al conocimiento sesgado sobre su salida laboral (Chicas En Tecnología [CET], 2022). Para los períodos 2021-2022 y 2022-2023, los datos brindados en los informes “Mujeres en el sistema universitario argentino”, indican que se incrementó un 0,8% la inscripción de mujeres a carreras de pregrado y grado vinculadas a la ciencia o a la tecnología (18,1% en 2022 y 18,9% en 2023), aunque esto no supone una variación significativa respecto de la tendencia de los años anteriores. En el caso de la UNS, del total de las 17 Unidades Académicas, en 10 de ellas predomina el estudiantado femenino, principalmente en las asociadas a ciencias básicas (disciplinas como Biología, Química, Matemática y Geología, con excepción de Física), ciencias de la salud, ciencias humanas y sociales (a excepción de Economía). En los Departamentos donde se concentra la mayor proporción de estudiantado masculino son aquellos que ofrecen carreras asociadas a las ciencias aplicadas, como es el caso de las Ingenierías. Datos brindados por los Anuarios institucionales permiten conocer la situación de las mujeres alumnas en las carreras de Ingeniería. El promedio cuatrienal (2019-2022) de presencia de alumnas regulares en unidades académicas que dictan carreras de Ingeniería en la UNS confirma que efectivamente suceden procesos de segmentación horizontal, en tanto el promedio de presencia de alumnas resultó ser un 32,11% del total de estudiantes. En los departamentos de Ingeniería Química y Agronomía se encontró la mayor concentración de alumnado femenino (49,43% y 45,85%, respectivamente), y le siguieron

ISBN 978-987-811-185-8

Ingeniería (30,2%), Ingeniería Eléctrica y de Computadora (20,6%) y Ciencias e Ingeniería de la Computación (14,48%) (ver tabla 3).

Según datos del Anuario UNS 2022, el porcentaje de alumnado femenino en las unidades académicas que dictan carreras de Ingeniería para dicho año fue del 31,74% (representando una leve baja en comparación con el año anterior: 32,4%), mientras que el masculino representó un 68,26% del total (67,6% en 2021). Si bien en los casos de Agronomía e Ingeniería Química la proporción fue más equilibrada (46,92%-53,08% y 47,82%-52,18%, respectivamente), en todas las unidades académicas que dictan carreras de Ingenierías existe predominó la presencia de estudiantado masculino.

Comentarios finales

El recorrido por el análisis de los datos estadísticos permitió dar cuenta que persisten segregaciones de género en la universidad, en la distribución desigual no sólo en posiciones jerárquicas de gestión sino también respecto a las diversidades disciplinares. En el caso específico de la UNS, la comparación de los datos institucionales con los correspondientes al sistema universitario argentino, dio cuenta de que el promedio respecto a la participación de las mujeres en puestos de gestión y de alumnas que eligen formarse en carreras de Ingenierías es similar a la media a nivel nacional con una leve tendencia a superarlo. Se cree que esta mayor presencia de mujeres en ciencias duras como las Ingenierías se asocia al fuerte perfil científico tecnológico de la UNS particularmente desde sus orígenes, donde las carreras de ingeniería representan una parte importante de la oferta académica debido a la vinculación con un sector económico productivo de la ciudad.

Al momento de analizar las características del plantel docente específico de las unidades académicas que dictan carreras de Ingeniería, se encontró que los Anuarios institucionales no revelan información desagregada por género. Esta vacancia en el análisis del cuerpo docente por unidad académica y desagregada por género exige reconstruir dichos datos a

ISBN 978-987-811-185-8

partir de información solicitada a la Dirección de Información Institucional y a autoridades departamentales.

Se estima necesaria la recuperación de las voces de las propias protagonistas dado que permitiría conocer la situación de las mujeres en las ciencias duras o disciplinas masculinizadas. A partir de ello, contribuir a achicar la brecha de género y construir experiencias y trayectorias universitarias más democráticas que tiendan a transformar la subrepresentación e invisibilización del género en este campo.

Referencias bibliográficas

- Barrancos, D., & Domínguez, N. (2019). *Las mujeres y la educación superior en Argentina*. Martín, AL y AM Valobra (comps.) Dora Barrancos: Devenir feminista. Una trayectoria político intelectual, 557-573
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Minuit.
- Bouquet, A. (2014). *Género y educación superior: una mirada desde América Latina*. Calidad de la educación superior y género en América Latina, 65.
- Carli, S. (2016). *Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas: Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias*. Propuesta educativa, (45), 81-90.
- Carli, S. M. E. (2020). *La universidad pública como espacio biográfico: Una incursión histórica en itinerarios académicos de las humanidades y las ciencias sociales*.
- CET (2022). *Una carrera desigual: la brecha de género en el sistema universitario de Argentina*. CET y NCR Foundation: Buenos Aires.
- Gaviria, L. G. A. (2006). *Género e Ingeniería: la identidad profesional en discusión. Reflexiones a partir del caso de la Ingeniería de Sistemas en la Universidad Nacional de Colombia*. RELET-Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, 11(18), 199-223.
- Martín, A. H., Gómez, M. C. S., y Muñoz-Repiso, A. G. V. (2004). *Igualdad de oportunidades en el ejercicio de la función docente universitaria: situación de hombres y mujeres en la universidad del siglo XXI*. Revista Educación y Pedagogía, 16(40), 91-114.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Millenaar, V. (2014). *Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género*. Trabajo y sociedad, (22), 325-339.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2021). *Diagnóstico sobre la situación de las mujeres en ciencia y tecnología. Documento de trabajo N°8*. Programa nacional para la igualdad de géneros en ciencia, tecnología e innovación.
- Ministerio de Capital Humano (2023). *Mujeres en el Sistema Universitario Argentino. 2022-2023* Secretaría de políticas universitarias. Departamento de información universitaria. Disponible en:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mujeres_en_el_sistema_universitario_argentino_-_estadisticas_2022-2023.pdf.
- Ministerio de Educación (2022). *Anuarios estadísticos. 2022*. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>.
- Ministerio de Educación (2022). *Mujeres en el sistema universitario argentino. 2022-2023*. Secretaría de políticas universitarias. Departamento de información universitaria. Disponible en:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/mujeres_en_el_sistema_universitario_argentino_-_estadisticas_2021-2022.pdf.
- Morón, N. G. (2018). *Discriminación de género en el sistema universitario argentino*. Revista Estudios Feministas.
- Mujeres en ciencias duras: un desafío de muchos años*. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/mujeres-en-ciencias-duras-un-desafio-de-muchos-anos>.
- Rodigou, M., Blanes, P., & Domínguez, A. (2013). *Territorios y fronteras de género en la Universidad Nacional de Córdoba*. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 23.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata SRL. Madrid, España, Colección Manuales.
- Szenkman, P., & Lotitto, E. (2020). *Mujeres en STEM: cómo romper con el círculo vicioso*. CIPPEC Programa de Protección Social. Argentina.
- UNS (2019). *Anuario Estadístico*. Disponible en
https://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/411_AP_6219.pdf.
-

ISBN 978-987-811-185-8

UNS (2021). *Anuario Estadístico*. Disponible en
https://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/411_AP_6076.pdf.

Verardo, F. (2016). *¿Dónde están las mujeres?: el techo de cristal y la carrera docente universitaria*.

Walker, V. (2014). *Evaluación y trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores. Estudio de casos en Argentina y España*. Tesis Doctoral publicada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga, España (RIUMA).
Disponible en: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6868>

Walker, V. S. (2016). *El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones*. *Perfiles educativos*, 38(153), 105-119.

Anexos

Tabla 1: Variación porcentual de participación de mujeres en cargos de autoridades superiores en el total de las instituciones universitarias en Argentina para el año 2022 y el año 2023

Cargos de autoridad superior	2022		2023		Variación porcentual
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	
Rector - Presidente	9	15,79%	10	17,54%	↑11,08%
Vicerrector	21	45,65%	26	50%	↑9,53%
Secretario/a de	190	35,58%	262	39,33%	↑10,53%

ISBN 978-987-811-185-8

Universidad					
Decano	126	38,6%	145	38,8%	↑0,51%
Vice Decano	92	54,43%	107	52,97%	↓2,69%
Secretario de Facultad	554	46,16%	959	47,28%	↑2,42%
Otros	222	51,5%	451	50,61%	↓1,73%

Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos del Anuario de la SPU del año 2022 y del Informe Síntesis de Información Estadísticas Universitarias del año 2023.

Tabla 2: Comparación porcentual de la participación de mujeres según escalafón en el total de las instituciones universitarias en Argentina para el año 2022 y el año 2023

	2022	2023	Variación porcentual
Docentes preuniversitarias	61,4%	61,2%	↓0,33%
Docentes universitarias	50,9%	51,2%	↑0,58%

ISBN 978-987-811-185-8

Autoridades superiores	45,8%	46,2%	↑0,87%
-------------------------------	-------	-------	--------

Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos de los Informes Especiales “Mujeres en el sistema universitario argentino. Estadísticas 2021-2022” y “Mujeres en el sistema universitario argentino. Estadísticas 2022-2023”.

Tabla 3: Presencia de alumnas en UA que dictan carreras de Ingeniería en la UNS

Unidad académica	Promedio cuatrienal (2019-2022) de presencia de alumnas regulares en UA que dictan carreras de Ingeniería en la UNS.
Agronomía	45,85%
Ciencias e Ingeniería de la Computación	14,48%
Ingeniería	30,2%
Ingeniería Eléctrica y de Computadora	20,6%
Ingeniería Química	49,43%
	Promedio: 32,11%

Fuente: elaboración propia con datos de los Anuarios UNS (2019-2022).

FÁBRICA DE IDEAS

CONVERSATORIO II

LA MIRADA AUTORREFLEXIVA Y EL DERROTERO CARTOGRÁFICO HACIA LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL

Conversatorio N° II

Blanc, María
UNMdP
miblancfacultad@gmail.com

Canestro, Florencia
UNMdP
florenciacanestro@gmail.com

Resumen

Desde la perspectiva docente en general pero más aún en la formación de formadores, la mirada personal autorreflexiva es un insumo indispensable a la hora de saber quién somos como docentes, la responsabilidad y la exigencia, la curiosidad intelectual y autocrítica representan variables que nos permiten en un movimiento permanente de-construirnos y re-construirnos a medida que pasan los años y ganamos experiencia. Sin embargo, podemos decir que hay un núcleo que existe desde siempre que será sobre el que vamos transformando, nuestro *ser* nuestra *identidad*. María y Florencia, ¿quiénes somos hoy? Hay una forma de posicionarse frente a una clase que definitivamente abreva de conocimientos adquiridos, pero también de la búsqueda de una posición onto – epistémica en la que movernos con tranquilidad y fluidez. Reflexionamos en este trabajo sobre nuestro camino hacia una pedagogía decolonial, desde nuestra propia identidad, desde las lecturas y desde la experiencia de la práctica misma que intentamos transmitir para que la hagan propia nuestros estudiantes futuros docentes.

Palabras clave: autorreflexión; identidad; re-construcción; cartografías pedagógicas decoloniales

No pienso auténticamente si los otros no piensan también.

Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros

ISBN 978-987-811-185-8

Paulo Freire, “Pedagogía de la Esperanza”

2008-1992 p.145

Entretejiendo la teoría y la reflexión

Quienes trabajamos en educación sabemos que la perspectiva personal autorreflexiva es un insumo indispensable a la hora de saber quién somos como profesionales de la enseñanza. Como docentes de la materia Didáctica Especial y Práctica Docente del profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata la responsabilidad y la exigencia, la curiosidad intelectual y autocrítica representan variables que nos deconstruyen y re-construyen al pasar los años y las experiencias. Sin embargo, podemos decir que hay un núcleo que existe desde siempre que será sobre el que vamos transformando, nuestro *ser* nuestra *identidad*. Es en ese contexto donde nos preguntamos, María y Florencia, ¿quiénes somos hoy? Hay una forma de posicionarse frente a una clase que definitivamente abreva de conocimientos adquiridos, pero también de la búsqueda de una posición onto – epistémica en la que movernos con tranquilidad y fluidez. Es cuando surge en nosotras la necesidad de una inmersión teórica en la perspectiva decolonial. Debemos transitar hacia la decolonialidad de la educación, lo cual implica aprender a caminar por los bordes, no temer movernos en la frontera. Si nos sumergimos en las teorías, enfoques y propuestas eurocéntricas de la educación, podríamos terminar ahogados en un mar de colonialidad epistémica-disciplinar (Ortiz Ocaña, 2018:203).

Aníbal Quijano (2014) en su trabajo sobre la colonialidad del poder, fundamental en este marco interpretativo, es uno de los clásicos de esta línea de pensamiento ya que sus ideas exploran cómo las estructuras de poder colonial continúan influyendo en la sociedad

ISBN 978-987-811-185-8

contemporánea, y ese es el modelo que buscamos quebrar, hacerlo consciente a través de nuestro trabajo como formadoras de formadores, como parte de nuestra identidad.

Walsh nos plantea

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido u horizonte de(s)colonial (2013:25).

La seguridad adquirida entendemos que la hemos ido construyendo a través de los años y no es sólo propia, sino que ha sido articulada con lecturas, miradas y palabras de otros en los que hemos visto reflejado quiénes queremos ser y cómo caminar intuitivamente hacia ese modelo profesional – humano. Mignolo (2011) nos ha desafiado al explorar la idea de la colonialidad del saber proponiendo la descolonización del conocimiento como una forma de resistencia intelectual y pedagógica. Vienen a nuestra mente palabras y conceptos con los que nos identificamos: contribuir al crecimiento y no solo a la formación, ayudar a creer, intervenir y comprometerse y no solo a mirar y reproducir, y contribuir a ello desde la tolerancia y la inclusión. Atravesamos un camino de de-construcción territorial sobre mitos arraigados en la enseñanza en general, y en la geografía en particular, dando forma a nuevas cartografías pedagógicas. Necesitamos concebir, imaginar, dar a luz, prácticas disruptivas, reinventando lo normativo para salir de prácticas ligadas a aparatos de control y dominación heredados. El contacto con el giro decolonial nos abrió significativas oportunidades de transitar un camino personal y profesional, identificando en lo que enseñamos y en el cómo lo enseñamos los matices del descubrimiento que va iluminando un modo de ser individuos y docentes (Kapp, 2015; Bárcena, 2018). Desde esta mirada crítica y fundada avanzamos sobre la necesidad de descolonizar la educación y cómo ello puede realizarse desde la pedagogía, desde la didáctica y la didáctica específica, desde las prácticas mismas, permitiéndonos proponer

ISBN 978-987-811-185-8

una transformación profunda de los sistemas educativos para abrazar la diversidad cultural y epistémica. Abordando lo que Boaventura de Sousa Santos denomina *la epistemología del sur*, desafiando la idea de que sólo el conocimiento occidental es válido, repensando la educación desde perspectivas no hegemónicas (2009). Prácticas que al abrir caminos *otros*, en condiciones de pensamiento y racionalidades *otras* favorecen el surgimiento de “prácticas como pedagogías”, desafiando, cuestionando la modernidad y el poder colonial aun presente en las instituciones escolares para despegar de ellas y animarse a sentir y ser, mirar y escuchar para saber de modos *otros* (Walsh, 2013:28).

Reflexiones Finales

La intención de pensarnos en términos decoloniales nos conduce a un punto cero, es un renacer del pensamiento, de la palabra y del sentimiento, la interculturalidad (Walsh, 2005; 2013). Esto significa que, desde nuestro lugar de educadoras y formadoras de formadores, debe ser nuestro propósito principal enseñar, planificar, evaluar y a la vez tomar decisiones despojadas de estructuras hegemónicas, colonializadas y dominantes que sólo encasillan y reproducen patrones que menosprecian y subyugan las miradas *otras* que validan, humanizan, conviven y enriquecen nuestra cultura

...interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (Walsh, 2005: 4)

Entonces re-pensar nuestras prácticas docentes desde la perspectiva decolonial necesariamente implica que suframos una transformación profunda que conciba y planifique nuestra disciplina desde perspectivas pedagógico didácticas reflexivas y críticas, tomar decisiones de innovación en cuanto a recursos didácticos y estrategias que

ISBN 978-987-811-185-8

tengan en cuenta todos los ambientes contextuales e institucionales en su compleja heterogeneidad para dar lugar a ambientes de enseñanza donde se propicie el aprendizaje significativo y relevante. Esta dimensión tanto intercultural como afectiva da forma a una práctica pedagógica *otra*, es un mundo educativo que da valor, re-conoce y resignifica los significados y sentipensares de los individuos que lo habitan. En nuestro caso la praxis educativa geográfica se inició desde los contenidos dándole un lugar a las voces múltiples que no se han oído ni en el pasado ni hoy, proponiendo concepciones y enfoques alternativos que nos habilitaron a abordar nuestras clases y lecturas desde la perspectiva decolonial, lo cual nos permitió iniciar un giro profesional significativo que hoy nos interpela en nuestro modo de ingresar al aula (Espinosa Torres, 2019). Esto nos habilitó a la configuración de ambientes de trabajo humanizantes y dialógicos de promoción crítica sobre los discursos disciplinares y pedagógico-didácticos dominantes, con la consecuente apropiación de saberes, acciones y estructuras cognitivas desde el giro decolonial que de manera sigilosa se va mostrando en la configuración del conocimiento presentado a nuestros estudiantes, futuros docentes. Sin duda, la reflexión sobre la historia personal y la práctica diaria se constituye en el eje vertebrador de la práctica pedagógica decolonial por ello propiciamos tanto la auto-evaluación como la co-evaluación entre estudiantes, así como lo hacemos con nuestras propias prácticas docentes.

El desarrollo de la teoría decolonial en la educación, destacando cómo la colonialidad del poder influye en ella y proponiendo enfoques alternativos, es decir, la posibilidad de abordar lecturas desde el giro decolonial ha sido significativa en nuestro desarrollo profesional, un descubrimiento que favoreció un modelo docente que estaba ahí y sólo necesitaba un encuadre onto – epistémico para favorecer nuestro desempeño docente (Grosfoguel y Castro-Gómez 2007). “La memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial” (Walsh, 2013: 25).

ISBN 978-987-811-185-8

La sensación de que la riqueza de la diversidad y la construcción de sociedades interculturales tiene que ver con la supervivencia pacífica en el futuro desarrollo de la humanidad, parece una utopía. Lo que debemos considerar es que la interculturalidad debe construirse, buscarse intencionalmente y la mirada decolonial puede ser la herramienta de interpretación de las relaciones de saber - poder- ser (Blanc y otras, 2021: 34).

Somos Florencia y María, profesoras, mujeres, madres, compañeras, amigas, que no pierden la ilusión de ayudar a otros a descubrir performativamente en esa madeja de roles humanos sus propios rostros.

Referencias biobibliográficas

- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación*, 30(2), 73-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Banc, M; Branda, S y Calvete; M. (2021) Hacia una Educación intercultural crítica. Desafíos para una pedagogía decolonial en la formación de Profesores de inglés. / pp. 32/45 – En: *Entramados* <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5579>
- Boaventura de Sousa Santos (2009) *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* Editor, José Guadalupe Gandarilla Salgado. CLACSO <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/revista/20100316020236/19sur.pdf>
- Freire, P (2008-1992) *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores
- Grosfoguel y Castro Gómez (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar
- Miriam Kap (2015) Imaginar como desafío: entre la tecnología y la didáctica reinventar la didáctica. tensiones entre la innovación y las buenas prácticas. *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. UNMDP. <https://www.academica.org/miriamkap/32>
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Quijano, A. (2014) Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. En *Antologías CLACSO*,. ISBN 978-987-722-018-6
- Mignolo. W. (2003- 2011) *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Publidiza
- Ortiz Ocaña, y otros (2018) Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes *Revista Ensayos Pedagógicos Vol XIII N° 2*
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/11332>
- Walsh, C (2005) La interculturalidad en la Educación. Ministerio de Educación Lima Perú, con apoyo de UNICEF
https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2013) Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos En *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial*
<https://www.alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

EXPERIENCIAS ESTÉTICAS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN MUSEOS DE ARTE

Conversatorio N° 2

García, María Laura
CIIE (Centro de información e investigación educativa (Pcia de Bs As)
laustok@yahoo.com.ar

Lereté, Luis
UNR (Universidad Nacional de Rosario)
luislerete@gmail.com

Resumen

La Primera Infancia es una etapa fundamental de cualquier ser humano debido a que es el período de desarrollo cerebral más intenso de toda la vida, y es la fase donde se sientan las bases de aprendizajes posteriores. Los ámbitos educativos son el espacio propicio para desarrollar prácticas saludables que formen ciudadanos social y emocionalmente sanos. La educación artística juega un papel preponderante, no sólo por potenciar la creatividad y la imaginación, sino también porque en estos años se desarrollan capacidades a nivel cognitivo, psicomotor, afectivo y social.

Es fundamental tomar en cuenta la circulación de información donde los niños y niñas están sobre estimulados y el aprendizaje se da en cualquier parte, en cualquier momento y no sólo en el espacio educativo. Por ende, se hace necesario asegurar experiencias sensibles de apreciación y expresión contextualizadas donde los niños y niñas puedan canalizar sus emociones, donde puedan preguntar y reflexionar sobre temas acordes con su desarrollo a partir de prácticas diseñadas para ellos.

El desarrollo lo entendemos como “el conjunto de fenómenos que posibilitan la transformación progresiva del individuo, desde su concepción a la edad adulta. Es un proceso de cambio en el que el niño aprende a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, sentimientos y relación con los demás. Es un proceso complejo, multidimensional, dinámico e interactivo, muy extendido en el tiempo y en el que tanto el medio ambiente como las características del niño interactúan de manera recíproca” (Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales, 2011. p.5).

ISBN 978-987-811-185-8

En tal sentido, los aportes de las neurociencias nos muestran que el cerebro infantil tiene enormes posibilidades de aprendizaje desde el nacimiento o incluso antes. Se ha podido establecer, que a los dos años tres cuartas partes de la red neuronal ya está formada, por lo cual va a incidir en el proceso de desarrollo de los niños/as. Por lo tanto las posibilidades del aprendizaje infantil estarán en directa relación con los estímulos externos y de ambientes ricos que potencien las condiciones de aprendizajes. “Lo que forma la arquitectura cerebral de un niño, es la experiencia estable, ampliada, oportuna, pertinente en todas las áreas del comportamiento humano” (Menegazzo y Peralta, 2005). El objeto de análisis que constituye el foco de interés en este trabajo no solo sirve como punto de partida para un diálogo académico, sino que también representa la primera oportunidad para avanzar en espiral en el campo de la educación artística. Dicho lo anterior vale la pena aclarar que el diálogo antes mencionado y la elección del tema no ha sido caprichoso ni arbitrario, sino que se ha establecido mediante enfoques y conceptos adquiridos a instancias de experiencias anteriores y por medio del amparo académico de los diversos autores abordados, analizaremos didácticamente la propuesta: Talleres para la Primer Infancia en Museos de Arte, que se viene desarrollando en diferentes ciudades.

Palabras Clave: primer infancia; educación artística; bienes culturales

Breve descripción de los Talleres para la PI en Museos de Arte.

La propuesta consiste en una visita/taller al espacio museo, poniendo énfasis en el acercamiento a la obra de arte y en el diseño de estas experiencias pensadas especialmente para las infancias.

Se trabaja a través de las experiencias, principalmente en dos direcciones: la singularidad de las experiencias estéticas para niños pequeños y la particularidad del espacio museo. Estas instancias apuestan a generar un acercamiento a la obra de arte y poner sobre la mesa la oferta del museo y la disposición de acercarse a estas edades, siendo una oportunidad también para intercambiar expectativas de unos y otros en relación a ese vínculo. El énfasis, está puesto en dejar instalado en los museos el diseño de experiencias estéticas en relación al acervo exhibido, así como también busca fortalecer y revitalizar la gestión de los museos en relación a la inclusión de la PI.

Se trabaja con las obras de la colección permanente. Previamente se requiere visitar el museo, vincularse con el personal, hacer registros fotográficos de las obras, y

ISBN 978-987-811-185-8

recabar información pertinente. En base a los datos recabados y al diálogo establecido con el personal del museo se llevará a cabo la elaboración de guiones sugeridos, que sirvan de marco referencial para organizar la experiencia de la visita/taller en relación al acervo exhibido

A este diseño de las experiencias se le agrega un encuentro de sensibilización para el personal que trabaja en los museos, abierto para distintos actores de la comunidad en relación con la PI (educadores, estudiantes, artistas, etc.), generando conciencia sobre el trabajo en museos para la PI e intentando sostener la continuidad de las propuestas.

La propuesta busca reflexionar en torno a:

- El acercamiento a la obra de arte.
- El espacio particular del museo.
- El niño pequeño de 3 a 6 años y su forma de conocer. ¿Qué relación establecen con los objetos? ¿Cómo interrogar un objeto?
- Importancia de las Artes Visuales en primera infancia.
- Revitalizar la importancia de los niños menores de 6 años en la agenda cultural, entendiendo a los niños y niñas como ciudadanos y como sujetos de derecho.

Está claro que la enseñanza del arte en la escuela no puede cubrir las amplias necesidades en esta área que demandan los grupos de diversas franjas etarias y de contextos sociales complejos, es por esto que se debe desarrollar un trabajo en sinergia entre la escuela y los museos.

Desde lo metodológico, estos talleres, proponen una experiencia personal, una vivencia, poniendo el foco en la creación de espacios construidos especialmente para la PI. En este sentido, resulta valioso el aporte de John Dewey, quien a principios del siglo XX ya proclamaba la necesidad de elaborar una teoría de la experiencia. Este pedagogo consideraba que una experiencia trae conocimiento una vez que es actuada, y que las ideas abstractas adquieren sentido solo cuando son aplicadas. Esto se debe a que el autor considera más acertado visualizar la cualidad estética de la experiencia común en lugar

ISBN 978-987-811-185-8

de analizar grandes obras. A su vez, la concepción estética de Dewey parte de una fuerte crítica a la noción tradicional del arte, la cual entiende lo artístico como algo alejado de la experiencia cotidiana y común, encontramos en su propuesta la importancia de la experiencia estética con los procesos normales de la vida y recuperar-replantear el rol del arte en la sociedad. La experiencia estética está íntimamente relacionada con la comprensión de la cultura y, por ende, con la construcción de la identidad cultural.

El objetivo y el valor de la propuesta residen en descubrir nuevos modos de acercarse a la obra de arte. Para que se den estos procesos, es necesario proveer ambientes de aprendizajes, y construir experiencias estéticas. Estas experiencias deben incluir todas las dimensiones del ser humano, el juego, el cuerpo, la experiencia, la imaginación, la emoción, etc.

Cómo lo plantea Augustowsky, G. “Desde esta concepción del arte y la interpretación, el espectador se convierte en el eje central de la acción mediadora del museo. Es el espectador quien debe dar vida a la experiencia que esta condensada en la obra, convirtiéndose así en copartícipe en la producción de significado. La fuente fundamental para la interpretación de la obra de arte será toda la experiencia del espectador, su experiencia vital, anímica y cultural, no solo sus concepciones.” (Augustowsky, 2012: pp. 111).

Cuando hablamos de experiencias estéticas nos referimos al proceso individual en el cual se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven, en tanto resultan particularmente para el sujeto impactantes, son actos de producción y de percepción. Otra característica de las experiencias estéticas es que al participar de ellas el sujeto se detiene y rompe el tiempo cotidiano, Argullol lo llama “tiempo de celebración”, y Gadamer se refiere como “tiempo de fiesta”, que nos despoja del tiempo lineal y acumulativo.

Se trata entonces de diseñar propuestas especialmente, que contemplen las características de esta edad. De alguna manera proponen un estado de inmersión donde el niño entra en

ISBN 978-987-811-185-8

un contacto, que por un proceso de impregnación, va acercándose a la obra, por más que no esté a nivel consciente, ni explicitado desde lo verbal.

La mayor parte del desarrollo intelectual y físico durante la infancia se realiza a través del juego. La actitud lúdica en realidad implica una constante operación mental de descubrimiento, impulsada por la curiosidad natural del niño hacia lo desconocido, lo nuevo del mundo. La falsa dicotomía entre lo afectivo y lo cognitivo, razón y emoción, ha llevado a intentar desplazar el placer del juego del acto educativo (Soto C., Violante R., 2016). En el museo el niño también precisa jugar, precisa hacer, precisa usar sus manos, precisa imaginar mundos, traer historias, construir realidades nuevas a partir de lo que ve, escucha y siente, precisa manipular objetos en relación con la obra o expresar plásticamente lo vivido.

Una de las estrategias utilizadas en el marco de los talleres es tomar al cuerpo como una entidad cognitiva que permite entender la importancia del trabajo con y desde el cuerpo en el museo. Cada lugar lleva implícito ciertas maneras de ser y estar, el museo no escapa a esa realidad, pero, ¿por qué no acostarnos en un museo a soñar que miramos una obra como si fuera una ventana?, ¿por qué no realizar juegos dramáticos frente a ellas?, ¿por qué no mirar la obra desde el piso y dados vuelta?, ¿por qué siempre mirar desde un mismo lugar?, ¿por qué no jugar provocados por la obra? Habilitar al cuerpo en el museo significa “sacarlo” de la postura que el museo espera de quien va a conocer la obra.

González, A. (2007), nos convoca a poner el cuerpo en los museos, ya que el cuerpo no es independiente del pensamiento, la acción y la imaginación, sino que está atravesado por diversas dimensiones y modos de conocer, que interactúan y se integran entre sí. En la misma línea, Pallasma nos advierte acerca de cómo nuestro cuerpo está conectado con el mundo a través de nuestros cinco sentidos.

Entonces estas experiencias que convocan, provocan e invitan, no intentan considerar por separado el cuerpo y la mente, el pensamiento y la acción, sino que habilitan la posibilidad del juego, la aventura, la magia, la conversación. Proponen un clima lúdico que dé lugar

ISBN 978-987-811-185-8

a las emociones, al asombro, a las historias, experiencias que puedan generar resonancia y asombro. Frente a la obra es maravilloso ver como los niños van poniendo el foco en aquellas cosas que resuenan de su propia vida, y cuando comentan sobre el cuadro, lo hacen desde su propia historia. Espontáneos en sus comentarios, sin la censura del mundo adulto, y habilitados en sus búsquedas frente a la obra, aparecen sus ideas de la belleza, de lo bueno, de lo malo, de las relaciones con su familia, de sus afectos, de sus miedos, y muchas veces, en esa mirada alejada de academicismos, pero sí desde lo esencial, y desde lo profundo, hacen descubrimientos que nos dejan asombrados, y nos permiten, a nosotros, los adultos, si estamos atentos a su mirada, descubrir cosas que desde nuestro mundo cargado de información no lo hubiéramos logrado.

Reflexiones finales

Todas estas ideas devienen de desconocer lo que puede aprender un infante, cómo es que aprende, qué entendemos por aprender, podríamos incluso preguntarnos si la importancia del museo es ir a aprender, o ¿qué es lo que se aprende en un museo?, ¿cómo se aprende en un museo? Poder trabajar con la PI equivale a revisar viejas ideas y conceptos, incorporar una manera de trabajo y herramientas que permitan un acceso no sólo desde la palabra sino en prácticas adecuadas y genuinamente inclusivas. Equivale también a preguntarse: ¿cómo se tiene que dar ese primer acercamiento, al museo y al arte? Es decir, ¿cuáles son los caminos para que sean partícipes-hacedores gozosos de la apropiación de bienes de la cultura?

“La visita escolar a un museo es una oportunidad para que los chicos, chicas y jóvenes, observen, conversen sobre las obras y en un sentido más amplio, reflexionen sobre lo que miran y cómo lo hacen”. (Augustowsky, 2012: pp. 105).

Entrar al museo y familiarizarme con el espacio del museo supone mucho más que conocer lo que allí se expone, trasciende el patrimonio que alberga. Supone, entre otras

ISBN 978-987-811-185-8

cosas, acercar a los infantes a un espacio particular con cualidades diferentes. Es tomar contacto con una manera de interactuar diferente a la propuesta en otros espacios. Participar activamente desde pequeños de estas experiencias promueve inolvidables e imborrables marcas emotivas, personales. Estas vivencias constituyen huellas psíquicas, memorias tempranas, vivencias estéticas de sensibilización acerca de expresiones culturales, artísticas, lúdicas. El ingreso en el camino de lo fantástico, de lo imaginado, lo que emociona y lo que humaniza pone en contacto al niño con lo sensible, es por esa razón la importancia de poner foco en los procesos de descubrimiento, de apreciación y de emoción frente a las obras.

Entendemos que la concepción del mundo exterior depende en gran medida de los diferentes procesos perceptivos que posibilitarán a los infantes el gradual conocimiento de su entorno. Lo iniciarán desde la observación, desde la escucha, y la experimentación, las cuales se irán complejizando con el tiempo.

Es fundamental permitirles participar de este tipo experiencias que promuevan el desarrollo de la imaginación y la construcción de conocimientos vinculados con el arte, adaptados a sus niveles de desarrollo. En esta postura el infante se va familiarizando con los objetos culturales y con las distintas prácticas que puede hacerse de ellos. El museo, al ofrecerle un espacio, permite ampliar y enriquecer sus marcos de referencia, saliendo de la cultura de masa tan difundida por los medios como la televisión y el mercado de objetos; esas son las cosas que los infantes observan e incorporan diariamente. Las instituciones a cargo de la PI deberían tener en el museo un aliado que pueda ofrecer otras propuestas.

Nos aventuramos a decir que la propuesta aquí analizada no tiene como única intención que los niños pequeños aprendan tempranamente sobre arte, ni tiene como finalidad despertar intereses tempranos para que los niños/as comiencen a ser artistas, sino porque tienen derecho a gozar y a acceder a experiencias estéticas, y es el museo que debe materializarlo en sus prácticas. A su vez, cuando el museo contempla dentro de su

ISBN 978-987-811-185-8

propuesta a la PI, está abriéndose a la posibilidad de generar públicos futuros que ya hayan tomado contacto con un espacio que irá siendo familiar. Es en estas edades tempranas que se sientan las bases de lo que podríamos llamar un lugar cotidiano, un lugar de goce, un lugar de experiencias significativas.

Referencias Bibliográficas.

- Álvarez M., Canetti A., et Alt. (2009) Desarrollo infantil y fragmentación social en el Uruguay. Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP), Serie Primera Infancia Fascículo 5. Montevideo. Rosgal.
- Argullol, R. ((1998) 2005), “Introducción”, en H. G. Gadamer, La actualidad de lo bello, Buenos Aires, Paidós.
- Augustowsky, G. (2012) “El arte en la enseñanza”. Argentina, Buenos Aires, Paidós.
- Dewey, J. (1934). El arte como experiencia. España: Paidós.
- Gadamer, H. G. ((1998) 2005). La actualidad de lo bello, Barcelona, España, Paidós Ibérica.
- González, M. de A. (2007). Conferencia magistral en I Jornada Internacional de Educación: La dimensión educativa en los museos de arte y centros culturales. Buenos Aires. Centro Cultural Recoleta.
- Pallasma J., (2012). La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura, Barcelona, España, Gustavo Gili.
- Peralta, V., Fornasari, L. (2005) Neurociencia, vincularidad y escucha. Desafíos en la educación. Ediciones Infanto Juvenil. Córdoba.
- Soto C., Violante R. (2016), Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

ISBN 978-987-811-185-8

LA COMUNICACIÓN Y EL DISEÑO PARA LA DIFUSIÓN DEL ARTE

Conversatorio N° 2

Noguera, Alejandra
EPAV - UNR
alejandranoguera0@gmail.com

Resumen

En el espacio pedagógico, Historia del Arte II, de la carrera de Diseño Gráfico, los estudiantes abordaron problemáticas de diversas manifestaciones del arte contemporáneo, identificando rupturas formales y conceptuales en el marco de la modernidad y la contemporaneidad. Este enfoque propició la construcción de la subjetividad, aumentando la confianza, seguridad y disfrute a través de la comunicación artística. El objetivo consistía en desarrollar la subjetividad estética al elaborar la percepción del mundo, promoviendo la apertura del pensamiento y contribuyendo al entendimiento de realidades culturales y sociales. Se contextualizó la relación artediseño en los Siglos XX y XXI. La meta principal era que los estudiantes se apropiaran de herramientas integradoras, abandonando conductas estereotipadas y fortaleciendo una actitud creativa, inventiva, reflexiva y crítica. Se buscaba desarrollar habilidades para la apreciación y valorización de producciones artísticas y de comunicación, fomentando la creatividad para construir nuevos saberes mediante el trabajo personal y colaborativo. Además, se pretendía que, a través de la formación en historia del arte, los futuros diseñadores gráficos descubrieran y valoraran la diversidad patrimonial de cada signo presente en el arte contemporáneo, transformando y construyendo mejores formas de comunicación. Durante el curso, se presentó un álbum con obras de artistas argentinos y se analizaron movimientos y expresiones del arte contemporáneo. Se indagó sobre inquietudes relacionadas con el cruce de multilingüajes. En grupos colaborativos, los estudiantes miraron entrevistas a los autores, analizaron obras y elaboraron propuestas gráficas acordes a su diseño, utilizando formatos digitales y programas de edición que ellos eligieron. Guiados y asistidos en dudas sobre textos, imágenes y formatos, crearon despleables u otros soportes de comunicación. El resultado fue la expresión visual y textual de las diversas manifestaciones artísticas, evidenciando el proceso de construcción de conocimiento a través del arte contemporáneo. Palabras Clave: Historia del Arte; diseño gráfico; arte contemporáneo.

Palabras Clave: Historia del Arte; diseño gráfico; arte contemporáneo

ISBN 978-987-811-185-8

Fundamentación

Para mejorar la enseñanza, en vista a optimizar las prácticas áulicas del espacio curricular Historia del Arte II correspondiente al tercer año de la carrera de Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación Visual, de la Escuela Provincial de Artes Visuales “General Manuel Belgrano” Nro. 3031, ubicada en la ciudad de Rosario. Se desarrolló un proyecto durante el cursado del seminario Producción de Materiales para la práctica educativa en Artes Plásticas, de la Maestría en Educación Artística, mención Bellas Artes, en la Facultad de Humanidades y Artes, de la misma ciudad, dictado por la Prof. Dra. Gabriela Augustowsky (1965-). La propuesta consistió en la elaboración de un álbum con etiquetas didácticas, de cuatro reproducciones de obras de arte tituladas: *Círculo en contorsión sobre trama roja*, *Terráqueos en marcha*, *Juanito Laguna Remontando un Barrilete* y *¿Quién fue? Proyecto artístico*. Cada obra tenía su correspondiente epígrafe y su etiqueta. El objetivo principal de este material es brindar a los alumnos la oportunidad de conocer y analizar nuevos recursos y técnicas ampliando así el desafío cognitivo en el campo productivo, expresivo y comunicacional, lo que les permitió enriquecer su vocabulario visual. El conocimiento sobre esta disciplina permite a los alumnos un mejor entendimiento de los estilos del arte argentino, como la pintura, el collage, el arte Cinético, el arte conceptual y las intervenciones urbanas, de los autores como Raquel Forner (1902 - 1988), Antonio Berni (1905 - 1981), Julio Le Parc (1928), y Graciela Sacco (1956-2017), que resuenan en diversas audiencias lo cual es crucial para la comunicación efectiva.

Se seleccionó dos artistas locales y dos representantes del país, considerando que dos fuesen del género femenino y dos del masculino para auspiciar una visión más completa y diversa del panorama artístico. Esta práctica se fundamenta en la equidad de género, la diversidad cultural del país y la representatividad, proporcionando una visión más completa y diversa.

ISBN 978-987-811-185-8

La equidad de género es un principio fundamental en muchas disciplinas académicas y en la práctica artística. Incorporarlos en igual proporción contribuye a la visibilidad y reconocimiento de las mujeres artistas, históricamente poco representadas. Al igual que ofrece perspectivas diversas, ya que hombres y mujeres pueden tener experiencias y puntos de vista distintos, influenciados por sus contextos de género. Presentar igualdad de género referentes en el arte inspira a futuras generaciones de artistas- diseñadores.

De la misma manera que integrar artistas tanto locales como nacionales asegura una representación geográfica diversa. Los artistas locales pueden exhibir en su obra aspectos culturales, sociales y económicos específicos de su región, ofreciendo una perspectiva única y valiosa. Permite apreciar y preservar la identidad cultural local. Fortalece la conexión entre el arte y la comunidad, promoviendo un sentido de pertenencia y orgullo local. Incluir artistas nacionales amplía la perspectiva y permite comparar y contrastar diferentes influencias y estilos dentro del mismo país, enriqueciendo la comprensión del arte a nivel nacional y fomentando un diálogo más amplio entre diversas regiones.

El balance entre artistas locales y nacionales, así como de los dos géneros, contribuye a una representación más justa y equilibrada del panorama artístico. Asegurar la inclusión de diversas voces evita una narrativa homogénea y enriquece el discurso artístico con una pluralidad de ideas y estilos.

Este proyecto busca iniciar la exploración de las dimensiones semánticas, sintácticas y pragmáticas que intervienen en la elaboración de una mirada crítica y en la producción de sentido.

La evolución del arte evidencia los cambios sociales, políticos y tecnológicos. Comprender estos cambios les facilita a situar su trabajo en un contexto más amplio y a utilizar referencias históricas de manera creativa e informada. A su vez, promueve la reflexión y el análisis crítico como parte integral del proceso de aprendizaje. A través de diferentes modos de representación se incentiva que el alumno pueda, imaginar, combinar y modificar para crear algo diferente o novedoso. El lenguaje visual promueve la

ISBN 978-987-811-185-8

experimentación y el desarrollo de una manera de aprender para que cada estudiante pueda construir su propio trabajo, generando un interés que radica en analizar estrategias didácticas y creación de materiales para su enseñanza en ciclos de Formación Profesional. De esta manera, se pasa de un enfoque lineal y tradicional a uno que valora la creatividad y la innovación en la enseñanza.

Los estudiantes son desafiados a descubrir, reconocer y adquirir conocimientos a través de estas imágenes, lo que enriquece su experiencia educativa y les permite desarrollar habilidades críticas y creativas fundamentales en su formación profesional

En su texto *Mirar es una actividad* presentado en la conferencia Tercera Jornada de Educación Artística en 2016, en la ciudad de Rosario, Gabriela Augustowsky, para enseñar a observar en las Artes Visuales, cita la obra del catalán Antoni Muntadas (1942), en la misma se pueden ver tres palabras *Mirar, Ver, Percibir*, pegadas sobre una pared, se encuentran cada una iluminada por una lámpara de escritorio. Estos tres verbos, acciones, se refieren a distintos momentos de interés, se ven iluminadas, se las considera un estímulo para que el espectador no sea un sujeto pasivo, sino uno comprometido, analítico y crítico.

Propuesta pedagógica

En este espacio pedagógico, los estudiantes abordaron problemáticas de las distintas manifestaciones del arte contemporáneo, e identificaron las rupturas formales y conceptuales que se producen en el marco de la modernidad, y la contemporaneidad, propiciando la construcción de la subjetividad, incrementando su confianza, seguridad y disfrute a través de la comunicación y la experiencia artística, convertida en propuestas significativas que desarrollen la subjetividad estética, al elaborar la percepción de lo local, lo nacional y lo que sucede en el mundo, para alcanzar una apertura del pensamiento y aportar al entendimiento de las diversas realidades culturales y sociales, contextualizando

ISBN 978-987-811-185-8

la relación arte-diseño en el Siglo XX y XXI para sumar profundidad y significado a su trabajo en la comunicación.

Lo que se proyecta en esta propuesta es promover que los estudiantes- espectadores se apropien de herramientas integradoras para dejar conductas estereotipadas, fortaleciendo y potenciando una actitud creativa, inventiva, reflexiva y crítica. Para que puedan desarrollar las capacidades para la apreciación, percepción y valorización de las producciones artísticas y de comunicación, de esta forma obtienen habilidades y destrezas a través de la creatividad necesaria para elaborar y construir nuevos saberes, espacios y momentos por medio del trabajo personal y colaborativo.

A su vez conseguir por medio de la formación en la historia del arte, que los futuros diseñadores descubran, identifiquen la diversidad y el valor patrimonial de cada signo, ya sea, espacial, lumínico, sonoro, gestual, corporal y sensorial, que suceden en el arte contemporáneo, para transformar y construir mejores formas de comunicación, mediante el análisis acerca de las distintas alternativas en relación a lo compositivo: los colores, su balance y su simbología y la armonía. También los materiales, herramientas, recursos, soportes, procedimientos técnicos para que puedan crear diversas producciones gráficas-visuales, potenciando el respeto por la diversidad, en miras a la construcción de una cultura de respeto y cordialidad siendo una fuente inagotable de inspiración y de experimentación de nuevas formas y conceptos.

Acciones realizadas

Se llevaron a cabo las siguientes actividades: en primer lugar, se presentó el álbum, construido previamente, con obras de cuatro artistas argentinos, y se ilustraron las características de los movimientos y expresiones del arte contemporáneo. Se indagó acerca de las inquietudes pertinentes al cruce de los multi- lenguajes.

A continuación, en grupos de trabajo colaborativos de tres o cuatro integrantes con un rol asignado en el mismo, los estudiantes miraron videos de entrevistas de los autores,

ISBN 978-987-811-185-8

analizando las características de cada obra y si consideraban necesario otras obras de estos artistas, y elaboraron una propuesta generando un cuadro con las características de cada lenguaje delineando la pieza gráfica más acorde a su diseño.

Comenzaron a diseñar y a decidir de qué manera van a explicar y comunicar los diferentes tipos de expresiones artísticas. Buscaron muestras de algunos formatos posibles que se podrían adecuar a sus ideas.

Fueron guiados y asistidos sobre las dudas, en cuanto a textos, imágenes y formatos del desplegable u otro soporte de comunicación. Los realizaron en formatos digitales utilizando programas de edición que ellos manipulen, teniendo seleccionado el texto que incluyeron para lograr una correcta comunicación de su diseño.

Exposición – evaluación

Se coordinó la presentación de cada grupo guiando la evaluación y autoevaluación de cada equipo y cada alumno. Cada integrante expresó lo que fue realizando durante el trabajo, exponiendo los aciertos y si consideran que deberían hacer algún cambio, a modo de cierre. Se tuvo en cuenta para la misma los siguientes criterios:

Vinculación de las propias ideas con el marco teórico, desarrollando un marco conceptual fundamentado y logrando la producción de la pieza gráfica.

Analizando las características de cada expresión artística, intereses sociales comunes-grupales.

Incorporando las diferentes formas de expresión y comunicación del arte contemporáneo para la construcción del “objeto o pieza” más adecuado para cada idea.

Comunicando las ideas bocetadas, los textos e imágenes en el trabajo colaborativo, de forma clara y precisa.

ISBN 978-987-811-185-8

Bibliografía

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Augustowsky, Gabriela. (2016) “Mirar también es una actividad”. Las tareas de observación en la enseñanza de las Artes Visuales. Disponible en: <https://comunidades.campusvirtualunr.edu.ar/course/view.php?id=1866>
- Augustowsky, G. (2018). “Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso meta – analítico”. En revista *Hipertextos*, 6, (10), 92- 109.
- Argan, G. (1998) *El Arte Moderno: Del Iluminismo a los movimientos contemporáneos*. Madrid: Akal.
- Gmbric, E. (2004) *La historia del arte*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Marchán Fiz, S. (1997). *Del Arte Objetual al Arte de concepto*. Madrid: Akal.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

CONVERSATORIO III

PROFESIÓN ACADÉMICA Y EDUCACIÓN SUPERIOR. SENDEROS Y LABERINTOS

Conversatorio N° 3

Bustamante, María Andrea
UNMDP
maria.andrea.bustamante@gmail.com

Galluzzi, María Concepción
UNMDP
mariacgalluzzi@gmail.com

Resumen

El Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP compone desde el año 2022 la oferta académica del Departamento de Ciencias de la Educación junto a la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En el año 2019, la gestión de la Facultad de Humanidades concretó la reapertura de la Licenciatura, carrera cerrada por la última dictadura militar y, después de 43 años, nos invita a habitar territorios académicos en el devenir sensible de una comunidad educativa que celebra este hito de la universidad pública. Este proyecto se completa con la apertura del Profesorado y nos presenta como equipo docente, el desafío de diseñar las asignaturas Residencia I para el 3° año y Residencia II para el 4° año de la carrera. El diseño de ambas asignaturas se compone como un continuum que permita desandar los territorios educativos para componer miradas íntimas que puedan pensar una institución educativa más sensible y reflexiva. En este marco, Residencia II inscripta en el cuarto año del Profesorado nos permite habitar la Educación Superior universitaria y no universitarias, transitando senderos y laberintos que definen la profesión académica en la formación docente.

Palabras clave: Residencia docente; educación superior; vinculación institucional

ISBN 978-987-811-185-8

Construyendo senderos

El nivel superior no universitario nos convoca en las instituciones que se entran en la oferta de formación de las diferentes modalidades que forman docentes y técnicos en la ciudad. También nos convocamos en las instituciones desde múltiples dimensiones pensando en las incumbencias de un docente en Ciencias de la Educación no solo pensado en las aulas en las asignaturas que los habilita el nomenclador, sino que convidamos a una mirada más amplia, trazando recorridos en otros ámbitos desde un proceso inmersivo que permita la habitabilidad y vinculación interinstitucional entre los diferentes actores. A su vez, esto implica la posibilidad de crear nuevos entramados con estas instituciones que nos permiten transitar caminos menos sinuosos y más afectivos y afectantes que las instituciones co formadoras nos brindan con el propósito de construir una comunidad generosa y empática en la que compartimos conocimiento y profesión académica.

Estos territorios nos hospedaron con la convicción de habitar asignaturas que suponen a científicos de la educación en la construcción del posicionamiento docente en los futuros profesores en Ciencias de la Educación. En estos dos años en los que la carrera del profesorado va construyendo una identidad, hemos transitado senderos conocidos, pero con trazos sensibles que co componen la profesión académica en el contexto de asignaturas en instituciones poco habitadas como espacios de formación. La hospitalidad en que se realizaron las instancias de Residencia permitieron encontrar modos otros de conocer y diseñar prácticas de enseñanza en contextos situados que nos invitan a espejar los modos de traspasar las líneas del nivel. Es así que exploramos territorios sensibles (Despret, 2022) en los que ensayamos, desde la mirada prismática, diferentes modos de interpretar las instituciones para poder interpelar, desnaturalizar y problematizar la formación inicial. Por tanto, proponemos rupturizar la biografía formativa a partir de un salto al vacío que nos instale en la habitabilidad de la pedagogía cuir desde su propia

ISBN 978-987-811-185-8

territorialización que viene al rescate ético-político y estético de prácticas situadas en sus formulaciones y variaciones.

Desde la asignatura, las clases, tanto teóricas como prácticas, proponen modos de multiplicar las experiencias que nos interpelan en la propia profesión docente, en palabras de Despret (2022) “Si hay lugares de vida que devienen cantos o cantos que crean un sitio, si hay potencias del sonido y potencias de olores, hay sin duda gran cantidad de modos del ser de habitar, que multiplican los mundos.”.

Acompañar en la construcción de la profesión académica desde el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata convoca atravesar senderos desde lo íntimo, lo autobiográfico, lo académico y lo institucional con el propósito de entrelazar las voces de docentes, residentes, estudiantes, docentes co formadores.

La narración de una vida –umbral y pasaje entre lo íntimo, lo privado y lo público– despliega el arco de temporalidades, socialidades y (des)territorialidades por las que atraviesa el sujeto y permite volver sobre ellas a partir de su propia voz. Las marcas biográficas devenidas en marcas narrativas permiten al sujeto volver al pasado de la experiencia, resemantizarla desde el presente y proyectarla en términos de deseos hacia el futuro. Así, la narrativa autobiográfica disloca la experiencia temporal ya que, en el plegar y desplegar del relato, los sujetos danzan recursivamente en temporalidades otras que cimientan la bioestética de lo cotidiano. (Haraway, 2016) (Aguirre, Porta, Foutel, 2024).

Tal como enuncian estos autores, la dimensión autobiográfica delinea pasadizos que el equipo docente de esta asignatura, posibilita a partir de, en estos casos, como docente graduada de un instituto de formación docente, y como docentes con vasta trayectoria en la formación de docentes, permite facilitar el diálogo sensible con las instituciones co formadores.

ISBN 978-987-811-185-8

Senderos laberínticos

Es aquí, donde el cruce de senderos nos propone nuevos desafíos que se inscriben en las biografías formativas previas de los estudiantes del profesorado para re-componer otros modos de habitar y hospedar-se en dichos espacios.

Al pensar el plan de trabajo docente de la asignatura Residencia, las decisiones didácticas que tomamos tuvieron que ver con modos de concebir la práctica docente en el nivel superior, universitario y no universitario, teniendo en cuenta las posibilidades laborales de los graduados de esta carrera y el contexto distrital y regional que componen las redes de trabajo una vez obtenido el título de profesor universitario en Ciencias de la Educación. La realidad de la provincia de Buenos Aires nos marca el acceso a las posibilidades de trabajo en el nivel superior no universitario a través de concurso de oposición y antecedentes bajo la resolución 5886/03 y la ampliatoria 1161/20. Este modo de acceso a las instituciones de este nivel tiene sus complejidades y lógicas propias de cada distrito y modalidad. Desde la apertura de la carrera en 2022, hemos habitado instituciones estatales de gestión pública y privada y de la modalidad artística que se rige por la disposición 502023. Desde la cátedra hemos planificado las prácticas docentes en torno al futuro acceso a las instituciones. De esta manera como dispositivo de evaluación, hemos instrumentado el recorrido simulado de la sustanciación de la instancia de concurso de manera similar a la situación real de evaluación que se lleva a cabo en las instituciones en las que van a desarrollarse como profesionales de la educación.

Esta modalidad de evaluación se lleva a cabo desde el recorrido previo en el que las estudiantes observan la institución de educación superior, analizan desde una mirada caleidoscópica, las lógicas propias del nivel y la institución asociada, planifican y ponen en práctica intervenciones pedagógicas supervisadas. A partir de este recorrido culminan con la composición de un proyecto de concurso de la materia en la que realizó su intervención. Este trazado formativo,

ISBN 978-987-811-185-8

Primeras pisadas en el laberinto. Observación e intervención pedagógica

El primer tramo de este trazado se compuso desde las clases prácticas y teóricas en conjunto con las instituciones asociadas. El entramado de las instancias de práctica docente es tan encumbrado que las circunstancias situadas de cada institución requieren un trato particular que atiende a las subjetividades de los actores institucionales y las dimensiones contextuales, administrativas, sociales que atraviesan cada ciclo lectivo y cada asignatura en particular.

El camino hacia adentro lleva a lo general y permite construir conocimientos que pueden tener una fuerza no circunscripta al sitio y momento de su construcción, así como encontrar lógicas que pueden ser válidas más allá de la delimitación del estudio. La secuencia particular de los hechos o los detalles de los eventos son irrepetibles (Rockwell, 2011, p.82)

Rockwell nos encuadra en las prácticas situadas y sus modos de habitar las instituciones. En esta asignatura cuatrimestral, inscripta en el segundo cuatrimestre, tiene la particularidad de atravesar situaciones de conflicto en las instituciones docentes, además de instancias de evaluación propias del nivel y desarrollo de prácticas docentes particulares de cada carrera de formación docente y técnica inicial. Esto nos interpela y nos lleva a pisar suelos resbaladizos, suelos con grietas, y nos lleva a apelar a clases desde una didáctica en vivo (Maggio, 2018)

Es entonces que las voces íntimas de estos recorridos tienen matices propios y colectivos desde una mirada caleidoscópica.

Buscar cuando una tiene miedo al exponer la mirada que abraza, cómplice, no sentirme evaluada ni observada sino acompañada. Entendiendo que todo es un proceso de aprendizaje. Le gustó la propuesta de la actividad, espero salga todo bien mañana, para mí lo más importante es que los/a estudiantes puedan llevarse algo importante para ellos/as que en definitiva es lo que hablé la semana pasada y hablábamos recién con

ISBN 978-987-811-185-8

Andrea que es la manera en la que deseamos mirar (esto es algo que de residencia me llevo en el corazón) cuando hacía las tarjetas de caleidoscopio pensaba justamente eso !!

La mirada, los gestos, los abrazos ...

Hoy ha sido una maravillosa experiencia, recién llego a casa después de esta jornada

Fui una hora antes al instituto .. sentada en el parque aproveche a leer sobre la actividad, escuchando música Andrea (mi profe de residencia) fue a verme llegó media hora antes así que aprovechamos a dialogar sobre todo este tiempo de residencia, mis sensaciones, como estoy disfrutando y lo bien que me siento haber dejado solo este tiempo dedicado a la residencia. Mis miedos también sobre lo que sé que aún me falta como por ejemplo la formulación de consignas, como presentar a los estudiantes (en secundaria también me había pasado con las consignas) al entrar al aula me sentí como si fuera mi lugar, pude compartir y expresar a los/as estudiantes lo que sentía también el enorme agradecimiento, el permiso para compartir con ellos/as ese tiempo. (Paula, 2022)

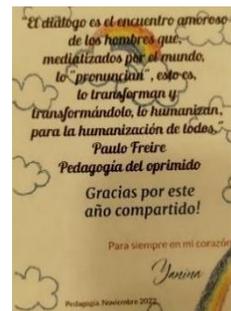
El relato de Paula luego de su Residencia en el nivel Superior, nos lleva a revisar la legitimación de un habitus emotivo que emerge en los modos de habitar las instituciones y las representaciones propias de las prácticas educativas que las prácticas reflejan en lo íntimo de la biografía escolar de los sujetos (Kaplan, Szapu, & Arévalos, 2022). En algunos casos, como el de Paula esos sentimientos de autovalía social interpelan su práctica a partir de un movimiento dialéctico entre las condiciones objetivas y las expectativas subjetivas y la inspiran a resaltar las prácticas sensibles y afectivas que le permiten reescribir su biografía con gestos que construyen nuevos modos de escribir la formación docente.

La voz de Silvina también nos muestra una reivindicación de los modos sensibles de pensar la enseñanza, desde su trayectoria como docente del nivel secundario, encuentra gestos sensibles que co componen las experiencias de enseñanza y de aprendizajes desde el primer año de la formación inicial.

ISBN 978-987-811-185-8

En esta residencia aprendí mucho de la educación superior que para mí era una gran incógnita y la imaginaba como universidades en miniatura. Luego de esta observación y de la pequeña intervención me di cuenta, que tienen identidades bien diferentes y no cabe la generalización. A continuación, acompaño la tarjeta que la docente entregó a cada estudiante y a nosotras también al finalizar la clase:

La frase elegida y el afecto que trasciende del gesto creo que enseña la importancia del desarrollo de los vínculos en los espacios educativos, vínculos que nos humanizan y nos transforman como dice la profesora. Por otra parte, plantear que dialogar es un encuentro amoroso nos significa a la educación en clave de hospitalidad, para que esos futuros docentes también puedan abrazar dialogando a sus futuros estudiantes.



Que buena experiencia colectiva que habilitó puentes que yo nunca había considerado, gracias a todas... (Silvina, 2022)

Evaluación performativa. Buscando despejar la maleza para transitar senderos otros

En estos primeros años de cursado de la materia Residencia en la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP instalamos como uno de los dispositivos de evaluación, la construcción de un proyecto de concurso y la sustansación de la defensa del mismo ante un jurado compuesto por docentes de la asignatura e invitados.

Pero este dispositivo fue mutando a una evaluación performática, poniendo en tensión los modos clásicos de evaluar porque dislocamos la pedagogía (Ramallo, Boxer y Porta, 2019) y, invitando a los estudiantes a habitar una experiencia evaluativa tan sentida como real en el mundo profesional para el que se forman. Transitar así, simulaciones cercanas

ISBN 978-987-811-185-8

a la vida docente, en el marco de una complejidad que, obtura muchas veces la inserción en el nivel superior, es experimentada amorosamente por los docentes en formación.

Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior, nos interpelan, nos transforman, estas instancias de evaluación, son instancias de enseñanza y aprendizaje que abren senderos otros que componen la profesión académica desde pisadas sensibles y vívidas.

Referencias bibliográficas

Aguirre, J., Porta, L., & Foutel, M. (2024). Temporalidades nómades en educación superior. Formación de posgrado y profesión académica desde mixturas metodológicas alternativas. *Integración Y Conocimiento*, 13(2), 220–243. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/45931>

Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.

Kaplan, C., Szapu, E., & Arévalos, D. (2022). Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*, 0(28.1), 63-81. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6792/6878

Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós. *Itinerarios Educativos*, (11), 195–200. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i11.8207>

Ramallo, F., Boxer, M., & Porta, L. (2019). Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social / Three performative (re) inscriptions: to dislocate pedagogy, to expand teaching and to stop social pain. *Praxis Educativa*, 23(3), 1–13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230308>

Rockwell, E. 2011 “Popular education and the logics of schooling” en *Paedagogica Historica* (Gent: Taylor & Francis) 47(1- 2) 33-48

FABRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

LA INVESTIGACIÓN COMO UNA POSIBILIDAD: HACIA UNA PRÁCTICA DOCENTE DEL COMPROMISO Y LA REFLEXIÓN

Conversatorio N° 3

Duna, Maira

Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas - CIMED

mairaduna01@gmail.com

Resumen

La importancia del estudio de la profesión académica radica en que quienes la integran constituyen el núcleo de la organización universitaria, cuyo propósito se basa en la producción y divulgación del conocimiento en nuestra sociedad. En este trabajo, abordamos la profesión académica (PA) como un campo lleno de controversias en cuanto a los valores, los propósitos y las relaciones que deben establecerse entre las funciones que componen a la vida universitaria. Nos proponemos poner la lupa en la relación entre dos de las funciones que conforman a la profesión académica: la docencia y la investigación.

Históricamente, ha existido una separación entre las funciones de docencia e investigación. En el contexto de una universidad masificada que considera el derecho a la educación del nivel superior como un horizonte a alcanzar, ambas funciones necesitan ser reconfiguradas. Esta reflexión, derivada del compromiso político-pedagógico de promover la permanencia de lxs estudiantes en la universidad, es una invitación a considerar la investigación como una posibilidad para potenciar las propuestas didácticas, reconociendo el significativo impacto del financiamiento en la gestión del nivel.

Palabras clave: Profesión académica; docencia; investigación; derecho a la educación; financiamiento educativo

La profesión académica en disputa

El estudio de la profesión académica es fundamental ya que lxs académicxs, así como lxs docentes, estudiantes e investigadores, son el núcleo de la organización universitaria,

ISBN 978-987-811-185-8

cuyo objetivo es la producción y divulgación del conocimiento. Estos actores son responsables de generar conocimiento mediante la investigación, de su transmisión a través de la enseñanza y de difundirlo en la sociedad mediante la extensión y la transferencia. Nuestro objetivo es analizar estos movimientos para entender mejor la institución universitaria y las prácticas que allí se desarrollan. A nivel global, la profesión académica ha sido objeto de amplia investigación dentro del campo de estudios de educación superior. En América Latina, el interés en este tema emergió en el contexto de las reformas de los sistemas de educación superior durante la década de 1990 (Marquina, 2021).

En nuestro país, el campo de estudios sobre educación superior se desarrolló lentamente. Durante en la década de 1980 se realizaron algunos estudios sobre la universidad en el marco de la apertura democrática (Cano, 1985; Pérez Lindo, 1985 en Marquina, 2021). Sin embargo, fue a partir de la reforma de 1995 que comenzó un período de creciente producción en este ámbito. Hasta mediados de la primera década del siglo XXI, la profesión académica era un área poco explorada, limitando la interpretación de los estudios sobre los recientes cambios en el sistema de educación superior (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

Hoy en día, la profesión académica se considera un campo consolidado, surgido para abordar las transformaciones en la identidad académica provocadas por la reforma de 1995. Este campo se caracteriza por la diversidad de disciplinas e instituciones y se distingue por la integración de reglas y valores que lo definen y lo diferencian de otras ocupaciones. Por lo tanto, es difícil definir la profesión académica con características unificadas provenientes de los países centrales, ya que ni siquiera en esos países existe una profesión académica homogénea.

Por estas razones, es imperioso que América Latina reconozca la existencia de una profesión que integra el trabajo de lxs académicxs latinoamericanxs, alejándose de modelos prescriptivos que intentan adaptar la profesión a estándares externos. Nuestra

ISBN 978-987-811-185-8

actividad académica, como en otras regiones, sigue ciertos patrones básicos: reúne a sus miembros alrededor de un objeto de estudio, el conocimiento; establece reglas de acceso y permanencia; cuenta con autoridades evaluadoras de investigaciones y tiene valores fundamentales como la libertad para enseñar e investigar. No obstante, los marcos elaborados en los países centrales necesitan ser adaptados a nuestras realidades para su aplicación en la región (Marquina, 2021).

La profesión académica involucra a actores que experimentan cambios de diversas maneras, quienes desarrollan la docencia e investigación bajo reglas cambiantes al tiempo que produce creencias y valores basados en la historia del sistema universitario. La universidad tiene la capacidad de formar en valores que se reflejan en actividades de docencia de grado y posgrado, así como en investigación, extensión, gestión y transferencia. Sin embargo, este campo está lleno de controversias respecto a cuáles son estos valores, propósitos y las relaciones que deben establecerse entre las funciones de la vida universitaria.

Las funciones de la universidad. Hacia una investigación como insumo de la práctica

En el marco actual de la vida institucional, más que nunca, las funciones de docencia, investigación, extensión, gestión y transferencia deben estar integradas. Según Camilloni (2019), situar a la universidad al servicio de la sociedad plantea interrogantes sobre cómo se define a la sociedad, qué lazos deben unir a universidades y sociedad, y cuáles son los valores predominantes de dicha relación. El interés en esta integración se basa en los valores que se ponen en juego. Por ello, una universidad se convierte en una institución de alto nivel en la producción de conocimiento y en la formación de profesionales cuando ofrece a la sociedad algo que solo ella puede proporcionar.

Los rápidos y variados cambios en la sociedad afectan a las universidades en aspectos estructurales, académicos, administrativos y culturales, manifestándose en un conjunto

ISBN 978-987-811-185-8

de problemas interrelacionados que exigen adaptabilidad para afrontar las demandas cambiantes sin perder los principios de la ética académica y sirviendo al interés común. En este contexto, uno de los principales vínculos estudiados ha sido históricamente la relación entre docencia e investigación.

La conexión entre estas funciones se enfoca en la actualización de la producción de conocimiento científico y su comunicación, permitiendo que otrxs profesionales y estudiantes utilicen estos nuevos conocimientos para su práctica. La producción y reproducción del conocimiento se vincula estrechamente con la investigación y la docencia. Por lo tanto, nos proponemos explorar las potencialidades de esta vinculación y el aporte de la investigación sobre las prácticas docentes a la comunidad académica en el ámbito de la educación.

En este sentido, el concepto de profesión académica trasciende lo abstracto para definir a las sociedades y su lugar en la división mundial de la producción y transferencia del conocimiento. El sistema universitario argentino ha facilitado la vinculación entre estas funciones, especialmente desde la Reforma Universitaria de 1918. Sin embargo, la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958, impulsó las carreras de investigación fuera de las universidades. Esta separación del sistema de educación superior complejiza el análisis de la profesión académica en Argentina (Pérez Centeno y Aiello, 2021).

La Ley de Educación Superior de 1995 introdujo un cambio de paradigma al incorporar un sistema de aseguramiento de la calidad educativa. La acreditación influyó en el vínculo entre docencia e investigación en dos aspectos principales. Primero, las carreras de grado debían incluir actividades de investigación e investigadores asociados, incorporando tesis como trabajos finales y contenidos de investigación en la formación general. Segundo, en los posgrados, especialmente en el doctorado, el vínculo entre la propuesta formativa y la investigación se volvió más directo (Pérez Centeno y Aiello, 2021).

ISBN 978-987-811-185-8

Cada comunidad disciplinar desarrolla una cultura y práctica únicas que configuran su identidad y contribuyen a lo que Becher (2001) denomina "tribu académica". La disciplina desde su autonomía, enfrenta el desafío de establecerse como estructura organizativa para la producción y transmisión del conocimiento, alimentando la identidad académica. Así la identidad profesional de lx docente universitarix, se construye en un contexto de relaciones de poder donde las comunidades disciplinares crean nuevas identidades de legitimación y prestigio.

En este marco, las creencias sobre la profesión adquieren un sentido dinámico. El desarrollo profesional, entendido como cualquier intento de mejorar la práctica, creencias y conocimientos para potenciar la práctica docente, investigadora y de gestión (Imbernon Muñoz y Canto Herrera, 2013), a lo largo de la carrera universitaria hace que estas creencias permanezcan cambiantes, sometiéndose a transformaciones según la evolución de la profesión.

Retomando nuestro objetivo de investigación, nos enfocamos en cómo la investigación se convierte en una posibilidad en los procesos formativos y en las formas de entender y practicar la enseñanza del nivel superior en Argentina. Considerar la investigación como una dimensión de la docencia es una forma relevante y productiva de potenciar la enseñanza, lo que requiere reconocimiento y apoyo institucional. Dado que las prácticas docentes deben ser visibilizadas para ser contrastadas y discutidas, es necesario ampliar la comprensión de la docencia universitaria, hacia el compromiso y la reflexión.

Históricamente, ha existido una separación entre las funciones de docencia e investigación. En el contexto de una universidad masificada que considera el derecho a la educación del nivel superior como un horizonte a alcanzar, ambas funciones necesitan ser reconfiguradas. La docencia ya no se limita a la enseñanza tradicional, y las tecnologías de la información y los entornos virtuales de aprendizaje han resituado la labor docente. La investigación en educación, por su parte, ya no puede ser pensada sin considerar a lxs actorxs protagonistas de las aulas universitarias. En esta nueva economía

ISBN 978-987-811-185-8

del conocimiento, ya no existen espacios fijos para unx investigadorx que genera el conocimiento y unx docente que lo transmite de forma separada.

Los posicionamientos político-pedagógicos de lxs profesores, en relación con la enseñanza y los componentes didácticos, pueden clasificarse según su coherencia con las concepciones sobre conocimiento, aprendizaje, evaluación, planificación, interacción docente-estudiantes, organización de la clase y función de la institución. Estas concepciones, en un entorno cambiante, exigen una formación continua que favorezca la renovación de las prácticas. Esta formación continua se fomenta a través de la producción y divulgación de investigaciones en didáctica, convirtiendo a la investigación en una instancia de formación de lxs docentes, que retroalimenta las potencialidades de las actividades didácticas en clase (Mastache, 2016).

¿Y si pensamos en las condiciones de posibilidad en función del financiamiento en la Universidad Nacional de Mar del Plata?

En Argentina, como en la mayoría de los países, la principal fuente de recursos para la educación son los impuestos. Al ser un país federal, los ingresos pueden ser provinciales o nacionales, con desigualdades en su importancia cuantitativa y disponibilidad (Morduchowicz, 2019). La educación universitaria (con algunas excepciones) está bajo la órbita del gobierno nacional, mientras que la administración y financiamiento de las instituciones educativas de la educación básica (nivel inicial, primario, secundario y modalidades educativas) y de nivel superior no universitaria dependen de las jurisdicciones provinciales y/o municipales.

El Estado nacional dispone de más recursos en relación con los gastos, mientras que en las jurisdicciones provinciales, la situación es inversa, con gastos superiores a los recursos disponibles. Entre 2003 y 2006, se sancionaron varias normas que establecieron la responsabilidad concurrente entre la Nación y las provincias en la administración y

ISBN 978-987-811-185-8

financiamiento del sistema educativo. El reflejo presupuestario de las responsabilidades del Estado nacional se encuentra marcado por el financiamiento del nivel superior universitario componiendo una responsabilidad constitucional. Por ello, diferenciar los recursos destinados a las universidades nacionales de los fondos a la educación básica es crucial para evidenciar la magnitud de los recursos que el Estado nacional asigna y el impacto de las políticas de gestión en las universidades del país (Claus y Bucciarelli, 2020).

La Ley de Educación Superior (LES) 24.521 sancionada en 1995, otorgó a las universidades nacionales una mayor autonomía económica y financiera, permitiéndoles generar recursos adicionales a los aportes del Tesoro Nacional. Los recursos propios de las instituciones universitarias provienen del cobro de tasas, derechos, subsidios y aranceles por el dictado de carreras de posgrado y cursos de capacitación, la venta de bienes y productos, la prestación de servicios técnicos, consultorías y desarrollos tecnológicos, así como subsidios del sector público, legados y donaciones, y otros ingresos derivados de su vinculación con el sector socio-productivo (Fanelli y Broto, 2023). En el caso específico de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el informe de gestión 2022-2023 muestra que, aunque existen otras fuentes de financiamiento, el aporte del Tesoro Nacional representa un 94,5% del presupuesto total.

La gestión de nuestra casa de estudios, elaboró este informe en el marco de la Agenda ODS 2030 destacando la colaboración transversal con otras áreas de gestión y la integración de los objetivos de los ODS 2030 en la planificación estratégica. El informe subraya que estos objetivos están estrechamente vinculados con las dimensiones académica, de investigación, extensión y vinculación de las universidad, y es esencial promover su implementación en la gestión universitaria (Informe de gestión 2022-2023 UNMdP).

No obstante, aunque el informe de gestión 2022-2023 de la UNMdP plantea la investigación como un medio para fortalecer la planificación estratégica, la mayor parte

ISBN 978-987-811-185-8

de los fondos se destina a cubrir los costos de la función docente, con un 64,9% asignado a dedicaciones simples. En este contexto, la jerarquización de los cargos docentes podría convertirse en una política clave para considerar la investigación en el ámbito educativo como un insumo para la práctica docente.

En un contexto donde la universidad pública enfrenta una campaña sistemática que busca instalar en el sentido común prejuicios sobre corrupción, ineficacia e inutilidad en nuestras instituciones académicas, y con un severo desfinanciamiento provocado intencionalmente en pocos meses, se prevé un nuevo ciclo de precarización laboral y reformas mercantilistas en nuestro sistema estatal de educación superior. Ante esta situación adversa, es crucial reafirmar la relevancia política de la labor universitaria en la sociedad.

Precisamos fortalecer nuestra voluntad de lucha como comunidad universitaria para materializar nuestros propósitos de transformación, entendiendo al financiamiento como medio para ejecutar nuestro proyecto de universidad, a la que reivindicamos como un derecho para nuestro pueblo. En el actual contexto sociopolítico es necesario regresar a las bases y defender la educación pública, para asegurar un acceso, permanencia y egreso posible; permitiéndonos construir diversas formas de transitar la universidad pública en general y nuestra casa de estudios en particular.

Reflexiones finales

La investigación y reflexión sobre los problemas en el aula, orientadas a mejorar las experiencias para todxs lxs estudiantes del nivel superior, se convierten en una tecnología para un fin mayor: fomentar la permanencia estudiantil como pilar del derecho a la educación. Según Jackson (2002), la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar, sino a muchas. En estos últimos tiempos, se ha producido un gran crecimiento de investigaciones que buscan comprender la tarea docente en el nivel universitario,

ISBN 978-987-811-185-8

generando nuevos conocimientos que contribuyen a la mejora educativa (Demuth y Alegre, 2020).

Consideramos a la didáctica como una disciplina que aborda los aspectos de las prácticas educativas que se interesan por los modos o formas de pensar y repensar la enseñanza (Maggio, 2018; Litwin, 1996, 1997, 2008), así como a las prácticas de investigación como aquellos movimientos de lucha, resistencia, destitución y restitución de sentidos (Porta y Yedaide, 2022). Si bien la gestión universitaria es la responsable de distribuir los recursos según un plan estratégico, es el Estado Nacional quien debe establecer un presupuesto que cubra los costos necesarios para garantizar una educación de calidad.

Con un gobierno que promueve el desfinanciamiento del sistema universitario público y pretende reducir las funciones sociales del Estado, es fundamental acompañar las luchas y manifestaciones de la comunidad universitaria. El acceso a la educación superior genera profundas transformaciones en la vida social y contribuye a la movilidad social ascendente. Y aunque todavía estemos lejos de convertir el derecho a la educación superior en algo tangible para todxs, como profesionales en formación e hijxs de la universidad pública, debemos seguir comprometidos en la búsqueda constante del modelo universitario que deseamos (López Accotto, Martínez, Mangas y Paparas, 2018).

Referencias bibliográficas

- Becher, T. (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa.
- Camilloni, A. R. W. (2019). Docencia, investigación y extensión: un vínculo necesario. Cuadernos De Extensión Universitaria De La UNLPam, (1). Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/3771>
- Claus A., Bucciarelli M. E. (2020). El financiamiento educativo en Argentina. El desafío de la equidad bajo un esquema federal. Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/09/194-DT-EDU-Financiamiento-de-laeducaci%C3%B3n-Claus-y-Bucciarelli-agosto-202...-2.pdf>
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Demuth Mercado, P. B & Alegre, M. (2020) Los “buenos” profesores en la universidad: convergencias y divergencias en las visiones estudiantiles. *Entramados*, vol.7, N°7, pp 180- 192.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina M. (2013) “La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado”. *Espacios en Blanco* 23(1), pp. 99-117.
- García Fanelli, A y Broto, A. (2023). Financiamiento estatal y expansión de las universidades nacionales argentinas: primeras dos décadas del siglo XXI. *RAES-Revista Argentina de Educación Superior*, (27), 176-194. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1748>
- Imbernon Muñoz, F. & Canto Herrera, P. J. (2013) La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 41, pp. 1-12.
- Informe de gestión 2022-2023 de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ley N° 24.521. (Julio 20 de 1995) Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. Agosto 7 de 1995.
- Litwin, E. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López Accotto, A., Martínez, C., Mangas, M. & Paparas, R. (mayo de 2018). El financiamiento universitario en la Argentina. *Política Universitaria*. Disponible en: <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/El-financiamiento-universitario-en-la-Argentina.pdf>
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local /The study of the Academic Profession in Latin America: Between the global and the local. *Revista de Educación*, 0(24.2), 19-36. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5541
-

ISBN 978-987-811-185-8

Mastache, A. (2016). La didáctica como campo disciplinar y como práctica situada: desplegando sentidos acerca de la enseñanza. Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas. Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, 12 de agosto de 2016.

Morduchowicz, A. (2019), “El financiamiento educativo argentino”, en en Propuesta Educativa, Año 28, núm. 52, noviembre 2019, pp. 11 a 23.

Perez Centeno, C., & Aiello, M. (2021). Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. Revista de Educación, 0(24.2), 61-93. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5543

Yedaide, M. & Porta, L. (2022). *Transfecciones descoloniales y queer: hacia la agonía del higienismo en la investigación educativa*. Elison, C.; Paim, A. & Marques Araújo, E. (Org.) Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Latina. Curitiba: Was Edições.

Anexos

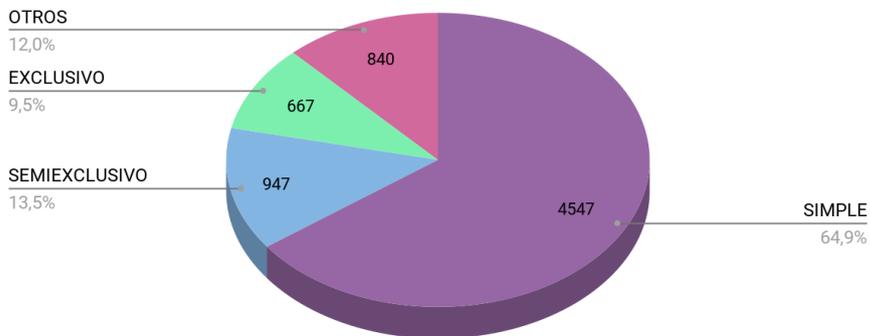
CONCEPTO	RECAUDADO/ DEVENGADO PRESUPUESTARIO	RECAUDADO/ DEVENGADO NO PRESUPUESTARIO	RECAUDADO/ DEVENGADO TOTAL
I - INGRESOS CORRIENTES	5,177,242,491.03	443,050.81	5,177,685,541.84
- Ingresos no Tributarios	62,688,287.94	-86,649.57	62,601,738.37
- Ventas de B. y Serv. de las Adm. Pub.	67,212,531.31	1,287,882.60	68,500,413.91
- Rentas de la Propiedad	148,641,217.25	-758,182.22	147,883,035.03
- Transferencias Corrientes	4,895,504,156.00	0.00	4,895,504,156.00
- Del Sector Privado	0.00	0.00	0.00
- Del Sector Público	4,895,504,156.00	0.00	4,895,504,156.00
De la Administración Nacional (ver Cuadros 10.1.1)	4,895,504,156.00	0.00	4,895,504,156.00
Del Tesoro Nacional	4,895,504,156.00	0.00	4,895,504,156.00
De Crédito Externo	0.00	0.00	0.00
Otras Fuentes de Financiamiento	0.00	0.00	0.00
- Del Sector Público Empresarial	0.00	0.00	0.00
- De provincias y municipios	0.00	0.00	0.00
- Del Sector externo	0.00	0.00	0.00
- Otros	3,096,678.53	0.00	3,096,678.53
II - GASTOS CORRIENTES	4,779,810,273.58	-3,933,492.22	4,775,876,781.36
- Gastos de Consumo	4,700,332,295.94	2,083,159.20	4,702,415,455.14
- Remuneraciones	4,502,854,533.48	136,653.41	4,502,991,206.89
- Bienes y Servicios	197,477,742.46	1,946,505.79	199,424,248.25
- Variación de Existencias	0.00	0.00	0.00
- Depreciaciones y Amortizaciones	0.00	0.00	0.00
- Otros Gastos	0.00	0.00	0.00
- Rentas de la Propiedad	498,014.25	0.00	498,014.25
- Intereses	498,014.25	0.00	498,014.25
- Otras Rentas	0.00	0.00	0.00
- Otros Gastos Corrientes	0.00	0.00	0.00
- Transferencias Corrientes	78,979,963.39	-6,016,601.42	72,963,311.97
-Al Sector Privado	74,783,312.14	-5,393,673.36	69,389,638.78
-Al Sector Público	2,193,156.00	0.00	2,193,156.00
-Al Sector Externo	2,003,495.25	-422,928.06	1,580,517.19
III - RESULTADO ECONÓMICO (I-II)	397,432,217.45	4,376,543.03	401,808,760.48

ISBN 978-987-811-185-8

Recorte de tabla extraída del informe de gestión de la UNMdP 2022-2023. Página 16.
Cuadro 10.

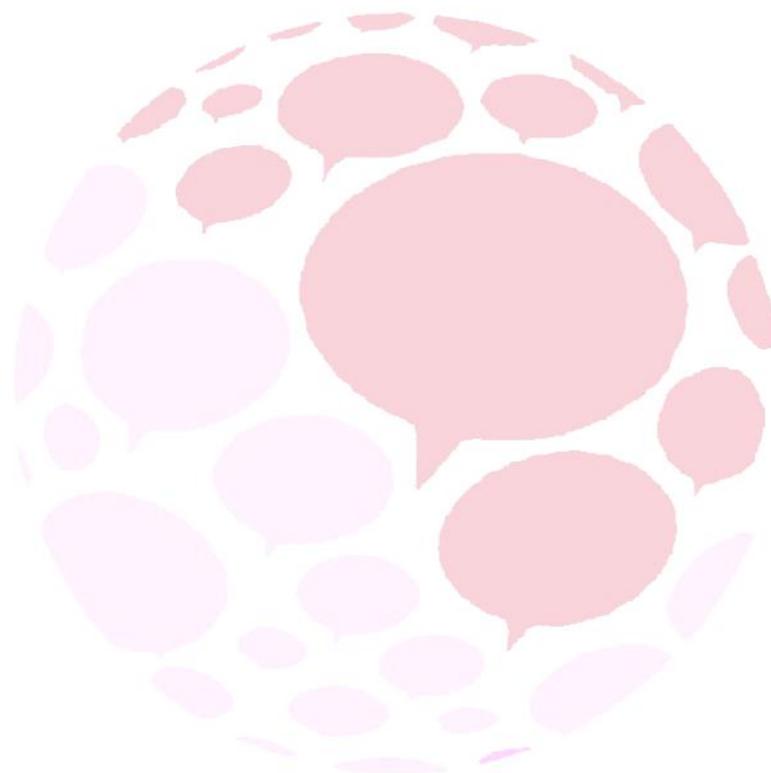
Fuente de Financiamiento	Transferencias Devengadas		N° de Norma	Entidad de Procedencia
	Corriente	Capital		
Tesoro Nacional	669,209,052.00		SECPU 9/22	Ministerio de Educación
	603,900.00		Becas EVC CIN enero 22	Consejo Interuniversitario Nacional
	2,700,000.00		Res. 763/21 MCTeP	Ministerio de Ciencia Tecnol. e Innov. Prod.
	673,672,995.00		SECPU 43/22	Ministerio de Educación
	603,900.00		Becas EVC CIN febrero 22	Consejo Interuniversitario Nacional
	251,425.00		SECPU 23/22	Ministerio de Educación
	3,528,950.00		SECPU 32/22	Ministerio de Educación
	5,000,000.00		DEV RMIN : 29 / 2022 res 29 MCYeP	Ministerio de Ciencia Tecnol. e Innov. Prod.
	31,200.00		DEV RMIN : Cin PermH oct-dic / 2022	Consejo Interuniversitario Nacional
	539,184,253.00		DEV RMIN : 76 / 2022	Ministerio de Educación
	64,901,808.00		DEV RMIN : 76 bis / 2022	Ministerio de Educación
	417,528.00		DEV RMIN : 76 bis / 2022	Ministerio de Educación
	157,008,475.00		DEV RMIN : 76 bis / 2022	Ministerio de Educación
	539,184,253.00		DEV RMIN : 113 personal abril / 2022	Ministerio de Educación
	415,851.00		DEV RMIN : 113 sfp/ abril / 2022	Ministerio de Educación
	64,901,808.00		DEV RMIN : 113 funcionamiento abril / 2022	Ministerio de Educación
	3,780,740.00		DEV RMIN : 85 snt/ / 2022	Ministerio de Educación
	149,930,475.00		DEV RMIN : 113 incremento salarial abril / 2022	Ministerio de Educación
	603,900.00		DEV RMIN : Cin Evc ABRIL / 2022	Consejo Interuniversitario Nacional
	414,174.00		DEV RMIN : 161 sfp/ / 2022	Ministerio de Educación
	539,184,253.00		DEV RMIN : 161 glos.personal / 2022	Ministerio de Educación
	64,901,808.00		DEV RMIN : 161 glos.funcionamiento bian / 2022	Ministerio de Educación
	152,223,043.00		DEV RMIN : 161 incremento / 2022	Ministerio de Educación
	1,000,000.00		DEV RMIN : 190 / 2022	Ministerio de Educación
	1,000,000.00		DEV RMIN : 57 / 2022	Ministerio de Educación
	10,319,600.00		DEV RMIN : 110 / 2022	Ministerio de Educación
	410,375.00		DEV RMIN : 120 / 2022	Ministerio de Educación
	300,000.00		DEV RMIN : 121 / 2022	Ministerio de Educación
		98,000.00	SECPU 23/22	Ministerio de Educación
		574,000.00	SECPU 32/22	Ministerio de Educación
		2,899,320.00	DEV RMIN : 126 arfitec / 2022	Ministerio de Educación
		721,000.00	DEV RMIN : 131 sfp/ / 2022	Ministerio de Educación
		1,166,440.00	DEV RMIN : 136 Arfitec / 2022	Ministerio de Educación
		603,900.00	DEV RMIN : Cin Evc MAYO / 2022	Consejo Interuniversitario Nacional
		539,184,253.00	DEV RMIN : 213 glos.personal / 2022	Ministerio de Educación
		246,026,030.00	DEV RMIN : 213 incremento / 2022	Ministerio de Educación
		269,992,127.00	DEV RMIN : 213 sac / 2022	Ministerio de Educación
		123,013,015.00	DEV RMIN : 213 incremento sac / 2022	Ministerio de Educación
		64,901,808.00	DEV RMIN : 213 glos.funcionamiento / 2022	Ministerio de Educación
		412,497.00	DEV RMIN : 213 sfp/ / 2022	Ministerio de Educación
Subtotal	4,895,504,156.00	672,000.00		
Crédito Estimo		62,204.44	DEV RMIN : 8945 sckif 807 / 2022	Ministerio de Obras Publicas
		1,476,341.26	DEV RMIN : 8945 sckif 810 / 2022	Ministerio de Obras Publicas
		2,485,237.33	DEV RMIN : 8945 sckif 2452 / 2022	Ministerio de Obras Publicas
		71,027.45	DEV RMIN : 8945 sckif 2750 / 2022	Ministerio de Obras Publicas
Subtotal	0.00	4,077,810.48		
Otros Fuentes de Financiamiento				
Subtotal	0.00	0.00		
Total de la Administración Nacional	4,895,504,156.00	672,000.00		

Distribución porcentual de cargos docentes según dedicación,
UNMdP. Año 2021



ISBN 978-987-811-185-8

Tabla extraída del informe de gestión de la UNMdP 2022-2023. Página 17. Cuadro
10.1.1



FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

LA CATEGORÍA DE PROFESIÓN ACADÉMICA Y SU INESTABILIDAD CONCEPTUAL SITUADA

Conversatorio N° 3

Echarry, Sebastián
Universidad Nacional de Mar del Plata
sebastian.echarry@gmail.com

Resumen

Este trabajo plantea la complejidad de definir la profesión académica en contextos diversos. La pregunta central disparadora es ¿Cuáles son los límites de pauperización de la profesión académica antes de dejar de serlo? La categoría de profesión académica es aplicable a nuestra realidad, dada la diversidad social, económica, política y cultural que existe en diferentes entornos (Marquina, 2021). ¿Es igual en los países centrales de Europa o Estados Unidos en comparación con los centros más importantes de Latinoamérica, urbes o pequeños poblados de Argentina? La inestabilidad conceptual situada se refiere a la falta de claridad o consistencia equiparable en estos territorios divergentes y tiempos dispares. La aplicación de esta noción varía dependiendo del entorno o la situación, lo que dificulta su comprensión y uso efectivo único. Las tensiones para definir esta categoría conceptual se incrementan por la influencia de la internacionalización y regionalización en respuesta a la globalización y el avance en el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. El recorrido del trabajo propone una reflexión sobre la adaptabilidad y la complejidad de la profesión académica en un mundo cada vez más interconectado y diverso. Es un tema que invita al análisis crítico y a repensar cómo se concibe y se practica esta profesión en la actualidad, en condiciones específicas de tiempo y espacio. También en cuál es el presente de este campo en un tiempo donde la política de financiamiento educativo en Argentina padece recortes y vaciamientos presupuestarios. A través de una revisión teórica y bibliográfica desde una metodología cualitativa se pudieron reconocer características, referencias, convergencias, divergencias y conclusiones que se encuentran incluidas en este trabajo y que dan lugar a futuras líneas de investigación. Por consiguiente, se busca profundizar en la comprensión de un fenómeno social complejo a través de la exploración de las múltiples perspectivas e interpretaciones que lo rodean. En esta misma línea, la dimensión del financiamiento es fundamental en el ámbito académico, ya que afecta directamente la

ISBN 978-987-811-185-8

disponibilidad de recursos y el apoyo institucional necesarios para llevar a cabo actividades de enseñanza, investigación, extensión, gestión y transferencia.

Palabras clave: profesión académica; profesionalización; universidad; financiamiento educativo; educación superior.

Introducción

La profesión académica es una práctica compleja que se conforma de múltiples funciones en el seno de las universidades. Es aquella que se dedica principalmente a la docencia, la investigación y la extensión universitaria (Marquina, 2013), sumándose las actividades de gestión y transferencia. Ha obtenido una creciente importancia en cuanto objeto de estudio en las últimas décadas, en paralelo con el desarrollo y consolidación de la investigación en Educación Superior (Aguirre y Porta, 2020).

Como punto de partida, establecemos los límites sobre qué es la profesión académica. Aguirre, Foutel y Porta (2023) expresan que es una actividad que además de definirse a partir de un núcleo básico de conocimiento especializado, posee normas tanto para el ingreso, la permanencia y la promoción desde un encuadre institucional y con evaluación de pares. Entonces, las personas académicas se constituyen como actores fundamentales del sistema universitario, ya que desarrollan las funciones de enseñanza, investigación, extensión y forman parte del gobierno y la gestión académica de las universidades (Nosiglia y Fuksman, 2021).

Es necesario preguntarse si existe una homogeneidad para analizarla como categoría conceptual desterritorializada ¿Es lo mismo definirla en los países centrales de Europa o Estados Unidos que en los centros más importantes de Latinoamérica? ¿Tiene el mismo sentido y alcance en otras naciones periféricas incluso de la región? ¿Puede equipararse si tomamos como referencia los establecimientos educativos de las urbes más pobladas en comparación con otras de menor envergadura?

ISBN 978-987-811-185-8

En este trabajo, retomamos la pregunta: ¿La categoría de profesión académica es aplicable a nuestra realidad? (Marquina, 2021). La inestabilidad conceptual situada de esta categoría se refiere a la falta de claridad o consistencia equiparable en contextos tan divergentes, tanto desde el punto de vista social, como económico, político y cultural. La aplicación de este concepto varía dependiendo del entorno o la situación.

Una fuerte tendencia que afecta a la profesión académica son los procesos de internacionalización y regionalización, en respuesta a la globalización y el avance en el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (Fernández Lamarra y Marquina, 2013). La inestabilidad conceptual situada puede dificultar la comprensión y el uso efectivo único, incluso para definirla atravesada por la complejidad de la noción temporal y los vaivenes políticos drásticos que los países latinoamericanos padecen.

Desde la dimensión del financiamiento en la educación superior y la forma en que afecta el desempeño de la profesión académica, es necesario sostener una mirada multidimensional en el marco del paradigma de la complejidad. Como destacan Calligaro, Cetrángolo y Curcio (2023), tiene una vital importancia diseñar políticas de financiamiento que equilibren la eficiencia económica con la equidad en el acceso, garantizando así una educación superior de calidad y accesible para todas las personas.

Desarrollo

Para comenzar, es importante definir cuáles son las características homogéneas y heterogéneas de la profesión académica en los distintos contextos situados. Se pueden destacar ciertas características comunes más allá de las diferencias históricas y geográficas. Una de ellas es la doble pertenencia de las personas académicas, tanto a nivel disciplinar como institucional. Mientras que la pertenencia disciplinar es predominante debido al extenso esfuerzo de formación que demanda, también existe una afiliación institucional asociada a la Universidad donde trabaja (Clark en Nosiglia y Fuksman,

ISBN 978-987-811-185-8

2021). Por lo tanto, se resalta la importancia de la pertenencia disciplinar en la profesión académica, ya que esta configura la organización del trabajo dentro de las universidades, a pesar de las diferencias individuales y territoriales.

La heterogeneidad de la profesión académica, en cambio, se refiere a la diversidad de características y condiciones laborales que existen dentro de las comunidades universitarias. Se manifiesta en múltiples dimensiones y abarca aspectos como el status ocupacional, el tipo de contratación, las condiciones de trabajo, los mecanismos de reclutamiento y las oportunidades de carrera (Musselin en Nosiglia y Fuksman, 2021). Incluso en los países centrales de Europa y en Estados Unidos, implica reconocer que no todos los académicos tienen las mismas oportunidades laborales, alternativas de desarrollo profesional o acceso a recursos institucionales. Esta diversidad plantea desafíos en términos de equidad, cohesión, inclusión y colaboración dentro de la comunidad académica, como así también un carácter de múltiples diferencias en las proyecciones de desarrollo.

Los aportes de Sancho Gil, Creus y Padilla Petry (2012) mencionan que la globalización e internacionalización de la Educación Superior han traído consigo un aumento significativo en la movilidad de los estudiantes a nivel mundial y la competencia entre las universidades. Por su parte, Nosiglia y Fuksman (2020) señalan que existe una tendencia hacia la internacionalización de la educación superior, la cual implica la promoción del desarrollo de investigaciones internacionales y políticas de movilidad académica y científica. Esta tendencia no es uniforme, ya que la movilidad de académicos y estudiantes tiende a ser mayor desde América Latina y el Caribe hacia Europa y Estados Unidos. La situación demuestra marcadas y significativas desigualdades regionales en el contexto de la internacionalización de la educación superior, más en el caso argentino actual.

La situación en Latinoamérica y en Argentina se profundiza en la disparidad. Debido al bajo nivel de inversión y deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo, promoción

ISBN 978-987-811-185-8

y régimen salarial del personal, es una profesión pauperizada, rígida y fragmentada en comparación con el desarrollo que ha mostrado en otras regiones del mundo desarrollado (Pérez Centeno, 2017). En coincidencia, Aguirre y Porta (2021) afirman que la profesión académica en América Latina, y específicamente en Argentina, presenta características distintivas, como la predominancia de profesores de tiempo parcial, la desigual distribución de la actividad por género, la baja posesión de títulos de posgrado entre los académicos, la organización del trabajo por cátedras en lugar de departamentos, el acceso a los puestos de trabajo a través de concursos de antecedentes y oposición, y los bajos salarios.

En Argentina, el sistema universitario busca ser inclusivo eliminando barreras de entrada, como aranceles o exámenes de ingreso. Aunque existen becas estudiantiles para cubrir algunos costos, la realidad muestra una marcada segmentación social en el acceso y la permanencia en la universidad. Esto hace que el financiamiento público tenga un sesgo hacia los sectores de mayores ingresos (Calligaro, Cetrángolo y Curcio, 2023).

Uno de los problemas que afectan a la profesión académica en Argentina es la gran cantidad de profesionales con dedicación simple que realizan investigación sin percibir remuneración alguna por dicha labor (Nosiglia y Fuksman, 2020). Esto sugiere un desequilibrio entre las exigencias profesionales y la compensación económica y puede tener implicaciones negativas en su bienestar laboral y en la calidad de su trabajo en las distintas funciones que debe asumir el profesional académico.

En este sentido, la donación de trabajo (Marquina, 2021) es una característica observada en torno a este escenario. Se refiere a la práctica extendida en la academia latinoamericana, donde los académicos realizan una cantidad significativa de trabajo adicional sin recibir una compensación económica adecuada o directa por ello. Destaca la situación en la que los profesores universitarios, además de cumplir con sus responsabilidades de docencia e investigación, se ven obligados a realizar una serie de

ISBN 978-987-811-185-8

tareas adicionales que contribuyen al funcionamiento de la institución académica, pero que no son reconocidas ni remuneradas de manera proporcional.

Algunas de estas tareas adicionales podrían incluir la participación en consejos académicos, la tutoría de estudiantes, la coordinación de programas académicos, la organización de eventos institucionales, entre otras. Muchas veces estas actividades son fundamentales para el buen funcionamiento de la Universidad y para brindar un ambiente propicio para la enseñanza y la investigación, pero la falta de reconocimiento económico puede generar tensiones y desequilibrios en la carga de trabajo de los profesores.

Ante la escasez de recursos, la situación de las personas dedicadas a la profesión académica en Argentina vislumbra la necesidad de una organización más racional de la carga laboral, para garantizar una educación de calidad en un contexto donde la investigación tiende a recibir mayor valoración y reconocimiento (Sancho Gil, Creus y Padilla Petry, 2012). Otro de los inconvenientes es la gran cantidad de cargos docentes interinos, que además de no suponer estabilidad en el cargo obstaculizan la participación política plena en las instituciones de gobierno (Marquina en Nosiglia y Fuksman, 2021).

Sin duda, la relación entre la docencia y la investigación en el ámbito universitario, como también todas las demás funciones descritas en este trabajo, es crucial para el desarrollo académico y científico. En el contexto argentino, donde existen limitaciones presupuestarias y predominan las dedicaciones simples, es relevante discutir si es factible que todos los docentes universitarios realicen ambas funciones de manera simultánea (Nosiglia y Fuksman, 2020).

Es necesario ante este contexto situado establecer conexiones con el concepto de eficiencia en financiamiento. La eficiencia se define como la relación entre lo que se logra y lo que podría lograrse con los recursos disponibles. Es importante analizar la eficiencia junto con la efectividad de las acciones para comprender la racionalidad de los procesos. La eficacia se relaciona con los resultados obtenidos. Por otro lado, también es crucial

ISBN 978-987-811-185-8

evaluar la asignación de recursos para promover procesos costo-efectivos y mejorar el aprovechamiento de los recursos, lo que podría convertir al gasto educativo en una fuente de financiamiento (Morduchowicz, 2003).

El financiamiento es fundamental en el ámbito académico, ya que afecta directamente la disponibilidad de recursos y el apoyo institucional necesarios para llevar a cabo actividades de enseñanza, investigación y extensión. En situaciones donde es limitado o inestable, el desafío es obtener fondos externos, aumentar la productividad académica y mantener la viabilidad de los proyectos de investigación.

Esta presión financiera puede influir en cómo los académicos distribuyen su tiempo y recursos entre todas sus labores, así como en el equilibrio entre la calidad y la cantidad de su producción académica, lo que puede provocar que tengan la necesidad de dedicar más tiempo a actividades que generen ingresos adicionales en lugar de centrarse únicamente en la excelencia académica.

Otros conceptos sobre el financiamiento y la profesión académica

Como expresamos anteriormente, el financiamiento es un eje central en el análisis de la profesión académica, ya que las políticas de financiamiento impactan en la estructura y la cultura institucional, lo que afecta la forma en que los académicos perciben y ejercen su profesión (García Fanelli, 2005, 2013). En la misma línea, Calderón, Ríos Rolla y Ceccarini (2008) afirman que el financiamiento afecta la calidad y la sostenibilidad de las instituciones educativas, lo que podría influir en la percepción y la práctica de la profesión académica. Si profundizamos sobre este concepto, Morduchowicz (2003) en su trabajo sobre economía de la educación explora cómo los problemas estructurales en el financiamiento educativo afectan especialmente en términos de incentivos y oportunidades laborales.

Queda claro que los servicios educativos se planifican, pero requieren de una financiación para su puesta en funcionamiento (Pineda Herrero, 2001). En tiempos de ajuste fiscal y

ISBN 978-987-811-185-8

presupuestario para las universidades en Argentina, resulta indispensable contraponer el concepto de eficiencia, para mejorar la asignación de recursos, que siempre son escasos, con el objetivo de su optimización. Cuando se habla de optimización del gasto como estrategia de financiamiento para la educación, se hace referencia a la idea de utilizar los recursos de manera más eficiente. Esto implica la utilización de insumos más económicos, el empleo de aquellos que mejoren la relación costo-beneficio, la mejora de la eficiencia interna y la calidad educativa, la reasignación del gasto dentro del sector y una mejor organización de la oferta educativa (Morduchowicz, 2003).

El logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, especialmente el Objetivo 4 sobre educación inclusiva, equitativa y de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos, requiere inversión. Tanto la educación superior, como técnica y profesional, es crucial para preparar a los estudiantes para el mercado laboral y reducir la pobreza y la desigualdad. Sin embargo, la financiación de este tipo de educación es un desafío debido a su fragmentación y a la posibilidad de fallos de mercado. En este contexto, el Estado juega un papel importante en la gobernanza y en la movilización de fondos para superar estos desafíos (Hanni, 2019).

Conclusiones

Luego del recorrido teórico y bibliográfico, cabe preguntarse si vamos camino a la constitución de una profesión académica singular como se expresa en los países centrales europeos y en Estados Unidos o si ya es así (Marquina, 2021), con sus diferencias notables y específicas situadas.

Además de la docencia, las personas dedicadas a la profesión académica también deben dedicar una parte significativa de su tiempo a la investigación, a la extensión y a la gestión académica, incluyendo la transferencia. La investigación es central para avanzar en el conocimiento en sus respectivos campos, contribuyendo así al prestigio y la reputación

ISBN 978-987-811-185-8

de la institución universitaria. Equilibrar todas estas responsabilidades es un desafío considerable. La carga laboral derivada de estas tareas puede ser abrumadora, especialmente dada la falta de una estructura organizativa que distribuya eficientemente el tiempo y los recursos disponibles.

En las universidades no caben dudas que las distintas funciones que integran la profesión académica deben estar integradas ya que son instituciones sociales creadoras de valor y estas misiones se desarrollan en respuesta a un nuevo modo de producción de conocimiento (Camilloni, 2019). La donación de trabajo en el contexto académico, según la perspectiva de Marquina (2021), destaca la situación en la que los académicos realizan una cantidad significativa de labores adicionales sin una compensación justa, lo que puede tener implicaciones en su bienestar laboral y en la calidad de su trabajo docente e investigador.

El financiamiento es un condicionante importante para el despliegue de la profesión académica. Nos preguntamos entonces ¿Qué posibilidades de desarrollo tiene la profesión académica en un contexto nacional de ajuste fiscal y recorte educativo? ¿Cuáles son los parámetros mínimos de dignidad para sus protagonistas en el marco de una creciente precarización laboral? ¿Cuáles son los límites de pauperización en la profesión académica antes de dejar de ser esa misma categoría conceptual? En Latinoamérica ¿Es una profesión académica periférica o proletarizada?

En lo que refiere a las limitaciones de la línea de investigación, en primer lugar, se considera la vacancia que hay en esta temática tan específica, por lo que se requiere que la misma sea mayormente investigada, ante la importancia y relevancia que posee para la producción intelectual de un país y de una región. Aun así, resulta pertinente denotar la existencia de índices de coautoría en la investigación de este tema, destacando la relevancia que posee la colaboración institucional para generar desarrollo y aporte académico.

ISBN 978-987-811-185-8

Por lo tanto, este artículo deja aperturas para futuros estudios, reconociendo que la temática elegida es importante para comprender y mejorar la academia como institución, como así también para promover el desarrollo profesional de las personas académicas y fortalecer la calidad y la diversidad en la educación superior. Una de ellas es la investigación biográfica narrativa, ya que para desgranar los múltiples significados conceptuales de la profesión académica situada será importante, como asevera Marquina (2021), saber quiénes son las personas que cumplen estos roles, qué hacen y en qué condiciones lo hacen. Otra está relacionada a los procesos de eficientización del presupuesto y su equilibrio con el concepto de equidad en la dimensión de financiamiento. Uno de los objetivos es ahondar en la racionalización del presupuesto y que el ajuste no se traduzca en recortes indiscriminados que deterioren el nivel de actividades de la profesión académica.

En síntesis, la calidad educativa no mejora simplemente con más recursos, sino que se necesita una gestión eficiente y una mayor transparencia en el uso de los fondos (Morduchowicz, 2003), aunque el financiamiento desempeña un papel crucial en la profesión académica al afectar los salarios, las oportunidades de investigación, los recursos institucionales y las presiones financieras y académicas diarias que enfrentan las personas dedicadas a esta profesión. La forma en que se distribuye y se gestiona el financiamiento puede tener importantes implicaciones para la calidad, la equidad y la autonomía de la educación superior y la investigación académica.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2020). Aproximaciones preliminares a la profesión académica argentina. Un análisis comparado a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista IRICE* 39(2), pp. 54-87
- Aguirre, J. y Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. *Narrativas de académicos(as) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina RMIE*. 91(26), pp. 1035-1059.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Aguirre, J., Foutel, M. y Porta, L. (2023). Intersecciones tácitas y manifiestas entre la formación de posgrado y la profesión académica: La Universidad Nacional de Mar del Plata en contexto. *Revista del IICE*. Ciudad de Buenos Aires
- Calderón, M., Ríos Rolla y M. Ceccarini, M. (2008). *Economía de la educación*. Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2420/economiadelaeducacion.pdf
- Calligaro, F., Cetrángolo, O. y Curcio, J. (2023). Análisis del financiamiento de la educación superior a través de la demanda. *Documentos de trabajo del Instituto Interdisciplinario de Economía Política*, (80). <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/DT-IIEP/article/view/2781/3537>
- Camilloni, A. R. W. (2019). Docencia, investigación y extensión: un vínculo necesario. *Cuadernos De Extensión Universitaria De La UNLPam*, (1). Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/3771>
- Fernández Lamarra, N. y Marquina M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco* 23(1), pp. 99-117.
- García Fanelli, A. (2005). *Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Cap. 2. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/270050698_UNIVERSIDAD_ORGANIZACION_E_INCENTIVOS_DESAFIOS_DE_LA_POLITICA
- García Fanelli, A. (2013). Aportes de la economía a la educación comparada. Panel “Inversión en Educación y Equidad: aportes de la economía en la educación comparada. XV *Comparative Education World Congress*, Buenos Aires, 27 de junio de 2013. [Fecha de consulta 14 de marzo de 2024]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/272823852_Aportes_de_la_economia_a_la_educacion_comparada
- Hanni, M. (2019). *Financiamiento de la enseñanza y la educación y formación técnica y profesional en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas CEPAL. [Fecha de consulta 14 de marzo de 2024]. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44635-financiamiento-la-ensenanza-la-educacion-formacion-tecnica-profesional-america>
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15(1), pp.35-58.
- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local /The study of the Academic Profession in Latin America: Between the global and the local. *Revista de Educación*, 0(24.2), 19-36. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5541
- Morduchowicz, A. (2003). *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires: Losada. [Fecha de consulta 14 de marzo de 2024]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150777so.pdf>
- Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. U. (2020). *El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS*. RELAPAE, (12), 61 - 81. [Fecha de consulta 26 de febrero de 2024]. Disponible en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/425>
- Nosiglia, M. y Fuksman, B. (2021). La participación de los académicos en la gestión de las universidades públicas argentinas. Hallazgos del estudio internacional APIKS. *Revista de Educación*, 0(24.2), 159-181. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5546
- Pérez Centeno, C. (2017). El estudio de la Profesión Académica: consideraciones y problemas metodológicos del proyecto internacional APIKS. *II Encuentro Internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social*. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires. Tandil 4, 5 y 6 de diciembre.
- Pineda Herrero, P. (2001). *Economía de la Educación: Una disciplina pedagógica en pleno desarrollo*. Universidad Autónoma de Barcelona. DOI: <https://doi.org/10.14201/2895>
- Sancho Gil, J. M., Creus, A. y Padilla Petry, P. (2012). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. *Praxis educativa*, 14 (14), 17 - 34. [Fecha de consulta 26 de febrero de 2024]. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/418>
-

ISBN 978-987-811-185-8

LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN EL PERÍODO DE NORMALIZACIÓN DE LA UNMDP. ENTRE ACUERDOS FUNDANTES Y TENSIONES DEMOCRATIZANTES

Conversatorio N°3

Coronel, Pablo Guillermo
HIPOGED-CIMED-ISTEC-FH/UNMDP
pabcoronel@gmail.com

Escujuri, Juan José
HIPOGED-CIMED-ISTEC-FH/UNMDP
escujurijuanjose@gmail.com

Resumen

Tras la más cruenta dictadura, en el año 1983 la Argentina retornó a la senda democrática de la mano del gobierno del Presidente Raúl Alfonsín. En las Universidades Nacionales esto se evidenció a partir de la publicación del Decreto del Poder Ejecutivo 154/83, de Normalización Universitaria, el cual fue ratificado mediante Ley 23068/84. Este marco normativo permitió encauzar la efervescencia participativa de los distintos claustros universitarios, de la cual no eran ajenos los miembros de la UNMDP. Recordemos que las normas anteriormente citadas reconocían los Centros de Estudiantes, una Federación de Centros por Universidad y a la Federación Universitaria Argentina. Se designó como Rector Normalizador al Contador Victor Iriarte, quien a su vez designó a los Decanos Normalizadores de cada una de las unidades académicas, en muchas ocasiones en consenso con las agrupaciones estudiantiles. A partir de las investigaciones realizadas desde el HIPOGED, podemos indicar que en el caso de la Normalización de la UNMDP las autoridades normalizadoras tuvieron puntos de acuerdo programáticos muy fuertes con el movimiento estudiantil, especialmente con las agrupaciones de orientación reformista, quienes lograron la conducción de la Federación Universitaria Marplatense. Podríamos mencionar la cuestión de los concursos con comisiones asesoras integradas con estudiantes; la cuestión en torno a la extensión universitaria, la elección del Estatuto

ISBN 978-987-811-185-8

de la UNLP como marco normativo propio, entre otras. Pero este marco de profundos acuerdos programáticos, no significa que el acuerdo fue permanente y unánime en todos los temas. En este trabajo nos proponemos abordar puntualmente la cuestión del ingreso en el primer año del retorno democrático, 1984. Para ello nos centraremos en el análisis de la normativa vigente en aquel momento, la herencia recibida del gobierno militar y los testimonios que los actores del momento dejaron en la prensa local. A partir de estos análisis buscamos recuperar las distintas voces de la época y reconocer la pluralidad de miradas en torno al proceso político que llevó a la normalización de la UNMDP. El cual, como todo proceso político, no fue unívoco

Palabras clave: Transición democrática; normalización universitaria; movimiento estudiantil; ingreso universitario.

Tras la más cruenta dictadura, en el año 1983 la Argentina retornó a la senda democrática de la mano del gobierno del Presidente Raúl Alfonsín. En las Universidades Nacionales esto se evidenció a partir de la publicación del Decreto del Poder Ejecutivo 154/83, de Normalización Universitaria, el cual fue ratificado mediante Ley 23068/84. Este marco normativo permitió encauzar la efervescencia participativa de los distintos claustros universitarios, de la cual no eran ajenos los miembros de la UNMDP. Recordemos que las normas anteriormente citadas reconocían los Centros de Estudiantes, una Federación de Centros por Universidad y a la Federación Universitaria Argentina.

En la UNMDP se designó como Rector Normalizador al Contador Víctor Iriarte, quien a su vez designó a los Decanos Normalizadores de cada una de las unidades académicas, en ocasiones en consenso con las agrupaciones estudiantiles.

La bibliografía especializada describe el período como una etapa de hegemonía de los sectores vinculados a la UCR. Pérez Lindo indica que “las universidades fueron rápidamente intervenidas en diciembre de 1983 (...) Fue una intervención caracterizadamente radical.” y que “El gobierno de las universidades es netamente “monocolor”, es decir, radical”. (PÉREZ LINDO: 1988:pp 188). También Suasnabar y Lázaro identifican esta cuestión, aunque de forma más matizada: “No es casual entonces

ISBN 978-987-811-185-8

que la dinámica del proceso normalizador estuviera atravesada por una fuerte “partidización” de la vida universitaria que se manifestará en la designación de los rectores normalizadores, quienes en su gran mayoría eran cuadros políticos del radicalismo” (SUASNABAR- LAZARRO: 2022: pp 189)

Entendemos que abordar estudios de caso, permite conocer experiencias que no necesariamente se ajustan a las descripciones genéricas, muchas veces inspiradas en los recorridos institucionales de la UBA.

El Contador Iriarte tenía en ese entonces una clara pertenencia a la UCR, lo cual podría hacer pensar a priori que su vínculo con los dirigentes estudiantiles de Franja Morada, sería de tipo orgánico, pero esto no resulta tan lineal. A partir de las investigaciones realizadas desde el HIPOGED, podemos indicar que en el caso de la Normalización de la UNMDP las autoridades universitarias tuvieron puntos de acuerdo programáticos muy fuertes con el movimiento estudiantil, especialmente con las agrupaciones de orientación reformista y puntualmente con la Franja Morada, que se hizo con la conducción de la Federación Universitaria Marplatense y la mayoría de los Centros de Estudiantes. Estos acuerdos fundantes de la tradición reformista en la UNMDP son claros en cuestiones como los concursos con comisiones asesoras integradas con estudiantes; la cuestión en torno a la extensión universitaria; la elección del Estatuto de la UNLP como marco normativo propio; la identificación ideológica con el legado de la Reforma Universitaria de 1918, entre otras. Pero estos acuerdos no fueron óbice para que surgieran tensiones entre los actores universitarios que protagonizaron el proceso de normalización universitaria; aquí abordaremos la cuestión del ingreso universitario en el año 1984.

La cuestión del ingreso universitario en la UNMDP al inicio del retorno democrático.

ISBN 978-987-811-185-8

El Rector Iriarte indicó ya en su discurso de asunción algunos lineamientos centrales que proponía para su gestión, la cuestión del ingreso por supuesto figuró entre ellos:

“Aquí se acabó la larga noche del autoritarismo, aquí se terminó la Universidad que fabrica tecnócratas sin alma y que son utilizados por las multinacionales como engranajes de una máquina productora de dinero, pero también de miseria. Nuestros estudiantes saldrán de las facultades munidos de todo el conocimiento científico y tecnológico necesario, pero serán también hombres de la democracia por haberla vivido en una Universidad con gobierno tripartito. (...) Vamos a fijar pautas culturales que hundan sus raíces en lo nuestro, en lo argentino, en lo nacional, pero sin que un chauvinismo anacrónico nos impida crecer absorbiendo la savia nutricional de otras culturas que nos enriquezcan intelectualmente ... para lograr esos objetivos, se derogará el actual sistema de ingresos y cupos vigentes, basado en un sistema irracional y anacrónico, reemplazando al criterio perimido por otro que represente una metodología más flexible, racional y democrática, que permita contemplar las verdaderas orientaciones vocacionales del estudiante, dejando sin efecto, asimismo, el ignominioso sistemas de aranceles. (...) se incrementarán los cursos de capacitación y apoyo para los alumnos de primer año de todas las carreras, para que ningún estudiante quede marginado y excluido de sus posibilidades de ingreso a la Universidad. (La Capital, 31-12-1983)

Más allá de la hoja de ruta trazada por el Rector Iriarte, existirán tensiones respecto de la cuestión del ingreso universitario para el año 1984 con la FUM, cuya conducción estaba a cargo de la Franja Morada. Intentaremos reconstruir esta tensión a partir del relevamiento del diario La Capital de la ciudad de Mar del Plata.

La primera medida adoptada respecto del ingreso universitario en la UNMDP fue tomada en el mes de enero de 1984, por la cual se permitía que aquellos estudiantes que hubieran aprobado el exámen de ingreso en años anteriores, pero que no hubieran entrado dentro del cupo asignado a cada carrera, podrían ingresar de forma directa en el ciclo lectivo 1984. (La Capital 10-01-1984). Se debe recordar que el sistema de ingreso implementado

ISBN 978-987-811-185-8

en la dictadura contaba con esa doble variable, exámen de ingreso y cupo por carrera, es decir que no alcanzaba con aprobar el exámen. Este mecanismo es el que propiciaba el surgimiento de institutos privados que ofrecían preparar a los aspirantes para rendir los exámenes.

El verano de 1984, previo al inicio de las cursadas en la Universidad, fue de intensas negociaciones en pos de definir el mecanismo de ingreso, no sólo en la UNMDP, si no a nivel del sistema universitario en general, esto lo sugiere la columna de la periodista especializada en educación, Lena Burtín:

“Se confiese o no, existe preocupación oficial por el ingreso a las universidades que, por lo que se observa hasta el momento, podría duplicarse con respecto a años anteriores... La preocupación oficial se justifica si se tiene en cuenta que se acerca el momento de armonizar el ingreso a la universidad con la posición filosófica del radicalismo en la materia, los reclamos de la juventud y la capacidad real y específica de las facultades. Este punto es el más delicado y es el menos analizado públicamente pese a que, en el comienzo de su gestión, el ministro del ramo, Carlos Alconcada Aramburu, expresó que no habrá exámenes de ingreso, “pero no podemos reventar las paredes”. La conducción universitaria, en general, observa ese problema y - según parece- reserva su opinión, por lo menos públicamente.” (La Capital 09-02-1984)

Ya el 22 de febrero, Iriarte anuncia en la prensa los pormenores del nuevo sistema de ingreso universitario. En una primera instancia se ocupó de marcar la ruptura con la política de ingreso implementada por la dictadura, sostuvo que “será sustancialmente distinto a lo realizado por la anterior gestión, ya que se impone como única restricción aprobar el curso de ingreso”. Una innovación importante fue la creación de la figura del “alumno condicional”, la misma generaba la posibilidad de comenzar el cursado de la carrera teniendo pendiente el recuperatorio de algún exámen parcial de las asignaturas del

ISBN 978-987-811-185-8

ingreso, con esto se buscaba “ampliar las posibilidades para que todos los aspirantes puedan cursar la carrera elegida sin perder el año”.

En la misma nota, se hace conocer que la única carrera que no exigirá exámen de ingreso era Enfermería. Así también que la cantidad de inscriptos a la UNMDP fue de 4000, correspondiendo algo más de 1000 a Derecho, entre 700 y 800 a Ciencias Económicas, 700 a Arquitectura, 300 a Ciencias Exactas, 300 a Ingeniería, 91 a Ciencias Agrarias, “repartiéndose el resto en las demás carreras”, duplicando la inscripción del año 1983. (La Capital 22-02-1984)

El Centro de Estudiantes de Humanidades hizo conocer un comunicado adhiriendo al ingreso irrestricto, como resultado de la Asamblea convocada para tratar el tema del ingreso. En ese sentido demuestra su coincidencia con los planteos de la FUM, quien también emitió un comunicado que fue publicado por la prensa local el día 27 de febrero. En el mismo, se convoca a una concentración de ingresantes para ese mismo día lunes a las 19 horas en el Complejo Universitario y la entrega al Sr. Rector de un petitorio en favor del ingreso irrestricto, firmado por miles de ingresantes.

“El documento que, una vez refrendado por la casi totalidad de los ingresantes, será entregado hoy al Rector de la Universidad Nacional de Mar del Plata, dice luego de anunciar su decisión de luchar por el ingreso irrestricto, que uno de los fundamentos que se oponen habitualmente al ingreso irrestricto es la limitación del espacio físico y en el caso concreto de la UNMDP, ese problema no existe. La FUM entiende que el ciclo universitario dentro de la estructura educativa argentina es la etapa posterior al ciclo secundario, por lo tanto la obtención de éste debe ser el único requisito para acceder a la Universidad.” (La Capital 27-02-1984)

Luego el documento solicita la anulación del exámen de ingreso y lleva las firmas de Hernán Vela (Presidente FUM) y Alberto Castro (Sec. Gral. FUM).

La concentración convocada fue exitosa en cuanto al poder de convocatoria de la federación estudiantil, pero no por sus resultados. El 28 de febrero La Capital va a

ISBN 978-987-811-185-8

publicar en su tapa y con foto sobre la cuestión, informando que participaron más de mil aspirantes al ingreso acompañando la “bulliciosa gestión de la FUM”, la cual fue desalentada por el Rector Iriarte, la crónica describe lo siguiente:

“Más de mil aspirantes a ingresar al primer año de la UNMDP, concentrados en el Complejo Universitario, reclamaron ayer infructuosamente su incorporación irrestricta. Con una exposición informativa, interrumpida a cada instante por gritos y cánticos de un grupo de los peticionantes, el rector interventor debió desalentar las expectativas de los manifestantes.

Iriarte, luego de intentar en vano, durante más de una hora, una comunicación telefónica con funcionarios del Ministerio de Educación y Justicia, leyó ante la concentración un telegrama emitido por la citada cartelera, en el que se ratifican las pautas ya establecidas para el ingreso universitario. El mensaje calegráfico, tras su lectura, fue recibido con abucheos y silbidos, que obligaron al Rector Iriarte a hacer un llamado al orden, y a exigir ser escuchado con el mismo respeto que él había tenido al recibir a los dirigentes de la FUM. (...) Iriarte explicó a los estudiantes que sólo serán exigidos cuatro puntos para la aprobación y que en vez del exámen final se tomarán dos parciales con sendos recuperatorios, previendo además una última posibilidad a ser ofrecida en abril con un nuevo ciclo de apoyo académico.

En cierto instante, el contador Iriarte debió collar al confundirse sus palabras con el estribillo “eso...eso...eso...es del Proceso”, que irrumpió desde el grupo más activo ubicado al fondo de la concentración.” (La Capital 28-02-1984)

Ese mismo día, 28 de febrero, apareció en el diario una nota informando el cronograma de exámenes parciales, el primer de ellos sería al día siguiente para las asignaturas Matemática, Biología, Filosofía e Inglés; la última fecha estaba programada para el 26 de marzo y los recuperatorios los días 29 de marzo y 3 de abril.

Concluída la concentración, la FUM convocó a asambleas por facultades para el día siguiente con el fin de lograr revertir los anuncios del Rector Iriarte; el resultado de las

ISBN 978-987-811-185-8

mismas fue reflejado por La Capital el día 29 de febrero con una nota que lleva de título “Asambleas con una escasa adhesión”. En ese marco de baja concurrencia en las Asambleas surgieron diversas propuestas, como entregar los exámenes firmados en blanco, la no concurrencia a los exámenes, entre otras. En los hechos la enorme mayoría de los aspirantes se presentaron a rendir los exámenes respectivos; en este sentido el Rector Iriarte brindó datos del ingreso en entrevista publicada el día 12 de abril, según los cuales de los 4000 inscriptos rindió examen el ochenta por ciento, de ese porcentaje entre el 90 y 95 por ciento aprobaron en alguna de las instancias determinadas. Ante la pregunta puntual “¿se puede convenir en que estamos ante un virtual ingreso irrestricto?” respondió:

“El único impedimento que se presentó fue para aquellos que se habían inscripto no muy convencidos de su ingreso, de su propia vocación para ingresar a la universidad, y que ante la primera evaluación optaron por no presentarse. De aquellos que se presentaron, luego de una u otra oportunidad, han superado dicha evaluación y ya están siendo alumnos regulares.” (La Capital 12-04-1984)

Algunas consideraciones finales

La recuperación de las historias particulares de las instituciones educativas permiten enriquecer y matizar algunas ideas genéricas ya cristalizadas en el campo de conocimiento. Mediante la utilización de testimonios orales, fuentes documentales y periodísticas es posible reconstruir dichas particularidades. En este caso el período de normalización de la UNMDP.

Ante la idea de universidades caracterizadas por el monocolor político, o partidizadas, lo cual hace pensar en instituciones sin conflictividad; hemos podido identificar tensiones en torno a un tema central como lo era el ingreso universitario en el año 1984. En este sentido el posicionamiento de la Franja Morada en pos del ingreso irrestricto, colisionaba con la política general del gobierno y con las disposiciones adoptadas por el Rector

ISBN 978-987-811-185-8

Normalizador Víctor Iriarte; llegándose a vivenciar momentos de fuerte movilización estudiantil.

Si bien algún lector puede pensar que la cuestión del ingreso resulta ser una cuestión menor, se podría sostener lo contrario simplemente haciendo mención a la relevancia que la prensa de la época le daba al tema, asignando una gran cantidad de espacio impreso; la cuestión del ingreso era claramente uno de los ejes con los cuales se buscó marcar la ruptura con la reciente dictadura y que el movimiento estudiantil y puntualmente la Franja Morada, tuviera una mirada distinta a las autoridades generó un foco de tensión relevante.

Bibliografía

- Buchbinder, P. (2010) *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana
- Coronel, P., Escujuri, J y Guardia, A. (2018) Exploraciones por los caminos institucionales y sociales de la Reforma Universitaria. Un recorrido normativo entre vergüenzas y libertades. En: Porta, L.: *Despegar la imagen del espejo. Exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria de 1918*. Eudem.
- Katz, D. (2019): No se muere quien se va. Sólo se muere quien se olvida, a Javier Rojo. En Bartolucci, M. (Coord.) *Universidad Nacional de Mar del Plata. Antecedentes, proyectos y trayectorias*. Eudem.
- Pérez Lindo, A. (1988). *Universidad, Política y Sociedad*. Bs. As. EUDEBA.
- Servetto, A y Chabrando, V. (2012). Participación estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba durante la transición democrática: Legados y desafíos. Cuestiones de Sociología (8), 121-130. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5760/pr.5760.pdf
- Suasnabar, C. Lazarro JIM, S. (2022): La “normalización universitaria” durante los primeros años del retorno a la democracia: los debates inconclusos, la tensión entre nuevas/viejas funciones y los límites de una renovación académica. En Talento Cutrin, Francisco José Miguel (Compilador) *100 años de Reforma Universitaria : principales apelaciones a la universidad argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
- Coneau-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2022). Libro digital, PDF/A

Fuentes

ISBN 978-987-811-185-8

Diario *La Capital* 31-12-1983

Diario *La Capital* 10-01-1984

Diario *La Capital* 09-02-1984

Diario *La Capital* 22-02-1984

Diario *La Capital* 27-02-1984

Diario *La Capital* 28-02-1984

Diario *La Capital* 29-02-1984

Diario *La Capital* 12-04-1984

**PROFESIÓN ACADÉMICA Y EDUCACIÓN SUPERIOR. NARRATIVAS EN
LAS VOCES DE ESTUDIANTES ADSCRIPTOS/AS Y BECARIOS/A EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNMDP**

Conversatorio N° 3

Gaggini, Paula
GIESPA- CIMED- UNMDP
paulagaggini@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo compartir algunos hallazgos que se desprenden de la investigación denominada: "Relatos biográficos y vínculos pedagógicos en el inicio de la carrera académica. Un análisis interpretativo de experiencias formativas de estudiantes adscriptos/as y becarios/as en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata" (UNMDP), en el desarrollo del proyecto adquirido como Becaria Estudiante Avanzada de la UNMDP, dentro de las investigaciones que realizamos en el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), en el proyecto "La profesión académica II: Estudio interpretativo a partir de las voces y experiencias de académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata", desarrollado durante el periodo 2022-2023. La investigación se encuentra enmarcada en el campo de la profesión académica y la educación superior, entendiendo que dicha profesión comienza desde el inicio con las

ISBN 978-987-811-185-8

primeras tareas de docencia e investigación de los/as estudiantes que realizan a lo largo de su trayecto académico. Metodológicamente se encuentra dentro de una investigación cualitativa desde un enfoque biográfico- narrativo que recupera las voces de los/as estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y los modos en los que los mismos/as han ido construyendo sus trayectorias, relevando sus intereses; destacando el entramado de los vínculos interpersonales y afectivos que se gestan en la cotidianidad de la vida académica. La recuperación y visibilización de las experiencias formativas puede servir para la reflexión de políticas educativas universitarias que conduzcan tanto al fortalecimiento de las actividades que hacen del desempeño de la profesión académica como el sostenimiento hasta la graduación de sus estudios de grado.

Palabras clave: Profesión académica; Educación Superior; adscripciones y becas estudiantiles; vínculos afectivos; investigación narrativa

Introducción

El presente trabajo busca compartir algunos aspectos y hallazgos investigativos con relación a las investigaciones realizadas en el marco del trabajo que realizamos en el Grupo de Investigaciones en el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), donde nos situamos para indagar acerca de los principales aspectos que constituyen la profesión académica universitaria a partir del entramado que se configura entre fuentes documentales, indicadores del nivel superior y las narrativas biográficas formativas de los académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). En el periodo 2022-2023 buscó profundizar cualitativamente quiénes son éstos/as académicos/as y los modos en la que han construido su trayectoria académica, cuáles con sus propios intereses, cómo narran el trayecto de su profesión y cómo se gestan y fortalecen los vínculos interpersonales. En sumatoria y para dar continuidad a las producciones realizadas por el grupo en conjunto con el trabajo desarrollado en el marco del proyecto APIKS 2018-2020.

ISBN 978-987-811-185-8

Las investigaciones que presentaremos en este escrito denominadas: "Relatos biográficos y vínculos pedagógicos en el inicio de la carrera académica. Un análisis interpretativo de experiencias formativas de estudiantes adscriptos/as y becarios/as en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata" y "Experiencias biográficas y vínculos pedagógicos en la trayectoria académica. Un análisis interpretativo de experiencias formativas en las voces de estudiantes adscriptos/as y becarios/as en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2023-2024)" tienen lugar al abordaje de experiencias biográficas y pedagógicas que acontecen en estudiantes adscriptos/as y becarios/as de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) a partir de sus narrativas. Ambas investigaciones se encuentran dentro del proyecto del GIESPA mencionada en el párrafo anterior.

Es importante mencionar que desde nuestro posicionamiento, la profesión académica inicia en los primeros pasos, desde las primeras tareas en docencia e investigación en las adscripciones y becas estudiantiles (Gaggini, 2022). Cabe destacar, para contextualizar, que la Licenciatura en Ciencias de la Educación es una carrera de reapertura en el año 2019, tras haber sido cerrada en la última dictadura cívico militar en 1978, por tanto son los/as primeros/as estudiantes que se encuentran realizando dichas tareas.

Estado de la cuestión

La profesión académica es aquella conformada por sujetos que llevan a cabo funciones entre las cuales se encuentran las de investigación y/o docencia, extensión, la gestión, transferencia y es justamente en las universidades donde se construye, transmite y difunde el conocimiento (Chiroleu, 2002; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Aguirre, Foutel y Porta, 2019; Foutel y Marquina, 2021). Los sujetos de las investigaciones que presentamos en esta ponencia son estudiantes avanzados/as que fortalecen y potencian su

ISBN 978-987-811-185-8

trayectoria académica, entendida como trayecto (Aguirre, 2022) en el cual desempeñan tareas en función de su futuro profesional.

Las condiciones vinculadas al acceso y la movilidad resultan estar en estrecha relación con las condiciones sociales, institucionales y disciplinares (Marquina, Yuni y Ferreiro, 2017). Dichas condiciones son limitantes del acceso y la permanencia y las posibilidades de muchos/as de los/as estudiantes que emprenden la vida académica universitaria. Es por esto que descubrir los intereses de los/as estudiantes de forma temprana mediante la indagaciones de estas poblaciones podría representar la posibilidad un modo de incorporación a la carrera académica más significativo como indica Marquina (2012).

Ante lo expuesto de suma la existente diversidad de trayectorias académicas, en tanto heterogeneidad (García Salord, 2001) y complejidad en tanto los vínculos interpersonales que se generan en un contexto determinado. Por tanto para comprender las prácticas pedagógicas se necesita comprender entonces los vínculos de interdependencia y las emociones como dimensiones centrales en la producción y reproducción de la vida social (Kaplan, 2018; 2022).

Las investigaciones presentadas plantean la importancia de indagar y comprender las prácticas y experiencias pedagógicas, entendiendo que, los vínculos afectivos pueden ser fortalecidos entre estudiantes entre sí como con sus docentes que acompañan (Gaggini, 2023) en el ejercicio de su profesión académica, de manera significativa y potenciadora.

Metodología (s) y técnicas empleadas

Dentro de la investigación cualitativa, las investigaciones presentadas, son corte interpretativo- narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, Bolívar y Domingo, 2006, Passeggi, 2015, Murillo, 2015), articula formatos de la investigación narrativa en sus diferentes acepciones centrando el foco en las voces de quienes son parte de la población en sus propias representaciones de la experiencia personal y profesional en el

ISBN 978-987-811-185-8

determinado contexto socio-cultural: La licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMDP.

Las narrativas, constituyen el núcleo de análisis, la re-significación de las políticas universitarias de la Universidad en mención, en el marco de las adscripciones a docencia e investigación y becas de estudiantes avanzados/as, en correspondencia con los sentidos en las voces de quiénes se encuentran implicados/as y que sirven para describir los significados en la vida de los/as mismas (Vasilachis, 2006).

Instrumentalmente se recuperaron las experiencias biográficas, vínculos pedagógicos y proyecciones profesionales de los/as estudiantes desde sus propias narrativas a través de entrevistas semiestructuradas, las mismas asumidas como narrativas, las cuales representan una puesta de sentido de la vida en sí misma (Arfuch, 1995), posibilitando información provista por los mismos sujetos, obteniendo así datos acerca de los significados que los mismos le otorgan a su realidad (Yuni y Urbano, 2014). Las entrevistas que se sucedieron fueron de tipo dialógicas, con la particularidad de encontrarse dentro de una responsabilidad de diálogo que apuesta por la horizontalidad siguiendo lo que proponen Cornejo y Rufer (2020), en una práctica de reciprocidad (Corona Berkin & Kaltmeier, 2012). Para analizar las implicancias biográficas y educativas que asumen las adscripciones y las becas tanto en la formación de los/as estudiantes avanzados/as de la Licenciatura, como así también en la proyección de su trayectoria académica, abordadas en las entrevistas, se realizaron grupos focales poniendo en juego sus experiencias, emociones, opiniones, reacciones, etc. (Archenti, 2007), acentuando la creatividad y la generación nuevas ideas colectivas (Valles, 1999).

A los efectos de complejizar la investigación y de recuperar mi propia voz como investigadora, adscripta y becaria de la carrera, transversalmente se llevó a cabo los registros autoetnográficos procurando la integración de los momentos y la interpretación de los datos recopilados reconociendo en dicha escritura autobiográfica auto-reflexiva de la investigadora. Este tipo de enfoque autoetnográfico (Adams, T; Bochner, A. y Ellis,

ISBN 978-987-811-185-8

C., 2015; Bénard Clava, 2019, 2020) se transforma en un modo cualitativo potente para el abordaje de los procesos subjetivos (Aguirre y Porta, 2019), dejando expresamente el posicionamiento ético de la investigación. (Gaggini, 2023).

En sumatoria, se gestionó junto con el departamento y el centro de estudiantes, en el mes de marzo de 2024, un taller de adscripciones con la participación de algunos/as estudiantes participantes de las entrevistas y el grupo focal, de modo de colaborar con estudiantes que quisieran adscribirse a docencia en ambos cuatrimestres de 2024, como aporte y teniendo en cuenta las voces de quienes participaron en las investigaciones en mención. Entendemos que se necesita ser partícipes activos de las propuestas de acciones para generar una apertura en la democratización de la información sobre el acceso y desarrollo de actividades en relación a la profesión académica universitaria, de modo de expandir las posibilidades a todos/as, quienes deseen incursionar a las adscripciones y becas estudiantiles, así mismo la incorporación en grupos de investigación según propios intereses representa el aporte que nos proponemos realizar.

Algunos hallazgos investigativos en las narrativas de los/as estudiantes

En las voces de los/as adscriptos/as y becarios/as se evidencia la importancia que se otorga a los modos de vincularse afectivamente (Gaggini, 2023) a la vez que se cuida lo pedagógico por parte de los/as docentes/directores quiénes van acompañando.

Así en las adscripciones en docencia e investigación y las becarias son un espacio que fortalece la profesión académica de los/as estudiantes. Algunos fragmentos de las entrevistas:

“La verdad que fue una experiencia muy significativa, no esperaba que me impactara de tal manera. Porque si bien surgieron algunas cuestiones que tuvieran que ver con lo académico, administrativas y propias de la materia (...) tenían que

ISBN 978-987-811-185-8

ver con el vínculo más humano, estar ahí presente, generar lazos de empatía, eso me pareció súper importante y súper valore la predisposición de la profesora que siempre me preguntaba si les estudiantes necesitaban algo, como los podíamos ayudar. (Stephanie, 8A)

“La adscripción tiene que ver con aprender en el recorrido que una va haciendo, en un proyecto de investigación el acompañamiento es permanente. El vínculo que generé con los profesores de las materias en las que me adscribí, es un vínculo más allá de lo profesional, un vínculo como si fuésemos pares” (Mariana, 2C)

“No es casualidad que todes les estudiantes de Ciencias de la Educación, o la gran mayoría vivamos de manera intensa, además muchas otras cosas que implican la vida académica como las adscripciones, los tutores pares, habitar un grupo de investigación, este tipo de cosas donde se vive la pasión, el acompañamiento, la sensibilidad”. (Maira, 6).

“El vínculo con la profesora comenzó desde mi ingreso al grupo de investigación y se fue fortaleciendo durante la cursada de la materia el año pasado. En 2021 me presenté a una beca y ella fue mi directora de tesis, por lo tanto en esa instancia también compartimos momentos de trabajo conjunto (...). Con los profesores de prácticos también se mantiene un buen vínculo, ya que cursé con ellos otras materias y también pertenecen al grupo de investigación”. (Alejandra, 9B).

“En problemática me adscribí porque fue el primer amor de la carrera (...) Fue lo primero que me llamó y que tiene que ver mucho con lo político y poder encontrar y empezar a verme más en Ciencias de la Educación cuando empecé a ver mucho que se podía construir y mucho que falta para poder construir y hacer políticas. (Rosario, 3A).

ISBN 978-987-811-185-8

Reflexiones y prospectivas

El aporte de nuestras investigaciones en el marco de la profesión académica y la educación superior se encuentra íntimamente vinculado a la promoción de nuevas acciones que se traduzcan en experiencias pedagógicas, donde se pongan en juego las vivencias y sentires de quiénes aspiran a iniciar su carrera académica, promoviendo acciones de acompañamiento para las trayectorias estudiantiles que se encuentren interesadas en sumergirse en tareas de docencia e investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas. En tanto una carrera de reapertura, en el contexto del cierre en la dictadura militar, en términos de reparación histórica y en resguardo de la democracia, se busca valorizar la importancia del acceso a las adscripciones y becas estudiantiles.

Como prospectiva y a modo de continuar profundizando las investigaciones del GIESPA, nuestro próximo proyecto como becaria graduada de la UNMDP para el periodo 2024-2027 nos proponemos interpretar las principales incidencias que posee el sistema de becas de investigación en la profesión académica argentina y las trayectorias formativas que éstas abonan a becarios/as estudiantes avanzados/as desde el enfoque metodológico biográfico-narrativo y la perspectiva comparada y aportar a la expansión temática y metodológica del campo de la educación superior universitaria a partir de la indagación de las trayectorias formativas de becarios/as de investigación y su incidencia en el inicio, la consolidación y desarrollo de la profesión académica argentina. Dicho proyecto se encuentra dentro del proyecto 2024-2025 del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), denominado: "La profesión académica III: Inicio, desarrollo y consolidación de trayectos profesionales en la educación superior argentina en perspectiva comparada y situada.

ISBN 978-987-811-185-8

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J., Foutel, M. y Porta, L. (2019). Profesión académica e investigación narrativa. Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión. En: *II Encuentro Internacional de Educación*. Tandil, Buenos Aires. Argentina
- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Revista Linhas Críticas*, (25), 1-18.
- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. 1ª Ed. Mar del Plata: Eudem.
- Alves, N. Furlán, A., Ordóñez, M. C., Porta, L., Kaplan, C., Ramallo, F., Rodríguez G, H. y Ruiz, M. (2018). En: *Emociones, sentimientos y afectos: las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Archenti N. (2007). Focus group y otras formas de entrevista grupal. En: *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Emecé Editores.
- Bénard Calva, S. M. (2019). Autoetnografía. Una metodología cualitativa. (Comp.) Bénard Calva, S., Adams St. Pierre, E., Adams, T., Bochner, A., Burns, M., DeMarrais, K., Ellis, C., Jerz, D. Preissle, J., Rambo Ronai, C., Richardson, L. y Tullis, J. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bénard Calva, S. M. (2020). *Voces desde la diversidad*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. *Revista (Syn) Thesis*, 7, (1), 41-52.
- Cornejo, I & Rufer, M. (2020). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. México, Clacso, Centro de estudios Latinoamericanos Avanzados.
- Cornejo, A., Forero, A., Gaggini, P., Ibarra, L., Martínez, M., Restrepo, G. y Suárez, F. [www.youtube.com/@renisce-fesi-iteso] (21 de septiembre de 2023). Gaggini, P. (2023b) "La autoetnografía y horizontalidad como posibilidad para pensar los vínculos afectivos en la universidad". En: *VIII Coloquio de Investigación "Las*
-

ISBN 978-987-811-185-8

emociones en el marco de las ciencias sociales” Mesa 10. Propuestas teórico-metodológicas en los estudios socioculturales de las emociones, la afectividad y los sentimientos. Antropología, etnografía y autoetnografía. Youtube: <https://youtu.be/kNhOxt0Te54>.

- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Universidad de Guadalajara. Editorial Calas.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Tomo 1. Editorial Gedisa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *El campo de la investigación cualitativa: manual de investigación cualitativa*. Tomo 5. Editorial Gedisa.
- Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires, Editorial Cedes.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Revista Espacios en Blanco*, 23, (1), pp. 99-117.
- Foutel, M. y Marquina, M. (2021). La Profesión Académica: un largo camino de producción de conocimiento. *Revista de Educación*, pp. 7-15.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Editorial Paidós.
- Gaggini, P. (2022) "Relatos biográficos y vínculos pedagógicos en el inicio de la carrera académica. Un análisis interpretativo de experiencias formativas de estudiantes adscriptos y becarios en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMDP” *IV Coloquio de Investigación educativa en Argentina. La investigación educativa en el nuevo escenario regional- global. Tendencias recientes, alcances y límites teóricos- metodológicos*. Área temática 2: Universidad en el siglo XXI: dinámicas de cambio, agendas y desafíos Buenos Aires, SAIE, UNTREF. 17, 18 y 19 de agosto de 2022.
- Gaggini, P. (2023) El rostro de la inclusión amorosa en la universidad. Experiencia en la voz de una estudiante. En: Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V y Pasqualini, V. (Comp) *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario: la educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas* (pp. 176- 186). San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL. ISBN 978-987-733-350-3.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Marquina, M., Yuni, J. y Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (118).
- Marquina, M. (2012). La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. En: *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*, pp.126-147.
- Marquina, M. (2020). Entre ser “técnico”, “académico” o “político” en la universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12), pp. 82-96.
- Murillo Arango, J. (2015) *Narrativas de experiencia en Educación de la memoria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Passeggi, A. (2015) Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En: Murillo Arango, J. (coord.) *Narrativas de experiencia en Educación de la memoria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Porta, L. (2020). Expansión biográfica en narrativas, autobiografías y Educación. Ramallo, F., & Porta, L. (2020). (In) visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teias*, 21, (62), 439-454.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 1. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

**EL PLAN DE ESTUDIO DEL PROFESORADO DE LETRAS DE LA
FACULTAD DE HUMANIDADES UNMDP EN LAS TRAYECTORIAS
EDUCATIVAS DE LOS/AS ESTUDIANTES DE LA COHORTE 2017. UN
ESTUDIO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS/AS
ALUMNOS/AS**

Conversatorio N° 3

Iriarte Catalina
Universidad Nacional de Mar del Plata
catalina.iriarte99@gmail.com

Resumen

El proyecto de investigación se enfoca en el currículum y la trayectoria educativa. Por lo tanto, el objetivo es analizar los modos en que las trayectorias propuestas en el Plan de Estudio del Profesorado de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se vinculan con las trayectorias educativas que sostienen los/las estudiantes de la cohorte 2017. De ahí que, el primer objetivo se centra en describir las trayectorias propuestas por el Plan de Estudio y las normativas de acompañamiento. De ahí que, implica un análisis detallado de los documentos oficiales y las políticas institucionales. El segundo es especificar las estrategias de acompañamiento de la Facultad de Humanidades para garantizar el cumplimiento de los estudios acorde al Plan. El tercero se encuentra en reconocer en las biografías de los/las estudiantes los modos en que construyen desde sus trayectorias educativas en el profesorado de Letras. Por último, el cuarto está en analizar las resonancias de las trayectorias propuestas del plan de estudio, las normativas y los programas de acompañamiento desde las trayectorias reales de los estudiantes. En consecuencia, la perspectiva es cualitativa, puesto que permite una relación entre el sujeto y el objeto. En otras palabras, el objeto se involucra en la investigación, por eso, la situación contribuye a la contextualización de las trayectorias. Asimismo, el enfoque es biográfico narrativo el enfoque es biográfico narrativo para captar el conocimiento genuino de su experiencia vivida en esos contextos. Porque, la intención es conocer su postura respecto al Plan de Estudio y las normativas de la Facultad de Humanidades. Además, otra perspectiva es el documental para profundizar sobre los documentos de la institución, que guían la formación de los/las estudiantes. Por lo tanto, los instrumentos utilizados son el análisis documental para el Plan de Estudio y

ISBN 978-987-811-185-8

las normas de acompañamiento y la entrevista para las trayectorias educativas de los/las estudiantes.

Palabras claves: estudiantes; curriculum; plan de estudio; biografía-narrativa; profesorado en letras.

Introducción

Este estudio se propone explorar las trayectorias educativas de los alumnos del profesorado en letras con enfoque en sus vivencias personales a lo largo de su formación académica. El enfoque es biográfico-narrativo para captar las subjetividades de los/las estudiantes a través de un ejercicio de transposición (Porta y Méndez, 2021). Puesto que, la idea es generar un diálogo abierto en lugar de una visión lineal de sus trayectorias. Además, se busca relacionar estas experiencias con el Plan de Estudio y las normativas y programas de la Facultad de Humanidades UNMDP, con el objetivo de evaluar el impacto del marco normativo en las trayectorias educativas. El interés en este tema surge de mi propia experiencia como estudiante de esa carrera entre 2017. Durante este tiempo, no solo descubrí libros y autores fascinantes, sino que también me proporcionó una sólida formación académica, como habilidades para la elaboración de trabajos prácticos y conocimientos de gramática.

Sin embargo, observé una desconexión entre la propuesta del plan de estudio de cinco años y las trayectorias reales de los/las estudiantes. Según un estudio realizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2022), el tiempo de terminalidad es de 10 a 22 años. Esta discrepancia puede deberse a varios factores, por ejemplo la gran cantidad de materias con examen final, la falta de horarios flexibles y la idealización de la carrera. Por lo tanto, el enfoque para el campo consiste en analizar la incidencia del Plan de Estudio sobre las trayectorias educativas de los/las estudiantes de la cohorte 2017. En este sentido, los pilares de esta investigación son las trayectorias

ISBN 978-987-811-185-8

de los/las estudiantes y el marco normativo de la Facultad de Humanidades UNMDP. El objetivo es examinar la trayectoria del Plan de Estudio y las experiencias de los estudiantes a lo largo de su formación, de ahí que, la intención es reconocer la diversidad de vivencias y los desafíos que el plan de estudio presenta en las experiencias de los alumnos.

El marco normativo

El plan de estudio del Profesorado de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata es del año 2014 con la duración de 5 años. Bajo la Ordenanza N° 1659/13, se aprueba este documento, la Tabla de Homologación entre las asignaturas del Plan de Estudios 2000 y las del Plan de Estudios 2013 y la caducidad del Plan de Estudios 2000. De ahí que, el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades propone una formación de grado, ya que la intención es promover la adquisición de competencias teóricas, prácticas y pedagógicos-didácticas. Esta formación consiste en la adquisición de destrezas y hábitos de pensamiento crítico, toma de decisiones y posibilidades de innovación.

En la estructura del Plan de Estudio, las materias están divididas por año, de ahí que la trayectoria propuesta es de cinco años. Por lo cual, los dos primeros años posee cinco materias con carga horaria entre 96 a 128 horas. A partir del tercer año, la cantidad de materias empieza a disminuir, además el último año queda con tres materias con 128 horas. No obstante, las materias se organizan en las obligatorias, por lo tanto no incluye el ciclo de formación docente, las cuatro materias optativas y el idioma. Asimismo, la organización se centra en el Ciclo de formación pedagógica, práctica profesional docente y didáctica específica. La situación comprende el Ciclo de Formación Docente para Profesorados de la Facultad de Humanidades con 832 horas. También, el Ciclo de formación general y disciplinar consiste en áreas curriculares con las asignaturas y los contenidos mínimos. La idea está en la noción de área curricular como espacio de

ISBN 978-987-811-185-8

conurrencia con las asignaturas afines. La concepción epistemológica flexible presenta la vinculación entre departamentos, carreras y/o campos disciplinares diversos.

Dentro de la normativa para regular la vida universitaria, el Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata es del año 2017 por la Ordenanza de Consejo Superior N° 2230/16, de fecha 15 de diciembre de 2016. La finalidad de la OCS N° 2667/2017 está en organizar la gestión de las acciones para propiciar las condiciones necesarias para el logro de los fines y los objetivos propuestos. Asimismo, la Facultad de Humanidades brinda normativas y programas para acompañar las trayectorias de los estudiantes. La OCA N° 3752/16 es por Ordenanza de Consejo Académico N° 1562/95 de fecha 15 de marzo del 2016. Consiste en el Reglamento de Cursada y Aprobación de las Asignaturas Cuatrimestrales y Anuales, de Régimen Promocional y Seminarios. De ahí que, la idea es establecer las normas para garantizar las obligaciones y los derechos para la cátedra de la materia y los estudiantes.

En relación a otras normativas, la OCS N° 2382/17 es el Régimen Especial de Cursadas para Estudiantes con Discapacidad de la fecha 27 de abril del 2017. Para que las personas con discapacidad puedan tener el derecho de estudiar al generar oportunidades, ya que la cursada está armada para sus necesidades. Al mismo tiempo, el Área de Género y Sexualidad presenta el Protocolo de actuación en casos de violencia de género en la UNMDP en la OCS N° 1555/20. El objetivo consiste en poner los principios rectores y los procedimientos institucionales para la prevención y actuación en situaciones de violencia y discriminación hacia las mujeres, personas del colectivo LGTTTBIQ+. También, la Secretaría Académica de la UNMDP contiene el Programa de Tutores Pares. Los tutores pares son estudiantes avanzados, asimismo la principal función es apoyar y orientar a los ingresantes. El objetivo es acompañar en la resolución de problemas relacionados al cumplimiento de trámites y afiliación académica.

El Servicio Social Universitario (SSU) brinda atención integral a la Comunidad Universitaria a través de diferentes programas y proyectos. Asimismo, ese espacio

ISBN 978-987-811-185-8

proporciona becas de grado para la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para la Facultad de Humanidades, las becas son de cuatro tipos. La primera es la Ayuda Económica con pagos de 10 cuotas por mes. En la segunda, Ayuda Económica que premia el Rendimiento Académico consiste en premiar a los rendimientos más altos en personas del sector socio económico desfavorables. La tercera es la Becas de Apuntes para el material de estudios. En la cuarta, la Beca Comedor Universitario trata de la cobertura de una comida diaria en el Comedor Universitario.

En Programas y Proyectos de SU, brindan distintas propuestas para los estudiantes. En la primera, el Registro de oferta laboral/ empleo - ROL- presenta el propósito de dar respuesta a la problemática laboral de los alumnos de la UNMDP. Puesto que, ofrece opciones de trabajo para adquirir experiencia y, a través de los ingresos económicos, financiar su formación académica. Después, está el Registro Inmobiliario con viviendas ofrecidas por los propietarios para los estudiantes. También, la asistencia psicológica es para universitarios en situación socioeconómica desfavorable con el objetivo de acompañar y sostener en el normal desarrollo de su actividad académica. Además, los Derechos Humanos abordan situaciones de abuso sexual, violencia doméstica/ de género, discriminación, problemáticas de salud mental o cualquier otra circunstancia que vulnere los DDHH.

Trayectorias educativas

En el momento de definir las trayectorias educativas, se analiza desde dos perspectivas. Por un lado, la propuesta del plan de estudio marca un recorrido lineal por una periodización estándar. En consecuencia, el trayecto es opaco por la ausencia de las situaciones reales de los estudiantes, de ahí que la situación muestra la homogeneidad del sistema educativo universitario. Por el otro, el trayecto de los estudiantes demuestra una heterogeneidad por distintos factores (Terigi, 2009). De ahí que, la calidad educativa puede ser definida de diversas maneras a partir del enfoque y contexto en el que se aborde.

ISBN 978-987-811-185-8

En el ámbito académico, la calidad educativa se refiere a la efectividad y eficiencia de los procesos educativos para lograr los objetivos de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes (Aguirre y Porta, 2020). En una aproximación a las voces de los/las estudiantes, se realiza una encuesta anónima a estudiantes o ex estudiantes del Profesorado de Letras en la Universidad de Mar del Plata. La mayoría de ellos se encuentran en el rango de edad de 20 a 40 años, con un predominante 72% entre 20 y 30 años. La pasión por la literatura y el análisis de textos, junto con el deseo de enseñar, fueron las principales razones para elegir esta carrera. En cuanto a sus expectativas, aspiran a graduarse en el tiempo previsto y adquirir conocimientos artísticos y pedagógicos. No obstante, un 20 % decidieron dejar la carrera y un 4% están en duda. Estos resultados reflejan la diversidad de experiencias y perspectivas dentro del Profesorado de Letras en la Universidad de Mar del Plata. La literatura sigue siendo un campo apasionante, pero también presenta desafíos que algunos estudiantes enfrentan durante su trayectoria académica.

Uno de los motivos por llevar 10 años o más de estudio en la carrera es el factor económico: “Necesitaba conseguir una estabilidad económica a corto plazo, que la carrera no me iba a proporcionar” (Testimonio 1). Por eso, las principales dificultades son la franja horaria de la cursada y la organización del tiempo. Puesto que, la mayoría de los/las estudiantes estudian y trabajan al mismo tiempo. Si bien la universidad no está arancelada, la realidad presenta otros gastos, por ejemplo, los servicios básicos, los útiles, el internet, el transporte, entre otros. Asimismo, la mayoría de las personas encuestadas tiene entre 20 a 40 años, en consecuencia rompe con el ideal de estudiante universitario de 18 años. Una de las soluciones de la universidad es las becas a través del Servicio Social Universitario. Sin embargo, las becas no alcanzan para cubrir todas las necesidades de los estudiantes, incluso poseen limitaciones por la asignación de recursos para el sostenimiento. De ahí que, el contexto de financiamiento depende de la vía presupuestaria para garantizar la asignación adecuada de recursos a este sector. A través del presupuesto

ISBN 978-987-811-185-8

educativo, se establecen las prioridades de inversión, se asignan los fondos necesarios para el funcionamiento de las instituciones educativas, se financian programas y proyectos educativos, y se determina la distribución de recursos entre los distintos niveles de gobierno (Claus y Bucciarelli, 2020).

En base a la información proporcionada, las personas encuestadas no están satisfechas con el plan de estudios. La razón principal parece ser la cantidad de materias con exámenes finales. Además, el contenido de cada asignatura se percibe como pesado: “Los contenidos de las materias son pesados y extensos, poseen mucha bibliografía. Para poder presentar un examen final debe volver a estudiarse todo el contenido, lo que provoca que debas estudiar la misma materia dos veces, duplicando su dificultad y duración estipulada” (Testimonio 2). Además, agregarían materias pedagógicas, porque no se sienten preparados para dar clases de secundaria. En estas situaciones, no solo influye el Plan de estudio, sino también incluye la modalidad y el programa de las materias. Desde la perspectiva de Brunner, este hecho se enlaza con los distintos factores de la profesión académica en América Latina. Porque la mayoría de los profesionales de la educación en América Latina ejercen una profesión que, aunque no se ajusta al patrón central internacionalizado, es esencial. Además, esta profesión se diferencia de manera sutil y compleja según áreas de conocimiento (por ejemplo, entre STEM y SSH), nivel de selectividad social y académica de las universidades, género, grupo de edad, técnicas pedagógicas y plataformas tecnológicas utilizadas, así como especificidades del régimen contractual, jornadas de trabajo, entre otros. A pesar de la expansión de la profesión académica, persisten desafíos en términos de calidad educativa, formación docente y condiciones laborales para los académicos en la región (Marquina, 2021).

Asimismo, las opiniones de los/las estudiantes sobre las normativas y programas de acompañamiento resultan con una valoración negativa. Esto se debe a que la mayoría de los encuestados no conoce o no está segura de conocer las becas o los programas. Además, las personas, que las conocen, comentaron negativamente: “Lo engorroso es el sistema

ISBN 978-987-811-185-8

que no permite hacer cambios rápidos como las necesidades que van surgiendo” (Testimonio 3) La falta de información puede ser un obstáculo para su participación y aprovechamiento de estos recursos. Puesto que, esas condiciones en el contexto de la calidad educativa se refieren a la disponibilidad y calidad de los elementos necesarios para garantizar un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes (Aguirre y Porta, 2020). En términos de eficiencia, la necesidad está en asociar los recursos con objetivos específicos de las políticas educativas en el nivel superior para lograr alcanzar las metas de inversión en un contexto económico adverso. De ahí que, se resalta la importancia de evaluar la eficacia de los instrumentos de financiamiento educativo vigentes y de establecer una correspondencia entre los recursos asignados y los resultados educativos esperados. Por lo tanto, la situación no solo es incrementar los recursos destinados a este sector, sino también consiste en asegurar que dichos recursos se asignen de manera eficaz y se vinculen a objetivos claros de política educativa que contribuyan a mejorar la calidad y equidad educativa en el país (Claus y Bucciarelli, 2020).

Conclusiones

Algunas conclusiones preliminares:

Heterogeneidad en las Trayectorias Educativas: Se observa una diferencia significativa entre la propuesta del plan de estudio (trayectoria lineal) y las trayectorias reales de los estudiantes. La homogeneidad del sistema educativo universitario contrasta con la diversidad de experiencias y circunstancias individuales de los/las estudiantes. Esta situación se debe al tiempo, porque la mayoría de los estudiantes estudian y trabajan. Una de las dificultades es coordinar los horarios de trabajo y de cursada, de ahí que se prolongue el proceso de recibirse. Si bien la universidad brinda becas, depende de los recursos del financiamiento. En resumen, la educación universitaria es un camino diverso,

ISBN 978-987-811-185-8

donde la calidad educativa se entrelaza con las experiencias individuales y las expectativas de los estudiantes

Calidad Educativa desde Diferentes Perspectivas: La calidad educativa puede evaluarse desde múltiples enfoques y contextos. En el ámbito académico, se refiere a la efectividad y eficiencia de los procesos educativos para lograr los objetivos de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. Las situaciones planteadas por los encuestados no solo están enfocadas en el plan de estudio, sino también a la estructura de las materias. Ya que, las dos razones principales son la cantidad de materias con finales y el contenido de las asignaturas. A pesar de la expansión de la profesión académica, persisten desafíos en términos de calidad educativa, formación docente y condiciones laborales para los académicos en la región.

Normativa y Programas de acompañamiento: La falta de conocimiento sobre becas y programas es un obstáculo para la participación y el aprovechamiento de estos recursos. En el contexto de la calidad educativa, es crucial garantizar la disponibilidad y calidad de los elementos necesarios para un entorno propicio de aprendizaje y desarrollo integral de los/las estudiantes. Además, desde una perspectiva de eficiencia, es fundamental vincular los recursos asignados a objetivos específicos de las políticas educativas en el nivel superior. Este hecho permitirá alcanzar las metas de inversión incluso en un contexto económico adverso.

Referencias bibliográficas

Aguirre, J. y Porta, L. (2020) Aproximaciones preliminares a la profesión académica argentina. Un análisis comparado a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Revista IRICE, 39(2), pp, 54-87

Claus, A. y Bucciarelli, M. (2020). El financiamiento educativo en Argentina: el desafío de la equidad bajo un esquema federal. Documento de Trabajo N°194. Buenos Aires: CIPPEC.

ISBN 978-987-811-185-8

Marquina, M. (2021). La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner. Revista de Educación, 0 (24.2), 269-280. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5560

Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2022) Informe N°1 de ingreso y egreso 2017-2022. Recuperado de: <https://humanidades.mdp.edu.ar/areas/area-de-autoevaluacion-institucional/>

Porta, L., y Méndez J. (2021). Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación. Espacios En Blanco. 2(31), 335-339.

Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación de la Nación

Universidad Nacional de Mar del Plata (s.f.) Servicio Social Universitario. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://www.mdp.edu.ar/index.php/ensenanza/becas>

**APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA UNIVERSITARIA,
PROGRAMA TUTORES PARES - FACULTAD DE HUMANIDADES UNMDP
(2019-2023)**

Conversatorio N° 3

Villasanti Avalos, Ana
UNMDP, Área de Asuntos Estudiantiles – FH
anadvillasanti@gmail.com

Trovato Mariani, Micaela
UNMDP, Programa Tutores Pares – FH
micelatrovatom@gmail.com

Monti, Melina
UNMDP, Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil – FH
micelatrovatom@gmail.com

Resumen

En el presente texto ponemos a consideración las políticas de acompañamiento de ingreso y permanencia en la Facultad de Humanidades UNMDP a lo largo de los años (2019-2023) a través del Programa Tutores Pares, sus propósitos iniciales y transformaciones que permiten la revisión constante del mismo. Este recuento se hace en base a la

ISBN 978-987-811-185-8

experiencia de cada una tanto como tutoras pares como de responsables en la gestión del Área de Asuntos Estudiantiles, y de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil (gestión Sleimen, Lorenc Valcarce 2020-2022 y gestión Romanin, Cañueto 2022-2023), gracias a la sistematización de las consultas recibidas y los informes de gestión de dichos espacios. La Facultad de Humanidades reconoce las necesidades de quienes ingresan a la vida universitaria, entendiendo que para la mayoría de los ingresantes estudiar en la universidad representa un enorme desafío, busca tender puentes, y generar lazos de contención y acompañamiento. A partir de estas premisas, se crea el Programa Integral de Acompañamiento a la Enseñanza y al aprendizaje en la Universidad (OCA 284/18). Este fue solo el primer paso para la concreción de proyectos y áreas específicas que permitieron sostener en el tiempo las propuestas de acompañamiento. Entendiendo la educación como un derecho y como actores de la comunidad universitaria, nos involucramos en el acceso, la permanencia y el egreso. En este caso, desde lo institucional, siendo partícipes activos tanto equipo de gestión, docentes y estudiantes en el desarrollo de políticas públicas acorde a las necesidades de los ingresantes de nuestra facultad. A lo largo de los años, a través del programa Tutores Pares de acompañamiento del ingreso, se formaron lazos, se tejieron estrategias, guías para ingresantes y un cúmulo de datos sobre consultas frecuentes, principales dificultades en el ingreso a la vida universitaria y talleres para ingresantes en el que también se involucraron el Centro de Estudiantes de la Facultad de Humanidades. Sin embargo, no tenemos un registro publicado sobre los avances del programa. Esperamos dejar una huella escrita que permita dar cuenta de los años de trabajo en comunidad, por otro lado, abogar frente a futuras gestiones al sostenimiento institucional del programa ya que lo consideramos como una herramienta fundamental para nuestra unidad académica.

Palabras clave: Educación Superior; acompañamiento a las trayectorias escolares; dispositivo pedagógico; tutorías; ingresantes

¿Por dónde comenzar?

Comencemos por el diagnóstico, la Facultad de Humanidades a lo largo de los años fue acrecentando la matrícula de ingresantes, ya sea por la reapertura de carreras cerradas en la última dictadura cívico militar eclesiástica^{ix} pero también la apertura de carreras nuevas de grado y pregrado^x. En ese sentido, consideramos que era necesario un acompañamiento para que cada ingresante pueda afianzar sus pasos en los primeros años de cursada pero

ISBN 978-987-811-185-8

no bastaba la buena predisposición del estudiantado o las buenas intenciones de los equipos docentes sino también políticas de gestión (Gambino y Galluzzi, 2021). Por esta razón la Facultad de Humanidades de la UNMDP, con la intención de sostener a los estudiantes en su trayectoria académica, creó el programa Tutores Pares que busca dar respuestas a las demandas de ingresantes de las carreras.

La primera convocatoria para cumplir con dicho rol se llevó a cabo en el año 2019 en el marco del Programa Integral de Acompañamiento a la Enseñanza y al aprendizaje en la Universidad (OCA 284/18) dependiente de la Secretaría Académica. En este sentido, la Facultad reconoce las necesidades de quienes ingresan a la vida universitaria, ya sea estudiantes que acaban de finalizar el nivel secundario como también de quienes retoman su trayectoria formativa después de muchos años sin estudiar. Para la mayoría de los ingresantes estudiar en la universidad representa un enorme desafío, por lo tanto, se busca tender puentes, y generar lazos de contención y acompañamiento (De Laurentis, Monti y Vouilloz, 2022). A partir de estas premisas, se crea el Programa de acompañamiento integral de ingreso, permanencia y egreso. Este fue solo el primer paso para la concreción de proyectos y áreas específicas que permitieron sostener en el tiempo las propuestas de acompañamiento. En la fundamentación de creación del Área de Asuntos Estudiantiles en el año 2020 se puede leer el siguiente apartado:

Las conquistas sociales y derechos adquiridos deben ser salvaguardados generando garantías para la genuina democratización de la educación superior que hoy reclama definiciones en torno a la diversidad y justicia social, como sostiene la OCA 284/18 en la fundamentación del Programa de acompañamiento para el Ingreso, Permanencia y Terminalidad de la Facultad de Humanidades. En este sentido, el programa denominado “Tutores pares”, estudiantes avanzados que acompañaron durante 2019 a los ingresantes de nuestra unidad académica, debe ser replicado y coordinado de manera que fortalezca el ingreso y promueva las condiciones para la permanencia. Para sostener a esos

ISBN 978-987-811-185-8

estudiantes hasta la terminalidad de la carrera es necesario diseñar políticas estudiantiles afines a las necesidades de ellxs mismxs.

Revisando la primera experiencia

En el año 2019, la primera convocatoria fue para ocho cargos de tutores pares con el requisito que sean estudiantes avanzadas de las carreras de la Facultad de Humanidades. Para concursar y tener la posibilidad de ser elegidas, debían presentar un proyecto acorde al programa, participar de una instancia de evaluación y la entrevista. Dentro del programa, es importante la función que ocupan los tutores, entendiendo, de esta manera, que la tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar, acompañar y apoyar a los nuevos estudiantes asumiendo el compromiso de estar disponible para atender las demandas cuando se presenten. Es por esto que requiere una actitud de escucha, responsabilidad y compromiso hacia sus pares, a su vez llevar un registro de las consultas recibidas a partir del cual se pudo compilar cuáles eran aquellas demandas y necesidades.

En el primer informe elaborado por la Secretaría Académica (2019) al finalizar el proyecto indica cuál fue ese recorrido:

El Programa que llevamos adelante durante el presente año se dividió en dos etapas, una primera en los meses de marzo y abril y una segunda etapa en los meses de mayo y junio. Para la realización de análisis de datos del programa, es importante crear determinadas variables que ayudan a poder realizar una mejor lectura del mismo. Los indicadores a tener en cuenta en esta primera etapa de análisis del programa fueron:

- la cantidad de estudiantes que pasaron por una consulta con lxs tutores,
 - carrera a las que pertenecían lxs estudiantes
 - desagregar los motivos de consultas,
 - y por último, efectividad en la resolución de esas consultas.
-

ISBN 978-987-811-185-8

Es decir, no solo hubo un acompañamiento sino también un proceso de la información que se fue generando desde el primer momento. Solo en el primer mes más de cien estudiantes se acercaron para realizar una consulta de manera presencial en los lugares en que los tutores se desempeñaban como los pasillos de División Estudiantes (en dónde generalmente se acercan los estudiantes para realizar algún trámite administrativo) o en el pasillo de entrada a la Facultad. Un indicador muy importante para el Programa de Tutores Pares, era poder reconocer cuales eran los motivos de consulta a los tutores. A partir de estas categorías, se podía ver cuales eran las consultas más frecuentes y al mismo tiempo reforzar la comunicación para que esas consultas sean resueltas de la forma más eficaz posible.

Por otro lado, la implementación de las tutorías estuvo distribuida en dos periodos de dos meses cada uno, por un lado, marzo y abril y, por otro lado, mayo y junio. En la segunda parte del programa (mayo y junio) los tipos de consultas cambiaron se relacionaron más a las instancias de exámenes y presentación de trabajos prácticos lo que derivó en la conclusión de que las necesidades van cambiando conforme avanza el cuatrimestre y los ingresantes se van familiarizando con la vida académica.

La creación del Área de Asuntos Estudiantiles y el inesperado contexto de pandemia

El Área de Asuntos Estudiantiles, en adelante AAEE, comenzó a funcionar el 1 de marzo de 2020, dependiente de la Secretaría Académica con una coordinadora a cargo. Ese año, contó con el acompañamiento de cuatro estudiantes del programa Tutores Pares de Ingreso. Participó activamente en la organización de las charlas de ingreso a la ciudadanía universitaria de la facultad en conjunto con el Centro de Estudiante de Humanidades.

En cuanto se pospuso el inicio de clases^{xi}, desarrolló páginas en redes sociales para compartir información institucional y también para generar una comunicación directa con estudiantes e ingresantes que en el aislamiento social obligatorio por la pandemia de

ISBN 978-987-811-185-8

COVID 19 podían encontrar respuestas institucionales a diversas interrogantes que surgieron en el contexto de suspensión de actividades presenciales en la facultad.

Ese mismo año, el programa contó con la participación de 4 estudiantes avanzados, con el mismo proceso de selección del año anterior. Todos los estudiantes participaron de las charlas de ingreso ciudadanía universitaria organizadas por el Área de Asuntos Estudiantiles (Secretaría Académica), la Secretaría de Vinculación Educativa, la Secretaría de Extensión y el Centro de Estudiantes. Este trabajo en conjunto de las secretarías y el CEH construyó un equipo que siguió trabajando a lo largo del año.

En el contexto de ASPO, el trabajo de los tutores fue fundamental para acompañar a los ingresantes ya que, por un lado, las cursadas fueron enteramente virtuales y, por otro lado, un número considerable de ingresantes no había podido formalizar su inscripción. Los tutores tuvieron la responsabilidad junto al AAEE de hacer el relevamiento de aquellos ingresantes que no estaban en el sistema SIU Guaraní por falta de documentación de ingreso y comunicarse con los ingresantes a través de la mensajería privada del aula virtual. Además, ayudaron con la adaptación a este nuevo espacio, explicando a los estudiantes e ingresantes el uso del Moodle, cómo comunicarse con los docentes a través de mensajería privada, y cuestiones específicas de cada plan de estudio. Cuando los tutores no podían resolver, se derivaba al AAEE, desde donde según las necesidades particulares, se derivaba a después a Dirección Estudiantes (ex División Alumnos), el Aula Virtual o los Departamentos.

En cuanto al inicio de clases a través Aula Virtual, la Secretaría Académica tenía previsto un curso de ingreso en la plataforma institucional para formar a los ingresantes en el uso de esta herramienta y publicar información importante para el desarrollo de la vida académica (información sobre inscripción a becas, información referente a becas, información y contacto de los departamentos, agenda de ingreso 2020, etc.). La misma fue promocionada durante las charlas de ingreso y contenía una cantidad mínima de estudiantes de todas las carreras (aproximadamente trescientos ingresantes en la primera

ISBN 978-987-811-185-8

semana). Esto nos permitió repensar el curso para que los tutores de ingreso puedan acompañar virtualmente el ingreso y el inicio de clases. También, fue utilizada como canal para la inscripción de los ingresantes a las materias en el Aula Virtual teniendo en cuenta que aproximadamente el cincuenta por ciento no habían terminado administrativamente el ingreso y por lo tanto no contaban con usuario en el portal SIU Guaraní. Así, se elaboró un formulario de Google, que permitió receptionar y procesar información de alrededor de setecientos ingresantes a quienes se pudo matricular a las materias que solicitaron y, por otro lado, permitió tener información de quienes eran los ingresantes que no habían terminado el trámite de ingreso.

Este proceso fue el resultado del trabajo conjunto entre el AAEE, las administradoras del Aula Virtual y los tutores que respondieron consultas sobre los trámites administrativos propios del ingreso, distribución de aulas, organización de horarios de cursadas, uso del sistema SIU Guaraní y el aula virtual a través de mensajes privados en la plataforma. En este sentido, fue fundamental el aporte de los tutores pares para la adaptación no solo a la vida universitaria sino también al contexto de la virtualidad. Es por esto que resulta necesario que se tenga en cuenta el presupuesto para sostener el programa Tutores Pares reconociendo el rol que ocupan en nuestra comunidad académica.

Contexto de ASPO y el Plan VES

El Plan de Virtualización de la Educación Superior (en adelante Plan VES) fue un programa desarrollado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación con el objetivo de ... “dotar a las instituciones universitarias de recursos que permitan fortalecer los espacios de formación presencial y remota, a través del desarrollo y la implementación de aulas híbridas (...) Estos espacios áulicos híbridos se constituyen como una de las respuestas del sistema universitario a este momento histórico relevante, de manera tal que se transforma en una nueva alternativa pedagógica

ISBN 978-987-811-185-8

la situación de pandemia mundial vivida en este último tiempo.” Al respecto Orellano (2021) coordinadora de uno de los grupos de tutores de describe el programa:

Esta tiene como metas sostener y dar continuidad a la virtualidad, no solo al contribuir con equipamientos y recursos, sino con capacitaciones e instancias de formación, así como con proyectos de vinculación entre actores de los diferentes niveles educativos. Es decir, intenta acompañar y guiar las trayectorias de nuestros estudiantes a la vez que angostar las brechas existentes.

En ese sentido, la Facultad de Humanidades contó con dieciséis estudiantes tutores pares pertenecientes al Plan Institucional de Educación Virtual (PIEV) en el marco de la Convocatoria ministerial PLAN VES y dos coordinadoras (Domínguez y Orellano, 2022). Todas se sumaron al esquema de trabajo de los cuatro tutores pares de la convocatoria 2021 de la Facultad de Humanidades. En total, ese año contamos con veinte tutores pares trabajando en conjunto. En el marco del ASPO, nuestra Facultad inició sus clases y el ingreso íntegramente en forma virtual por lo que nuevamente el trabajo de los tutores permitió un acompañamiento ya que teníamos tutores de todas las carreras (Gorri, 2022), y un recorrido previo que nos encontró mejor organizados en cuanto a la comunicación a través de los medios digitales. Sobre la experiencia de trabajo de los tutores del Plan Ves Orellano publicó su experiencia y retomamos dos párrafos de su artículo publicado en la revista SIED^{xii}.

Los tutores estuvieron trabajando en forma sincrónica, dedicaron gran parte del horario destinado al cargo para contestar a demanda las consultas por mensajería instantánea de los ingresantes; se trabajó en la producción de recursos multimedia para dejar a disposición de los ingresantes, se ofrecieron encuentros sincrónicos por Zoom, se crearon recursos referentes a técnicas de estudio, alfabetización informacional y trámites académicos. Tres de los tutores pertenecientes al Departamento de Ciencia de la Información, a su vez, trabajaron en la elaboración de una base del conocimiento que brindará, a futuro, respuestas automáticas a las consultas de los estudiantes de las carreras

ISBN 978-987-811-185-8

dictadas en opción pedagógica a distancia. Cuantitativamente, se respondieron más de 980 consultas durante el periodo, se crearon más de dieciséis videos y otro número similar de recursos de ayuda a los ingresantes, que se complementan con los de la mesa de ayuda del SIED. Destacamos, a su vez, el apoyo a cuestiones emocionales y relacionadas con las expectativas y miedos que se encuentran al momento del ingreso a la educación superior. Si bien no se ha podido reemplazar el espacio físico que ocupaban antes de la pandemia los espacios de tutores pares designados por la facultad, se pudo trabajar dentro del aula virtual en un ambiente cálido y de compañía constante.

Desde su creación en 2019 hasta el año 2021 el programa tutores pares de Humanidades contaba con tutores para el ingreso por lo que no tenían continuidad en el segundo cuatrimestre. En este punto, comenzamos a notar las necesidades de ingresantes que se acercaron por primera vez en el segundo cuatrimestre. En el contexto de DISPO^{xiii}, la comunicación se daba exclusivamente por medios electrónicos y redes sociales, por lo que era esperable que, entre tanta información, algunos ingresantes se acercaran a pedir información recién al inicio del segundo cuatrimestre.

DISPO e ingreso virtual, atención presencial

La convocatoria para tutores 2022 contó con la particularidad de la bimodalidad, atención presencial y virtual. Para este dispositivo, contamos nuevamente con el apoyo de los tutores del Plan VES que tenían atención virtual en sus redes y correos, como también la mensajería privada del aula virtual. Por otro lado, al desarrollarse algunas actividades de manera presencial en la Facultad de Humanidades y algunas oficinas administrativas ya tenían pleno funcionamiento por lo que les estudiantes e ingresantes se acercaban a la Facultad ya sea para hacer un trámite como para averiguar distintas cuestiones. En el periodo de Ingreso a la Universidad, se dictó la presencialidad plena en la UNMDP y se dispuso que haya algunas comisiones virtuales para estudiantes que por diversos motivos

ISBN 978-987-811-185-8

no puedan cursar en forma presencial, tal es el caso de estudiantes que forman parte del grupo de riesgo^{xiv}. Por lo tanto, la modalidad híbrida fue una realidad en este contexto a pesar de haber sido declarada la presencialidad plena en la UNMDP^{xv}.

En ese sentido, se designaron tres tutoras en el año 2022 que atendieron en forma presencial y dieciséis tutores virtuales del Plan Ves que trabajaron de manera remota, además en el marco de la presencialidad organizaron actividades de tutorías sobre diversos temas en forma presencial. Al año siguiente en 2023, cinco tutores pares de la facultad trabajaron en los dos cuatrimestres, habilitando en espacio del área de asuntos estudiantiles para las consultas correspondientes a la preinscripción ampliando las consultas, esto permitió acompañar desde el primer momento a los aspirantes a ser estudiantes de la facultad. Por otro lado, desde el año 2022 se coordina el trabajo con el Programa de Discapacidad y Equiparación de Oportunidades UNMDP con tutores para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes que forman parte de ese programa, sobre el tema se refieren Garmendia, Sosa y Villasanti (2024) en “Encuadres institucionales que sostienen procesos de alfabetización universitaria inclusivos”

Por último, frente a la creciente matrícula de las carreras de la modalidad a distancia, se propuso canales de comunicación en línea, a través de redes sociales, mensajería privada (WhatsApp) y videollamadas teniendo en cuenta las necesidades de comunicación de las personas que eligen una carrera virtual^{xvi}. Además, se generaron guías de trámites administrativos, instructivo sobre el uso del aula virtual y el SIU Guaraní con el fin de responder las consultas frecuentes y proporcionar información. En cuestiones específicas de las carreras articulamos con el equipo del Departamento de Ciencia de la Información.

Conclusiones

Cada año en nuestra Unidad Académica se inscriben miles de personas con distintos recorridos académicos, necesitamos seguir trabajando el tema para poder revisar más

ISBN 978-987-811-185-8

adelante esos recorridos y descubrir como llegan a ser ingresantes de la universidad cómo fueron esos procesos académicos para pensar en mejores herramientas para el proceso de ingreso y favorecer la permanencia. Sin embargo, gracias al trabajo en equipo de docentes, graduados y estudiantes pudimos hacer frente a la necesidad de información, formación y acompañamiento durante los primeros años del ingreso a la vida académica. Este texto solo trata de hacer una breve descripción del recorrido, dejar un testimonio escrito de como fue la experiencia vivida por estos tutores durante la pandemia y las posibilidades de articulación entre distintos espacios institucionales.

Como unidad académica la Facultad de Humanidades UNMDP reconoce las necesidades de quienes dan sus primeros pasos en la Universidad, organiza charlas que invitan a elegir carreras, pero también pone a disposición herramientas de acompañamiento con dispositivos propios que permite garantizar el ingreso y la permanencia. Desde la experiencia de la virtualidad ofrece a los estudiantes e ingresantes en forma presencial en un espacio físico y además diversos canales de comunicación virtuales y en línea para estudiantes de las dos modalidades, convencidos de que estos dispositivos deben ser reforzados y mantenerse en el tiempo a fin garantizar el derecho al acceso a la Educación Superior.

Referencias Bibliográficas

- De Laurentis, C. ; Monti, M. ; Vouilloz, M. (2022). Puentes institucionales para garantizar el derecho a la educación superior: la puesta en acto de políticas universitarias en la Facultad de Humanidades (2018-2021).
- Domínguez, M. y Orellano, L. (2022). Análisis del Programa de Tutores Pares Virtuales de la Facultad de Humanidades -UNMDP- En El Marco del Plan de Virtualización de Educación Superior (PLANVES) En : Actas de las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación : “Tiempos (re)inaugurales en el campo educativo contemporáneo. Universidad Nacional de Mar del Plata
- Gambino, P. y Galluzzi, M. (2021). Apuestas político-pedagógicas para la construcción de ciudadanía universitaria inclusiva: experiencias extensionistas desde la
-

ISBN 978-987-811-185-8

Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En:
Revista Encuentro de saberes ISSN 2591-491X.

- Garmendia, E. Sosa, A. Villasanti, A. (2024). Encuadres institucionales que sostienen procesos de alfabetización universitaria inclusivos En: Políticas, prácticas docentes y dinámicas cotidianas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad : actas del I workshop. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gorri, M. (2022). Acompañamiento en educación superior en el contexto del aspo. Experiencia como tutora par bajo el programa PLANVES. En : Actas de las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación : Tiempos (re)inaugurales en el campo educativo contemporáneo. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Orellano, L. (2021). Políticas públicas en Emergencia Sanitaria en respuesta a las necesidades sociales: implementación del primer tramo de ejecución del PlanVes en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Boletín SIED. No 4 – Diciembre 2021 - ISSN 2684-0189 Universidad Nacional de Mar del Plata.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

CONVERSATORIO IV

PRÁCTICA PROFESIONAL APRENDIDA Y PROFESIÓN ACADÉMICA EN LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Conversatorio N° 4

Montano, Andrea

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur
amontanoar@uns.edu.ar

Bedetti, María Belén

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur
belen.bedetti@uns.edu.ar

Resumen

Este trabajo, producto de una investigación más amplia realizada en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023), de la Universidad Nacional del Sur, indaga en la *profesión académica* como práctica profesional posible para las carreras Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria. Estas reflexiones se originan al advertir que la profesión académica no fue tenida en cuenta en el planteo inicial de la investigación, así como tampoco en los perfiles de egresadas/os de los planes de estudio de las carreras estudiadas ni en las demandas de las nóveles docentes entrevistadas. En este sentido, consideramos y presentamos algunas hipótesis para pensar por qué, en la formación de maestros y maestras, resulta tan distante pensar la profesión académica como horizonte de la formación inicial.

Palabras clave: práctica profesional aprendida; profesión académica; profesorados de educación inicial y primaria.

Aproximaciones iniciales

ISBN 978-987-811-185-8

Este trabajo se enmarca en la investigación desarrollada en la Universidad Nacional del Sur, en el Proyecto de Grupo de Investigación (PGI): “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023). Los interrogantes que orientaron la investigación se vinculan con las percepciones sobre la propia formación inicial docente de graduadas/os de los profesorados de educación inicial y primaria de distintas instituciones del nivel superior, tanto de la ciudad de Bahía Blanca como del Partido de la Costa.

La pregunta por la *práctica profesional aprendida* -que emerge como interrogante entre los hallazgos de una investigación anterior^{xvii}- permitió enfocar el trabajo en aquellos saberes que reconocen las nóveles docentes una vez que se encuentran en el ejercicio de la profesión. Partimos del supuesto de que las primeras inserciones laborales posibilitan resignificar los aprendizajes realizados en la formación inicial, así como identificar saberes que requiere el ejercicio profesional y consideran ausentes o insuficientemente abordados en la trayectoria formativa.

Específicamente, la investigación que aquí presentamos, buscó responder las siguientes preguntas: ¿Qué elementos conforman la *práctica profesional aprendida*? ¿Cómo podría definirse esta categoría? ¿Dónde, cómo y cuándo se aprende la práctica profesional como docentes de los niveles inicial y primario? ¿Qué cuestiones demanda actualmente esa práctica profesional y no serían contempladas por los distintos planes de estudio? ¿De qué estrategias subjetivas pueden dar cuenta las/los graduadas/os a la hora “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa y cómo se ven favorecidas o no por los contextos políticos e institucionales?

Este trabajo indaga en la *profesión académica* como práctica profesional posible para las carreras objeto de este estudio, al reparar en que, por un lado, no fue tenida en cuenta en el planteo inicial de la investigación; y por otro, no forma parte de los perfiles de egresadas/os de los planes de estudio de los profesorados estudiados ni de las demandas de las graduadas entrevistadas.

ISBN 978-987-811-185-8

A partir de estas observaciones hemos construido algunas hipótesis que, creemos, pueden ayudarnos a pensar los motivos de que la profesión académica no constituya hoy un horizonte formativo de quienes se desempeñan como docentes noveles en los niveles inicial y primario, ni de las instituciones formadoras del nivel superior que ofrecen esta formación inicial.

Consideraciones acerca de la profesión académica

De lo anterior se desprende que la legitimación de los agentes que pertenecen al campo profesional es otorgada, de una manera significativa, por el campo académico que supone la constitución de un grupo de especialistas que reivindican el dominio de normas y saberes sistematizados en el marco de instituciones encargadas de reproducirlos mediante acciones pedagógicas.

El campo académico formal permite identificar a quienes tienen las capacidades para el desempeño de una profesión y garantiza la posesión de la habilidad necesaria para una práctica específica, aunque esas habilidades y capacidades se obtengan fuera de las instituciones académicas. Cada profesión supone un conjunto de trabajadores intelectuales que se ha formado y perfeccionado para desarrollar saberes teóricos y prácticos especializados que son utilizados o demandados por la sociedad (Gomez Campo y Tenti Fanfani, 1986).

En relación con este trabajo, consideramos relevante hacer hincapié en la noción de profesión académica, por su incidencia en la configuración profesional.

Las diferentes disciplinas constituyen los núcleos alrededor de los cuales se produce la profesionalización. En consecuencia, en la medida en que estas disciplinas se han multiplicado como resultado del avance de las especializaciones, estimuladas fundamentalmente por la amplia subdivisión en el mundo social del trabajo, la profesión académica se ha hecho más compleja y diferenciada en su interior.

ISBN 978-987-811-185-8

A partir del análisis del proceso por el cual ocurre la profesionalización académica, Burton Clark (1983) procura aproximarse a otro fenómeno: el surgimiento de una cultura académica que se expresa por medio de una serie de símbolos, creencias, valores y mitos. En ese sentido, señala: “Estudiar la diferenciación académica implica no sólo identificar la división del trabajo académico en sus contextos operativos, sino también examinar los valores académicos y las bases del poder académico” (Clark, 1983, p.111).

Las/los académicas/os comparten prácticas y ciertos aspectos simbólicos que consideran que las/los definen como profesionales del conocimiento. Así, las/los profesoras/es e investigadoras/es de las diversas disciplinas, al compartir un particular destino social, conforman una verdadera cultura académica.

Esa cultura académica se inserta en una determinada cultura institucional, que es la inspiradora real de los mitos institucionales: “Un potente mito institucional es un recurso depositado en el banco de la moralidad institucional, y cuando surgen dificultades se pueden retirar fondos de la cuenta sin correr el riesgo de quebrar” (Clark, 1983, p.128). Es por eso que las creencias son tan importantes en la vida de la educación superior, pues constituyen, de cara a la sociedad, factores que pueden favorecer o no el prestigio académico de las instituciones y sus profesionales.

Quienes ingresan a un campo disciplinario lo hacen en ambientes culturales particulares, en los que se tiende a compartir las creencias prevalecientes acerca de los problemas, la teoría, la metodología y las técnicas de investigación. Es así que las disciplinas poseen en común un conjunto de creencias que unifican a quienes forman parte de ellas: todos manejan un vocabulario, erigen ídolos, se clasifican en diferentes niveles de desarrollo, de estructuración y de integración simbólica. Asimismo, difieren en el grado de permeabilidad al clima político e ideológico del contexto.

Ello no implica desconocer la existencia de una cultura de la profesión, esto es, una serie de rasgos que permiten a sus integrantes reconocerse en un mismo quehacer y como parte de un colectivo profesional. Como profesionales del conocimiento, las/los académicas/os

ISBN 978-987-811-185-8

abogan por las libertades de investigación, de enseñanza, académica y científica; suelen ser resistentes a controles externos; y enfatizan la autonomía personal y el autogobierno colegiado. Estos valores también tienden a unirlos en situaciones de resistencia frente a los abusos de la libertad, superando la tendencia a la fragmentación y atomización que deviene del tipo de conocimiento con el que trabajan. La defensa de la libertad individual y grupal otorga, a su vez, determinados derechos individuales (Burton Clark, 1983).

En la Argentina, los estudios sobre la profesión académica son incipientes y recientes, si se los compara con la producción científica en otros países del mundo. Tampoco se encuentran muchos estudios empíricos de alcance nacional.

Profesión académica: ¿horizonte profesional posible para maestras/os?

Como ya anticipamos en las consideraciones iniciales presentamos a continuación algunas hipótesis, que no agotan las posibles causas de lo señalado, con la expectativa de generar discusiones académicas sobre la formación de formadoras/es en los casos de los profesorados de inicial y primario.

En primer lugar y en base a lo expuesto en el apartado anterior, consideramos el hecho de que la profesión académica en Argentina y por su origen, tiene una fuerte identificación en la pertenencia disciplinar más que la institucional (Lamarra y Marquina, 2008). Y como en los casos estudiados se trata de profesorados de nivel, no centrados en una disciplina, la profesión académica se tiende a invisibilizar.

En segundo lugar, específicamente en el caso de los profesorados de la Universidad Nacional del Sur, interpretamos la existencia de un factor coyuntural: el hecho de que los profesorados de educación inicial y primaria se han convertido en carreras universitarias hace pocos años. En este sentido, la cultura académica construida no contempla la profesión académica como escenario de trabajo posible. Paradójicamente, los profesorados incluyen un Taller de investigación educativa, aunque no predomina el interés por la investigación y/o la realización de posgrados. Además de ello, es reciente y

ISBN 978-987-811-185-8

son pocas las estudiantes que se incorporan a los Proyectos de Grupo de Investigación (PGI).

Como tercera hipótesis, si reparamos en las características del trabajo docente en los niveles inicial y primario, consideramos que resultaría complejo compatibilizar la jornada de trabajo en escuelas y jardines, y en la universidad. En este sentido, algunas compañeras de la formación docente, una vez iniciado su tránsito como docentes universitarias, han tenido que abandonar sus cargos en los niveles inicial y primario. A la inversa, otras inician su trayectoria como docentes universitarias una vez jubiladas o retiradas de estos niveles.

Interrogantes, aperturas en el cierre

Más que conclusiones acerca de lo abordado nos interesa cerrar con interrogantes, porque entendemos que el desarrollo realizado abre un campo de reflexión y de acción que se puede problematizar y complejizar desde distintas perspectivas y espacios institucionales: tanto desde la investigación, en el marco de la vinculación con otras instituciones del nivel superior y las/os graduadas/os, así como en las comisiones curriculares que revisan los planes de estudio.

En una formación como la docente, especialmente de los niveles inicial y primario que suele concebirse como siempre en deuda con las demandas del desarrollo profesional, ¿qué puede aportar la inclusión de la profesión académica en el perfil y los alcances del título de los planes de estudio?, ¿qué resistencias puede encontrar desde las instituciones formadoras y las/os docentes de la formación superior?, ¿desde qué formatos curriculares y prácticas pedagógicas puede pensarse esta inclusión?, ¿qué dinámicas institucionales estimularían la proyección de las/os graduadas/os en actividades como la investigación?

Referencias Bibliográficas

ISBN 978-987-811-185-8

Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E. (1986). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Miño y Dávila.

Marquina, M. y Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6219/ev.6219.pdf

DELIBERANDO JUNTXS NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Conversatorio N°4

Mariana Buzeki
Universidad Nacional de Mar del Plata
marianabuzeki@hotmail.com

Resumen

El trabajo propone una aproximación política en la formación de docentes universitarios, basada en una pedagogía liberadora y transformadora que reconoce la formación como un proceso reflexivo y colectivo. Sugiere una estrategia educativa que cuestione las estructuras patriarcales y reconfigure las interacciones entre los géneros a través del cuerpo, buscando entender los aprendizajes culturales y sociales, así como explorar nuevas formas de relación otorgándole nuevos significados a un espacio común. Se destacan las técnicas de mapeo como herramientas valiosas para conectar la reflexión emocional con los debates teóricos y las acciones educativas. El objetivo principal es superar el enfoque tradicional de autoridad pedagógica, proponiendo un modelo de trabajo horizontal y colaborativo que guíe y propicie la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el aula.

Palabras clave: formación docente; pedagogía transformadora; masculinidades y género

Introducción

ISBN 978-987-811-185-8

La atención hacia la noción de masculinidad ha ido adquiriendo una relevancia creciente en el ámbito de las políticas públicas en Argentina, especialmente tras el surgimiento del movimiento Ni una Menos en 2015, que desafió los roles de género convencionales y la concepción de una masculinidad dominante. Este cambio de paradigma ha suscitado un debate en torno a las cuestiones de género, dando lugar a iniciativas como el dispositivo, “Interpelando masculinidades”, implementado en la Universidad de Mar del Plata en 2021. Dicho programa tiene como objetivo abordar el problema de la violencia de género en el ámbito universitario desde una perspectiva de derechos humanos, reconociendo la importancia de dirigirse hacia las construcciones de la masculinidad para prevenir la violencia machista.

La reflexión sobre estas políticas y estrategias actuales, así como la necesidad de considerar alternativas más inclusivas y democráticas, se enmarca en un contexto donde se fomenta activamente la integración de los estudios de género en la educación superior. En este sentido, se propone la elaboración de una agenda feminista en el tratamiento de la masculinidad, como una oportunidad significativa para incorporar estas perspectivas tanto en la enseñanza teórica como práctica dentro del entorno universitario. Si aspiramos a una vida sin violencia machista, es crucial imaginar y crear alternativas desde una pedagogía restauradora, que resista las normas sociales que fomentan el odio hacia uno mismo y hacia los demás (hooks, 2020). Necesitamos combinar imaginación y práctica, revisar los enfoques y pensar en nuevas formas de abordar la transformación, fomentando pequeñas acciones que conviertan el malestar en productividad.

Abordando la prevalencia del castigo en la vida universitaria: Reflexiones sobre masculinidades y estrategias de cambio

En tiempos recientes, la aplicación del castigo ha sido la opción principal para tratar comportamientos problemáticos en entornos universitarios. A pesar de que se ha

ISBN 978-987-811-185-8

evidenciado la ineficacia del enfoque punitivo (Arduino, 2018), las instituciones académicas aún se aferran a esta práctica, aunque posiblemente en menor medida. Sin embargo, es importante reconocer que el castigo severo no aborda las causas profundas de la violencia ni promueve la justicia feminista. Por el contrario, desvía la atención de las demandas del feminismo que, busca soluciones más integrales (Arduino, 2018).

Superar esta cultura del castigo, implica comprender que los escraches son una respuesta a la falta de respuestas adecuadas por parte de la academia, y también explorar por que se toleran discursos de violencia machista. Muchas de las problemáticas en el ámbito universitario tienen raíces en mecanismos colectivos arraigados, no siendo exclusivas de la subjetividad individual, sino que surgen de dinámicas sociales compartidas que deben ser cuestionadas para construir entornos libres de violencia machista.

El protocolo de género y sus programas, como el acompañamiento a las masculinidades mediante grupos de reflexión, representan un punto de partida crucial. Estos programas no solo protegen los derechos al abordar la violencia de manera integral, sino que también promueven la autorreflexión y la toma de conciencia institucional sobre la producción de violencia interna.

Aunque los grupos exclusivos para hombres surgen como un intento de fomentar la reflexión individual y el cuestionamiento de las normas de género arraigadas, la tasa de deserción entre sus miembros subraya la necesidad de un seguimiento más efectivo (Aguayo et al, 2021).

Es esencial reconocer que no existe una sola estrategia para abordar a las personas señaladas, ya que esto varía según factores como el nivel de riesgo, la gravedad de la situación y la posición jerárquica del individuo. La gestión universitaria debe respaldar y acoger estas discusiones desde una posición auténtica y legítima, dejando de considerar la violencia de género como algo excepcional.

El debate sobre cómo las masculinidades se manifiestan en la universidad es central y la falta de sistematización de estas experiencias, junto con la escasez de iniciativas que

ISBN 978-987-811-185-8

fortalezcan políticas formativas relacionadas con la masculinidad, son urgentes y esenciales. La promoción de enfoques situados y la creación de espacios de intercambio e investigación son fundamentales para avanzar en la erradicación de la violencia machista en el ámbito universitario.

La colaboración y coordinación de esfuerzos colectivos permitirán formular políticas, programas y estrategias que fomenten un entorno propicio para la igualdad de género. Esto permitirá visibilizar situaciones que de otro modo permanecerían ocultas y promoverá alternativas saludables y equitativas en la construcción de identidades de género. Si aspiramos a una vida sin violencia machista, es esencial imaginar y crear alternativas desde una pedagogía restauradora que desafíe las normas sociales y promueva la transformación hacia acciones productivas (hooks, 2020).

Repensando la Educación Sexual Integral: Reflexiones sobre masculinidades y género en la Formación Docente Universitaria

En el año 2020, se implementó un taller virtual dentro del Plan de Trabajo Docente de la asignatura “Adolescencia, Educación y Cultura”², que fue mutando, en un formato combinado, bajo el nombre, primero “La ESI en la formación del profesorado” y posteriormente “Des- aprendiendo”. Este taller se concibe como un espacio de dialogo y reflexión crítica acerca de los discursos en torno a la sexualidad, el género, las y los cuerpos y el rol de la escuela. Se espera que los y las estudiantes, en su futuro desempeño como docentes, se conviertan en agentes primordiales para garantizar el derecho a la Educación Sexual Integral para todos y todas. Un ejemplo claro de la necesidad de formación en el ámbito de las masculinidades se evidencia en la investigación de Eleonor Faur. Esta investigación expone las dificultades en la implementación de la ESI al relatar

ISBN 978-987-811-185-8

que, en años anteriores en escuelas pre-universitarias de la UBA, surgieron denuncias por parte de estudiantes hacia sus compañeros varones debido a casos de abuso. Aunque las jóvenes manifestaron sus experiencias de encuentros desagradables, se encontraron con la falta de seriedad por parte de sus compañeros varones y de respuestas institucionales y pedagógicas.

La inclusión del abordaje de la masculinidad/masculinidades como eje disciplinar en los estudios de género no había sido considerada previamente en el taller. Rafael Blanco observa el debate sobre masculinidades en el ámbito universitario mediante un trabajo de investigación que señala la práctica de decorar los espacios comunes de la institución con mensajes políticos. Aunque la inclusión de una agenda de género en la academia es relativamente nueva, el enfoque de las masculinidades ha permeado de manera sutil en las políticas institucionales. Blanco destaca dos preocupaciones significativas en relación con las masculinidades en el contexto universitario, por un lado, la tendencia a centrarse únicamente en las violencias de género perpetradas por hombres hacia mujeres como enfoque político y pedagógico. Por otro lado, la problemática de negar o relegar otras expresiones de masculinidad que no se limitan a hombres cisgénero y heterosexuales.

La sistematización de estos estudios revela una inclinación punitiva hacia perpetradores de violencia, en contraposición con el deseo de dismantelar las condiciones de violencia desde una perspectiva feminista. Además, destaca la importancia de crear espacios de dialogo en el aula para explorar y cuestionar la masculinidad como dispositivo de poder³, así como para replantear las practicas docentes.

Desde una perspectiva de la pedagogía liberadora y la educación popular, Nicolás Vargas presenta una experiencia desarrollada en una escuela secundaria, que se centra el reflexionar sobre el rol de los varones en la sociedad contemporánea. El relato de esta experiencia ofrece pautas valiosas para introducir contenidos transversales con perspectiva

ISBN 978-987-811-185-8

de género, especialmente en lo que respecta a las masculinidades, con el objetivo de reducir la violencia en el entorno universitario y promover formas alternativas de definir y construir la masculinidad en dialogo constante con los feminismos.

Hacia una transformación dinámica: Reconfigurando las relaciones de género

En el ámbito de la formación docente universitaria, nuestra atención se centra en desafiar las arraigadas estructuras patriarcales y en transformar las dinámicas de genero dentro del entorno educativo. Como responsables de formar a futuras y futuros docentes, nos comprometemos a cuestionar los metidos de enseñanza tradicionales y a construir un marco conceptual que explore la complejidad del género, las y los cuerpos y las emociones. Enfocamos nuestra práctica docente en analizar las representaciones simbólicas subyacentes en el proceso educativo. Rechazamos la idea de que la enseñanza sea simplemente transmisión de conocimientos y nos esforzamos en desafiar las jerarquías y normas establecidas que limitan la diversidad de voces y experiencias en el aula.

Promovemos un enfoque educativo que sea experiencial, colaborativo y creativo, con la finalidad de fomentar la conversación y comprensión de diferentes formas de ser y estar en el mundo. Incorporamos experiencias relacionadas con la construcción de masculinidades en una guía de trabajo para el aula que invite a la reflexión y al cuestionamiento. Nos planteamos cómo el aula puede convertirse en un espacio de encuentro y transformación, donde se generen experiencias colectivas significativas. Que las y los estudiantes se apropien de la dimensión corporal permite identificar el impacto de las normas sociales predominantes en sus propias vidas y en el contexto escolar actual. Siguiendo los principios de la educación popular, diseñamos un recorrido disciplinario cocreado desde una perspectiva emocional y dialógica, para habilitar el intercambio en la construcción de una labor educativa liberadora.

ISBN 978-987-811-185-8

El dispositivo pedagógico que diseñamos incorpora la técnica de mapeo o cartografía. En una primera etapa, buscamos identificar las perspectivas, intereses, experiencias y procesos relacionados con las dimensiones feministas y de género, así como los posicionamientos y apropiaciones de los debates teóricos. En una segunda etapa, llevamos a cabo un mapeo colectivo biográfico de actores para agrupar los diferentes relatos, construyendo categorías que faciliten la reflexión y promuevan la apertura emocional. Este enfoque sirve como punto de partida para iniciar un recorrido de lecturas en colaboración con las experiencias de aprendizaje de las y los participantes.

Consideraciones finales

Resulta esencial problematizar acerca de las políticas universitarias y las masculinidades para avanzar hacia la igualdad de género en el entorno universitario. Sin embargo, para alcanzar una convivencia libre de violencia de género, debemos dejar atrás la arraigada cultura del castigo en nuestras prácticas y promover activamente la formación en masculinidades. Colaborar en esfuerzos colectivos que aborden las raíces profundas de la violencia machista en el ámbito universitario, es central para crear un entorno seguro y equitativo para las y los miembros de la comunidad educativa. La creación de un ambiente universitario que estimule el diálogo, la reflexión y la transformación, es indispensable para este proceso de cambio.

Los espacios académicos deben convertirse en plataformas que promuevan una cultura de respeto y equidad de género, resistiendo la normatividad de las masculinidades hegemónicas. Integrar en el curriculum universitario una agenda sobre masculinidades desde una perspectiva feminista, es primordial. Reconocer la diversidad de experiencias y generar encuentros y conversaciones en las aulas, son pasos clave para repensar las relaciones de género. Un enfoque que contemple una amplia variedad de voces, enriquece los puntos de vista y los discursos y prácticas feministas, revitalizando miradas sobre la

ISBN 978-987-811-185-8

masculinidad/masculinidades y su papel en la construcción de una sociedad más igualitaria.

Es en este sentido que, se propone una intervención pedagógica que cuestione las lógicas patriarcales y reconfigure las relaciones entre los géneros desde una dimensión corporal, explorando nuevas formas de interacción para resignificar el espacio compartido en la formación docente y rastrear aprendizajes culturales y sociales desde una incomodidad productiva.

Las técnicas de mapeo se presentan como herramientas valiosas para conectar el sentipensar con los debates teóricos actuales y las iniciativas educativas. Se busca superar el modelo tradicional de autoridad pedagógica mediante un enfoque de trabajo horizontal y colaborativo, brindando acompañamiento para orientar y ayudar a efectivizar la Educación Sexual Integral (ESI).

Notas referenciales:

- 1- La asignatura pertenece al Ciclo de Formación Docente y se ofrece para todos los profesorados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata: Historia, Letras, Filosofía, Bibliotecología, Geografía, Sociología, Ciencias Económicas, Ciencias de la Educación y Licenciatura en Ciencias de la Educación
- 2- Término que hace referencia a la que se impone de manera invisible como medida de lo normal, como modelo a seguir, posicionando a quienes logran encajar en ese modelo en un contexto dado, en la jerarquía de la red de vectores de poder que constituyen al género como sistema (Connell, 2005)

Referencias bibliográficas

Aguayo, F y Sadler, M (2011) ¿Que tienen que ver los hombres con esto? Reflexiones sobre la inclusión de los hombres y las masculinidades en las políticas públicas para promover la equidad de género, en *Masculinidades y Políticas Públicas. Involucrando hombres en la*

ISBN 978-987-811-185-8

equidad de género. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Antropología.

Arduino, I (2018) Feminismo: Los peligros del punitivismo en *Criticas sexuales a la razón. Insumos para seguir pensando una vida junt*s*. Ediciones precarias, Neuquén.

Blanco R. (2021) Masculinidades y Universidad. Escenas en baños, afectos intensos, desafíos políticos. *Pensamiento Universitario*. Año 20. Número 20. Argentina.

Faur, E. (2019) Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia* documento electrónico: <http://revistaanfibia.com/cronica/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>

Hooks, b. (2020) Hombres camaradas en la lucha, en *Teoría Feminista: de los márgenes al centro*. Traficantes de sueños. Madrid

Vargas N (2008) Desafíos pedagógicos para una práctica en masculinidades. Enfoque relacional en género, generación y masculinidades. Inédito.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA EN LOS INICIOS DE LA UNIVERSIDAD

Conversatorio N° 4

Pablo Daniel García
CONICET – Universidad Nacional de Tres de Febrero
pgarcia@untref.edu.ar

Resumen

Esta ponencia se refiere al oficio de enseñar en un contexto específico: los inicios de la universidad. Y para ello se adentra en la discusión sobre una forma especial de identidad docente: el profesor universitario, o más precisamente, el profesor en los inicios de la universidad y los desafíos que debe enfrentar para el desarrollo de su práctica y las implicancias que esto tiene para su formación. Este ensayo tiene como postulado de base la idea de que los profesores que se desempeñan en el primer año de la universidad tienen un rol especial en la construcción del lado entre los estudiantes que reciben y la cultura universitaria. Son los que sientan las bases de la ligazón entre “los recién llegados” a la universidad y la institución que los hospeda. Desde un enfoque reflexivo podemos pensar la formación docente desde aspectos que superen el mero aprendizaje de contenidos y métodos, considerando también el desarrollo de su identidad docente, los dilemas a los que se enfrentan, las decisiones que toman y sus propias representaciones sobre sí mismos, sobre sus estudiantes y sobre sus propias prácticas pedagógicas (Schön, 1983). También siguiendo el enfoque reflexivo es posible afirmar que la construcción de la identidad docente es un proceso dinámico e interactivo en el que cada docente construye las representaciones sobre sí mismo como profesor. Siguiendo sus ideas, podemos plantear desde esta perspectiva que la identidad se construye en el marco de relaciones sociales e institucionales. ¿Cómo se construye la identidad de un profesor universitario hoy en día? ¿En qué medida el trabajo docente en los inicios de la universidad interpela la construcción de su identidad? ¿Qué aporta la interacción con los recién llegados al ámbito universitario a la construcción de la identidad profesional de aquellos docentes que los reciben? Este trabajo tiene como objetivo central ofrecer reflexiones sobre la especificidad del papel de los docentes que trabajan en los primeros momentos de la universidad. En este contexto crítico, estos profesionales no solo cumplen la función de facilitadores del aprendizaje, sino que también son soportes de la experiencia inicial de los estudiantes en la institución. Además, se subraya la imperante necesidad de concebir

ISBN 978-987-811-185-8

una pedagogía específica, adaptada a este momento crucial para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. La noción de un “docente anfitrión” (Mancovsky, 2021) supone cierto tipo de intervenciones específicas en los docentes que reciben a quienes ingresan a la universidad. La construcción de una “pedagogía de los inicios” implica un enfoque centrado en acompañar los primeros pasos de los estudiantes en su experiencia universitaria. Este enfoque reconoce la importancia de apoyar y orientar a los nuevos ingresantes durante sus primeros años en la universidad, atendiendo a necesidades y desafíos específicos. La “pedagogía de los inicios” se basa en la idea de que los estudiantes que están ingresando a la universidad pueden tener necesidades y desafíos específicos que requieren una atención especial por parte de los educadores y las instituciones. La construcción de una “pedagogía de los inicios”, como labor central de los docentes anfitriones, se centra en acompañar los primeros pasos de los estudiantes en su experiencia universitaria, reconociendo sus necesidades y desafíos particulares. Esta pedagogía no se limita a la transmisión de conocimientos disciplinares; sino que implica que los docentes posean un conjunto de saberes específicos para guiar a los estudiantes en su travesía académica y personal. Así, el rol del docente y la pedagogía entonces se erigen como cimientos de la afirmación del Derecho a la Educación Superior.

Palabras clave: ingreso universitario – inicios – formación docente

Introducción

Esta ponencia se centra en el oficio de enseñar en un contexto específico: los inicios de la universidad. Para ello, se adentra en la discusión sobre una forma particular de identidad docente: la del profesor universitario, específicamente aquel que se desempeña en los primeros años de la universidad, y los desafíos que enfrenta en el desarrollo de su práctica y sus implicancias para su formación.

Los profesores que trabajan en el primer año de la universidad tienen un rol crucial en la construcción del vínculo entre los estudiantes recién llegados y la cultura universitaria. Son ellos quienes sientan las bases de la integración entre los nuevos estudiantes y la institución que los acoge. Desde un enfoque reflexivo, podemos considerar la formación docente más allá del mero aprendizaje de contenidos y métodos, abarcando también el desarrollo de su identidad profesional, los dilemas que enfrentan, las decisiones que toman y sus propias representaciones sobre sí mismos, sus estudiantes y sus prácticas pedagógicas (Schön, 1983).

El objetivo central de este trabajo es ofrecer reflexiones sobre la especificidad del papel de los docentes que trabajan en los primeros momentos de la universidad. En este contexto crítico, estos profesionales no solo cumplen la función de facilitadores del aprendizaje,

ISBN 978-987-811-185-8

sino que también son soportes fundamentales de la experiencia inicial de los estudiantes en la institución. Además, se subraya la necesidad imperante de concebir una pedagogía específica, adaptada a este momento crucial para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles.

Desarrollo

El ingreso a la universidad implica la adquisición de saberes, normas y hábitos de estudio que no siempre son evidentes. Este periodo conlleva una gama de emociones diversas, como miedo, incertidumbre, expectativa, desconcierto y soledad (Holsman y Mancovsky, 2019). Coulon (2005) introduce la noción de "oficio de estudiante", analizando las vicisitudes y aprendizajes asociados a la afiliación a la vida universitaria. Según Coulon (2005), aprender el "oficio de estudiante" supone transitar un proceso de afiliación tanto institucional como intelectual, en una temporalidad diferente al tiempo institucional organizado en cuatrimestres, semestres o años. Distinguimos tres momentos: el tiempo de la extrañeza, donde el estudiante se encuentra con un universo nuevo y desconocido; el tiempo del aprendizaje, donde se produce una adaptación progresiva a la nueva institución; y el tiempo de la afiliación, en el cual se manifiesta la capacidad de apropiarse de las reglas, e incluso transgredirlas (Holsman y Mancovsky, 2019). Es importante resaltar que esta afiliación se desarrolla en interacción con otros, incluidos los docentes, responsables de recibir a los estudiantes en la nueva institución.

La conceptualización de los "inicios" de la universidad amplía la mirada hacia el acceso, la transición y el primer año, considerándolos momentos críticos para evitar la deserción (Mancovsky, 2021). Esta perspectiva reconoce el ingreso como crucial para quienes ejercen su derecho a la educación superior y plantea desafíos específicos para los docentes, quienes deben poseer habilidades, conocimientos y prácticas pedagógicas adecuadas para recibir a los recién llegados. La categoría de "inicios" fue introducida por González Velasco (2014) para abordar la complejidad del acceso a la universidad desde una perspectiva temporal más amplia, centrada en los sujetos. Esta idea resalta la dimensión subjetiva del estudiante que ingresa a una nueva institución, enfocándose en sus experiencias (Mancovsky y Más Rocha, 2019).

El ingreso a la universidad representa un hito significativo en la vida del estudiante, marcando la transición a un entorno académico complejo y desafiante, lo que implica desafíos que afectan la adaptación y el rendimiento académico. Pensar los inicios de la universidad pone énfasis en la dimensión subjetiva del estudiante que llega a una nueva

ISBN 978-987-811-185-8

institución y se sumerge en un mundo de nuevas experiencias (Mancovsky y Más Rocha, 2019). Este periodo de transición, aunque emocionante, conlleva diversos desafíos que pueden afectar la adaptación y el rendimiento académico de los estudiantes. Uno de los desafíos primordiales que enfrentan los estudiantes al ingresar a la universidad es la transición académica. El nivel de exigencia y la cantidad de trabajo asignado aumentan considerablemente, requiriendo habilidades de estudio más avanzadas. La autonomía académica también puede ser abrumadora, ya que los estudiantes deben aprender a gestionar su tiempo de manera más independiente y priorizar tareas.

La universidad no solo es un lugar de aprendizaje académico, sino también un entorno social diverso. La adaptación a nuevas amistades, la independencia y la gestión de relaciones interpersonales pueden representar desafíos para muchos estudiantes. La presión por encajar socialmente puede distraer de los objetivos académicos. Además, la universidad a menudo conlleva costos significativos, incluidas matrículas, libros y gastos de subsistencia. Por todo esto, “los inicios” son un tiempo especial. En este contexto, surge la pregunta sobre el perfil de los docentes que trabajan en los inicios de la universidad, sobre la construcción de identidad como “docentes anfitriones” (Mancovsky, 2021) y sobre los saberes pedagógicos fundamentales para recibir a los recién llegados.

La noción de un “docente anfitrión” (Mancovsky, 2021) supone ciertas intervenciones específicas por parte de los docentes que reciben a quienes ingresan a la universidad. La construcción de una “pedagogía de los inicios” implica un enfoque centrado en acompañar los primeros pasos de los estudiantes en su experiencia universitaria. Este enfoque reconoce la importancia de apoyar y orientar a los nuevos ingresantes durante sus primeros años en la universidad, atendiendo a necesidades y desafíos específicos (Mancovsky y Más Rocha, 2019). La “pedagogía de los inicios” se basa en la idea de que los estudiantes que están ingresando a la universidad pueden tener necesidades y desafíos específicos que requieren una atención especial por parte de los educadores y las instituciones.

Más allá de la simple transmisión de conocimientos, quienes se desempeñan en este momento crucial para las trayectorias académicas posteriores deben poseer un conjunto específico de saberes que les permitan guiar a los estudiantes en su travesía académica y personal. Es fundamental que los docentes posean un sólido dominio de las teorías pedagógicas contemporáneas y la capacidad de diseñar estrategias de enseñanza efectivas, adaptadas a diversos estilos de aprendizaje. La evaluación formativa y sumativa debe ser utilizada de manera reflexiva para medir el progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación constructiva. Además, deben tener un profundo

ISBN 978-987-811-185-8

conocimiento en la disciplina que enseñan y mantenerse actualizados en su campo de estudio.

Considerando específicamente a los docentes que se desempeñan en el momento del ingreso a la universidad, la “pedagogía de los inicios” se refiere a un enfoque pedagógico centrado en los primeros pasos de los estudiantes en su experiencia universitaria (Mancovsky, 2021). Un formato pedagógico basado en la accesibilidad, el trato cercano y la contención son rasgos que pueden contribuir a construir lazos para los nuevos estudiantes. Juan Carlos Tedesco (2000) planteaba una modificación pedagógica necesaria: que se asigne mayor importancia a aquellos factores no directamente cognitivos en las innovaciones pedagógicas, destacando la importancia de pensar la pedagogía desde la perspectiva de la formación ética y la dimensión afectiva del aprendizaje. Un docente que acompaña, enseña. La pedagogía de los inicios tiene mucho de acompañamiento. Conocer a los estudiantes, sistematizar datos para construir el perfil del grupo, utilizar diversas estrategias de enseñanza, integrar actividades prácticas, discusiones grupales y presentaciones, y favorecer la accesibilidad a los materiales son acciones esperables de docentes que se posicionan desde la perspectiva del andamiaje de las trayectorias académicas estudiantiles.

Además de las intervenciones pedagógicas, hay otras que impactan en el cuidado de las trayectorias de los estudiantes. Contribuir a la afiliación a la cultura institucional, brindar acceso a los espacios institucionales y a las actividades extracurriculares, y orientar en el nuevo mundo burocrático de la universidad son alternativas valiosas. Carli (2014) plantea que una de las particularidades de la espacialidad universitaria reside en ser objeto de diferentes procesos de apropiación subjetiva por parte de los estudiantes, transformándola en un lugar valorado y en un escenario de experiencias singulares. Los docentes anfitriones tienen un rol fundamental en esta apropiación. Giglia (2012) señalaba que habitar una institución implica la construcción de puntos de referencia que permitan la ubicación y el reconocimiento de un mundo ajeno como familiar. Mostrar los espacios de la universidad, los puntos de encuentro, los de recreación, los de estudio, y explicar su uso son parte de dar la bienvenida a la institución.

Un rol fundamental del profesor que trabaja en el primer año de la universidad es estimular a los estudiantes a participar en las diversas actividades que la universidad propone para contribuir a la socialización. Un profesor que invita a una actividad abre una puerta. El proceso de afiliación institucional es complejo y se manifiesta en múltiples dimensiones. Coulon (2005) plantea que la socialización entre pares contribuye a la afiliación, y las actividades extracurriculares o de extensión que se ofrecen en muchas

ISBN 978-987-811-185-8

instituciones pueden ser importantes espacios de vinculación e intercambio entre estudiantes fuera del aula. La participación en actividades deportivas, artísticas y sociales fortalece la construcción de vínculos entre los nuevos estudiantes y, por ende, su afiliación. Establecer lazos que sostengan a los nuevos estudiantes contribuye a su permanencia.

A modo de cierre

La construcción de una "pedagogía de los inicios" implica un enfoque centrado en acompañar los primeros pasos de los estudiantes en su experiencia universitaria. Este enfoque reconoce la importancia de apoyar y orientar a los nuevos ingresantes durante sus primeros años en la universidad, atendiendo a necesidades y desafíos específicos. La "pedagogía de los inicios" se basa en la idea de que los estudiantes que están ingresando a la universidad pueden tener necesidades y desafíos específicos que requieren una atención especial por parte de los educadores y las instituciones. La construcción de una "pedagogía de los inicios", como labor central de los docentes anfitriones, se centra en acompañar los primeros pasos de los estudiantes en su experiencia universitaria, reconociendo sus necesidades y desafíos particulares. Esta pedagogía no se limita a la transmisión de conocimientos disciplinares; sino que implica que los docentes posean un conjunto de saberes específicos para guiar a los estudiantes en su travesía académica y personal. Así, el rol del docente y la pedagogía entonces se erigen como cimientos de la afirmación del Derecho a la Educación Superior.

Referencias Bibliográficas

- Carli, S. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila.
- Coulon, A. (2005). *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Antropos.
- Giglia, A. (2012) *El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas y de investigación*. Anthropos/UAM.
- Gonzalez Velasco, C. (2019) Sobre "los inicios". En Mancovsky, V. y Mas Rocha, S. M. *Por una pedagogía de los inicios a la vida universitaria*. Editorial Biblos.
- Holsman, W., & Mancovsky, V. (2019). Bienvenidos a la universidad: ¿cómo reciben los profesores de primer año a los estudiantes en "los inicios" a la vida universitaria? *Revista de Educación*, 0(18), 429-448. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3773/3714
-

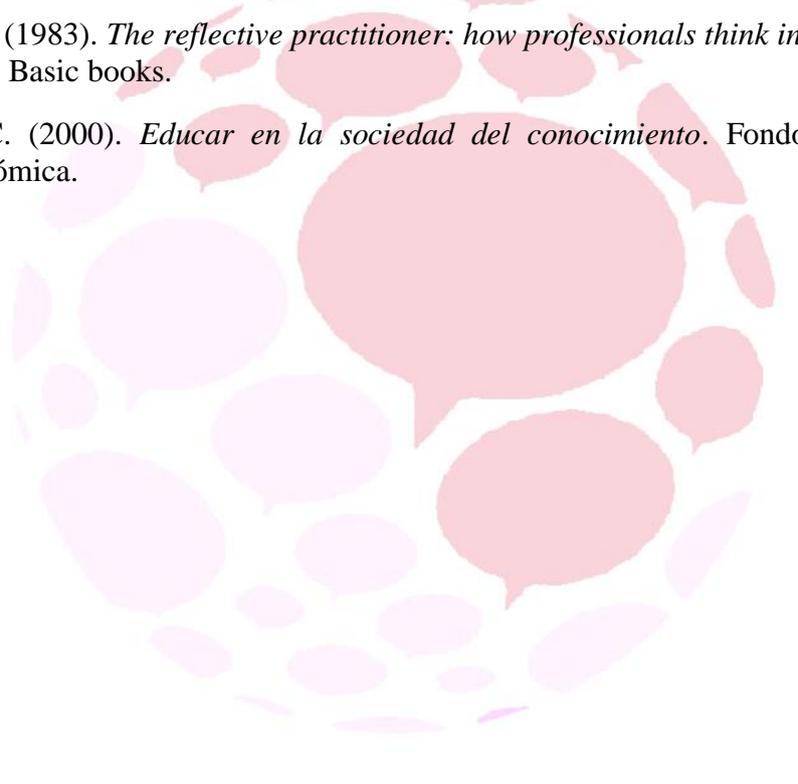
ISBN 978-987-811-185-8

Mancovsky, V. (2021). Una pedagogía de los inicios a la vida universitaria: ¿es posible imaginar un/a profesor/a anfitrión/a? Em: *Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica* / Hustana Vargas, Carolina Zuccarelli, Fábio Waltenberg (organizadores) – CRV.

Mancovsky, V. y Mas Rocha, S.M. (2019). *Por una pedagogía de “los inicios”. Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Editorial Biblos | Saberes y prácticas.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books.

Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.



FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

UNA EXPERIENCIA MATEMÁTICA EXTRACURRICULAR

Conversatorio N° 4

Lupín, Beatriz

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Nacional de Mar del Plata

beatrizlupin@gmail.com

Resumen

El *objetivo* de esta propuesta es compartir una actividad extracurricular académica, directa, promovida desde la asignatura *Matemática para Economistas II*, la que se cursa durante el tercer año de la Carrera Licenciatura en Economía, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Nacional de Mar del Plata. Dicha experiencia, que se viene realizando desde hace diez años, consiste en la participación voluntaria de los estudiantes en trabajos de investigación sobre diversas problemáticas socioeconómicas, con la aplicación de temas que conforman el programa de la asignatura, estando coordinados por los docentes. Los trabajos son presentados en reuniones científicas matemáticas, siendo expuestos por los estudiantes, en calidad de coautores, previa evaluación por parte de un comité científico y posterior publicación en el libro de trabajos –ponencias– correspondiente. La experiencia es muy valorada por los participantes, especialmente por los estudiantes, quienes la transitan con un alto grado de involucramiento –conductual, emocional y cognitivo–.^{xviii}

Palabras clave: actividades académicas complementarias; formación universitaria integral; involucramiento estudiantil

Introducción

Las constantes transformaciones del mundo actual y los desafíos ambientales, sociales, culturales y éticos contemporáneos requieren que la educación superior forme profesionales que puedan desempeñarse eficiente, responsable y comprometidamente en sus campos disciplinares, con capacidad innovadora y creativa, alto nivel de

ISBN 978-987-811-185-8

adaptabilidad, disposición para integrar equipos de trabajo y facilidad de comunicación. Para estos propósitos, las instituciones cuentan con un entramado curricular, pero, también, con dispositivos complementarios.

En esta oportunidad, el interés se centra en estos últimos, más precisamente, en las *actividades extracurriculares*. La literatura especializada no acuerda una conceptualización generalizada de las mismas, recurriendo a descriptores y ejemplos y a la enumeración de las ventajas y limitaciones asociadas a su ejecución. Sin embargo, luego de una exhaustiva revisión bibliográfica, es posible definirlas como aquellas que se llevan a cabo en un entorno institucional, pero fuera del espacio y el tiempo regular de cursado y del currículo formal. Deben tener una estructura, complementando la formación curricular, y, generalmente, no involucran un grado. Pueden ser académicas –conferencias, reuniones científicas– o no académicas –deportes, arte, clubes, voluntariado–, directas –cuando están vinculadas al plan de estudio correspondiente– o indirectas –si no hay tal vínculo–, siendo opcional la participación. (Bartkus, *et al.*, 2012; Buckley & Lee, 2021; Díaz Iso *et al.*, 2020; Infante Miranda *et al.*, 2018; Pozón López, 2014)

Respecto a los propósitos que guían su implementación, se destacan: complementar las actividades áulicas, potenciar el aprendizaje significativo, contribuir a la formación profesional y al crecimiento personal de los estudiantes, fomentar el trabajo colaborativo, fortalecer el vínculo con la institución y dotar de dinamismo la vida universitaria, entre otros. Para el caso de las actividades extracurriculares académicas, se suman: afianzar conocimientos; incentivar las vocaciones científicas y facilitar la vinculación de los estudiantes con pares, docentes e investigadores. (Buckley & Lee, *op. cit.*; Pozón López, *op. cit.*)

Entre las principales condiciones que se deben cumplir para el desarrollo de las mismas, se destacan: estar adecuadamente organizadas, consultar la opinión de los estudiantes antes de ser programadas, crear un ambiente en donde se valoren los esfuerzos grupales

ISBN 978-987-811-185-8

e individuales e innovadores, informar acerca de las ventajas de participar, realizar estudios de satisfacción y contar con los recursos necesarios (Díaz Iso *et al.*, *op. cit.*).

Según Fredericks & Eccles (2006), citados por Mishra & Aithal (2023), las actividades extracurriculares impactan positivamente sobre el rendimiento académico, el comportamiento y la psiquis de los estudiantes. Así, favorecen la autoestima, la agilidad mental, la autonomía y la seguridad de los mismos, a la vez que estimulan sus aptitudes participativas y receptivas (Bakoban & Aljarallah, 20215; Buckley & Lee, *op. cit.*; Mishra & Aithal, *op. cit.*; Valero Anco, s.f.; Vani Rao, 2022).

Tomando el marco precedente, el *objetivo* de esta propuesta es compartir una actividad extracurricular académica, directa, promovida desde la asignatura *Matemática para Economistas II*, la que se cursa durante el tercer año de la Carrera Licenciatura en Economía, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Nacional de Mar del Plata.

Desarrollo de la propuesta

Dicha experiencia, que se viene realizando desde hace diez años, consiste en la participación voluntaria de los estudiantes en trabajos de investigación sobre diversas problemáticas socioeconómicas, con la aplicación de temas que conforman el programa de la asignatura, estando coordinados por los docentes. Los trabajos son presentados en reuniones científicas matemáticas, siendo expuestos por los estudiantes, en calidad de coautores, previa evaluación por parte de un comité científico y posterior publicación en el libro de actas correspondiente.

La problemática a abordar puede ser planteada tanto por los estudiantes como por los docentes. Durante estos años se han investigado cuestiones asociadas a la dinámica económica tradicional de nuestra ciudad: gestión sostenible de recursos pesqueros, producción y costos de empresas textiles, situación de la gastronomía en la pandemia

ISBN 978-987-811-185-8

debida al Sars-Cov-2 e indicadores sintéticos de la actividad económica local. Asimismo, se han tratado temas que contienen los textos económicos típicos para cursados iniciales e intermedios, tales como: relación entre recursos y población, relación entre empleo e inflación, comportamiento de mercados micro y macroeconómicos de bienes y servicios y modelos de crecimiento económico y otros vinculados a operatorias financieras y a bienes culturales de no mercado. De esta manera, se ha transcendido lo meramente teórico hacia aplicaciones empíricas concretas.

Por su parte, se han aplicado los siguientes instrumentos matemáticos: ecuaciones diferenciales, ecuaciones en diferencias finitas, optimización con restricciones de igualdad, derivadas parciales y programación matemática^{xix}.

Se trata de un proceso activo, en el que se incentiva la reflexión crítica y la comunicación efectiva, construyendo un espacio propicio para que los estudiantes apliquen e integren creativamente conocimientos, considerando las cuestiones matemáticas, pero, también, las socioeconómicas. Por otra parte, la experiencia cuenta con apoyo institucional, por ejemplo, solventando los pasajes de los estudiantes para viajar a las reuniones científicas, facilitando las instalaciones y equipos y acreditando las horas de investigación que son requeridas por el plan de estudio vigente.

La experiencia es muy valorada por los participantes, especialmente por los estudiantes, quienes la transitan con un alto grado de involucramiento, entendiendo a este último como un constructo multidimensional conformado por pensamientos, sentimientos y comportamiento, a tres niveles –conductual, emocional y cognitivo– (Furlong & Christenson, 2008 y Arguedas, 2010 –citados por Pozón López, *op. cit.*–). Seguidamente, se presentan algunos testimonios brindados por los estudiantes que han participado en esta experiencia:

ISBN 978-987-811-185-8

Creo que, como estudiante, es muy enriquecedor poder tener estas posibilidades que te ayudan a crecer como futuro profesional y es una muy buena forma de conectar a la universidad con la realidad. Agustina M.

... fue (una experiencia) muy valiosa para acercarme por primera vez a la investigación –campo en el que me encuentro trabajando actualmente–... Fue una experiencia que marcó sin dudas mi devenir profesional. Lizzie M.

En términos más generales, creo que posibilidades como ésta, de encuentro con experiencias de creación, escritura, exposición e intercambio, son esenciales, por un lado, para la formación de investigadores y docentes desde que somos estudiantes y, por el otro, como puerta de entrada y posibilidad de formar parte de esos mundos. Pía A.

Mi experiencia exponiendo en las Jornadas de Matemática en la UBA fue bisagra en mi carrera profesional. Juan I.

La participación en esta jornada matemática me motivó mucho porque me permitió desenvolverme en un rol más profesional y me demostró el valor de aquello que había aprendido. Ariana A.

Para una carrera como la nuestra, poder aplicar el conocimiento matemático a casos reales resultaba una novedad y me permitió vincularme mejor con lo que estudiaba. Sabía que me faltaba mucho por aprender y que tenía un largo camino por delante, pero que era un buen comienzo. Lucía K.

Fue una muy grata experiencia adentrarme en la práctica de exponer sobre una temática relacionada a mi carrera ante un público que no provenía del mismo ámbito académico que el mío y escuchar sobre innovaciones e ideas en temáticas que desconocía en el día a día de mis estudios. Gianluca A.

FABRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

Personalmente, la experiencia fue muy grata porque me permitió conocer otra universidad, docentes y estudiantes cuyos comentarios fueron muy valiosos para nuestra investigación. Asimismo, me permitió generar antecedentes académicos que fortalecieron mi currículum vitae para luego acceder a una beca de intercambio. Camila R.

No obstante, se deben considerar ciertas limitaciones, siendo las principales: falta de tiempo para profundizar más el proceso o para que una mayor proporción de estudiantes se incorpore, ya que el mismo es transitado conjuntamente con otras obligaciones académicas, laborales y personales; temor o inseguridad de los estudiantes frente a tal proyecto y restricciones presupuestarias a pesar de la ayuda económica dispuesta por la institución.

Consideraciones finales

Conforme al eje formación-currículo (Benavides Villarreal, 2023), se relata una actividad extracurricular académica, directa, sustanciada en el área matemática, orientada a fenómenos socioeconómicos.

Tal como lo han expresado otros autores que han desarrollado actividades extracurriculares en la misma área (Hritonenko *et al.*, 2021; Schneenberger *et al.*, 2022), es posible indicar que la experiencia compartida resulta novedosa para afirmar los temas estudiados durante el cursado regular dado que no, necesariamente, requiere más conocimientos, pero sí, ahondar sobre los mismos, consolidando los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a la vez que propicia el fortalecimiento de las competencias profesionales y de las relaciones interpersonales.

Asimismo, este tipo de experiencias, se corresponden con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “Educación de calidad” (ODS 4) (Organización de las Naciones Unidas (ONU)-Agenda 2030, 2015), particularmente con la meta 4.4. respecto a aumentar las

ISBN 978-987-811-185-8

competencias profesionales necesarias para acceder al mercado laboral de forma decente, inclusiva y con equidad de oportunidades.

Resta señalar que, en términos generales, las actividades extracurriculares, probablemente, tienen impactos acumulativos antes que inmediatos (Gallardo, 2007). Por ende, diagramar y fomentar programas al respecto constituye una responsabilidad y un reto de las instituciones de educación superior en pro de formar integralmente estudiantes cuyos campos profesionales son cada vez más complejos y competitivos. La experiencia relatada aporta en ese sentido...

Referencias bibliográficas

- Bakoban, R. A. & Aljarallah, S. A. (2015, October). Extracurricular activities and their effect on the student's grade point average: Statistical study. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2733-2744.
<https://doi.org/10.5897/ERR2015.2436>
- Bartkus, K. R.; Nemelka, B.; Nemelka, M. & Gardner, P. (2012, November-December). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education*, 5(6), 693-704.
<https://doi.org/10.19030/ajbe.v5i6.7391>
- Benavides Villareal, Y. C. (2023). *Las actividades extracurriculares, un asunto pedagógico*. [Tesis de Grado, Facultad de Educación-Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá-Colombia.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18713/Actividades%20extracurriculares%2C%20un%20asunto%20pedagogico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Buckley, P. & Lee, P. (2021). The impact of extra-curricular activity on the student experience. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 37-48.
<https://doi.org/10.1177/1469787418808988>
-

ISBN 978-987-811-185-8

Díaz Iso, A; Eizaguirre, A. & García-Olalla, A. (2020). Una revisión sistemática del concepto de actividad extracurricular en Educación Superior. *Educación XXI*, 23(2), 307-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25765>

Gallardo, G. (junio 2007). *Actividades extracurriculares en la formación universitaria*. (Documento de Trabajo). Observatorio de Juventud Universitaria-DAE UC.

Hritonenko, N.; Hritonenko, V. & Yatsenko, O. (2021, August). Engaging activities for enhancing mathematical learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 569; 98-102. 10.2991/assehr.k.210803.021

Infante Miranda, M. E.; Hernández Infante, R. C. & Limaico Mina, J. (2018, diciembre). Las actividades extracurriculares en el proceso formativo de los estudiantes universitarios. *UnianDES EPISTEME*, 5(Extra 1), 1.123-1.134.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297970>

Mishra, N. & Aithal, P. S. (2023, July). Effect of Extracurricular and Co-Curricular Activities on Students' Development in Higher Education. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences*, 8(3), 83-88.

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4575571

ONU. *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (2024).

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Pozón López, J. R. (2014). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Anduli*, 13, 137-150. <https://doi.org/10.12795/anduli.2014.i13.08>

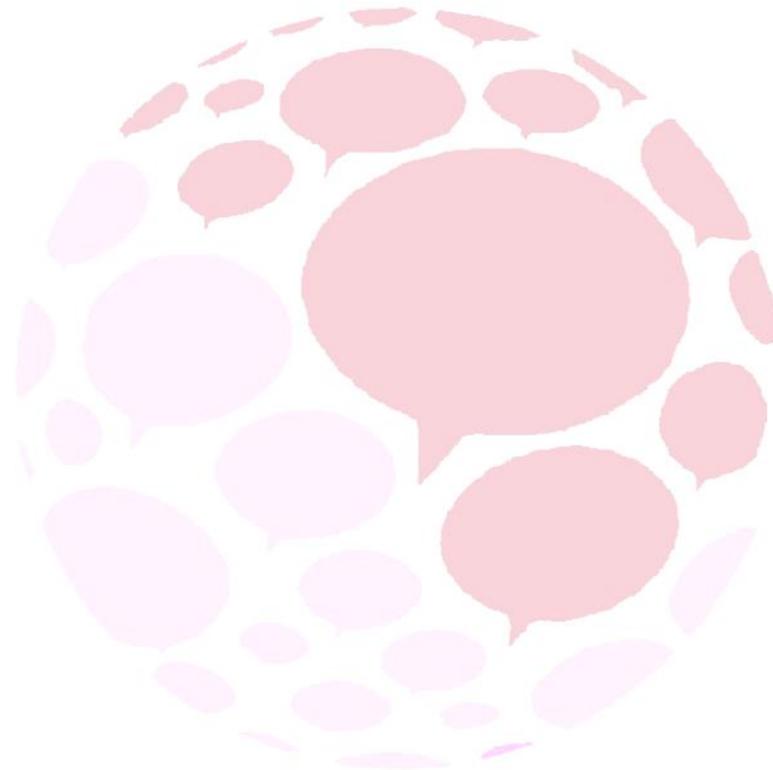
Schneenberger, M.; Domínguez, F. Y.; Fernández, M.; Blanco, M.; Lell, C. & Rodríguez, M. V. (2022). *Talleres de resolución de problemas de naturaleza económica extracurriculares aplicando contenidos de Álgebra*. [Ponencia]. XLV Reunión de Educación Matemática, Unión Matemática Argentina, Neuquén-Argentina.

<https://www.union-matematica.org.ar/reunion2022/gallery/Marino%20Schneenberger.pdf>

Valero Anco, V. N. (s. f.). Actitud de los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *PURIQ*, 3(1), 125-141.

ISBN 978-987-811-185-8

Vani Rao, B. (2022). The influence of extracurricular activities in the educational, academic outcomes. *International Journal of Applied Research*, 8(12), 07-12. The influence of extracurricular activities in the educational, academic outcomes. 10.22271/allresearch.2022.v8.i12a.10355



FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

**EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y PROFESIÓN ACADÉMICA:
CARACTERÍSTICAS Y REFLEXIONES EN TORNO LA PRÁCTICA
EXTENSIONISTA Y SU ARTICULACIÓN CON LA FORMACIÓN DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIXS EN LA UNMDP**

Conversatorio N° 4

Queirolo María Selene
UNMdP
queirolomariaselene@gmail.com

Lapadula María Florentina
UNMdP-UNLP
florentina.lapadula@gmail.com

Resumen

La Profesión Académica (PA) se constituye y se nutre de todas las funciones sustantivas de las universidades: docencia, investigación, extensión, transferencia y gestión. No obstante, el presente trabajo se centra en la articulación entre la Profesión Académica y la Extensión Universitaria. La misma es entendida, desde la perspectiva de la extensión crítica, como un proceso político-social universitario, de un modo de relación entre la universidad y la sociedad que tiene implicancias políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas. Se considera a la universidad como parte de la trama social que intercambia y construye conocimiento de forma colectiva con otros sectores e instituciones y sus saberes, dejando de lado posiciones asistencialistas, con el fin de co-crear un tercer conocimiento, y a su vez, la transformación de la realidad social. Asimismo, como implica una dimensión pedagógica y política, la misma se plantea la necesidad de formar profesionales con compromiso social y con una práctica que articule integralmente las funciones universitarias. En la actualidad, si bien esta función se gesta en la Reforma Universitaria Argentina de 1918 y en los últimos años ha crecido, resulta una de las menos desarrolladas, jerarquizadas y exploradas en la práctica universitaria e investigativa. Para ello, el siguiente trabajo pretende caracterizar la función de la extensión para lxs profesionales académicxs de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y reflexionar en torno a la articulación de ello con la formación integral de estudiantes. Para llevar a cabo este trabajo, realizaremos una triangulación metodológica.

ISBN 978-987-811-185-8

Por un lado, recuperaremos y analizaremos las encuestas semi-estructuradas realizadas a más de 200 docentes e investigadorxs de dicha universidad, durante el 2020-2021 en el proyecto denominado: “La profesión académica universitaria argentina en la sociedad del conocimiento: un estudio mixto en la Universidad Nacional de Mar del Plata desde una perspectiva comparativa” en el marco de los estudios realizados por el proyecto internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge - Based Society / La profesión académica en la sociedad del conocimiento). Y, por otro lado, analizaremos entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de la UNMDP. El artículo da continuidad a las producciones realizadas en el marco del Grupo de Investigación sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED-UNMDP).

Palabras clave: extensión universitaria; profesión académica; formación integral

Entre la Extensión Universitaria y Profesión Académica

El presente trabajo, tal como se ha mencionado previamente, se centra en pensar la Extensión Universitaria desde la labor que realizan lxs Profesionales Académicxs. Es sabido que, la extensión no goza del mismo estatus y prestigio, tanto en reconocimiento como en presupuesto, que la docencia y la investigación, siendo que, lxs profesionales académicxs tienen una tendencia a priorizar éstas dos funciones y no así la extensión (Tommasino y Cano, 2017; Cano Menoni, 2019). Asimismo, la misma no cuenta con demasiadas investigaciones en el campo de estudios de la educación superior y la profesión académica. En concordancia con ella, esta pesquisa intenta articular la extensión y la profesión académica en torno a dos dimensiones: por un lado, la caracterización que estxs profesionales realizan en torno a la extensión en la UNMDP y, por el otro, de qué manera ello influye en la construcción de una formación integral de lxs estudiantes universitarixs.

La profesión académica está compuesta de sujetxs que son miembrxs de una comunidad particular que busca la producción y transmisión de conocimiento en las instituciones universitarias, y que adhieren y están condicionados por ciertas reglas, valores, prácticas

ISBN 978-987-811-185-8

y posiciones que la diferencian de otras profesiones (Clark, 1983). En Latinoamérica, esta se caracteriza por la heterogeneidad y la diferenciación por rango, conformada por profesionales de tiempo parcial con salarios bajos, siendo un complemento de otros trabajos desarrollados (Chiroleu, 2002, Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Porta y Aguirre, 2020). Estas características están vinculadas con el contexto social, político y económico por el que fue y es atravesado el sistema de educación superior de cada país, en donde se desenvuelven lxs académicxs (Aguirre y Porta, 2020). Específicamente en nuestro país, esta profesión está entramada desde estándares internacionales y particularidades locales, que abogan a la idea de un colectivo diverso y heterogéneo. Entre sus particularidades, en el trabajo de Aguirre, Foutel y Musticchio (2023) se hace referencia a: cargos de tiempo parcial, acceso a estos por medio concurso de antecedentes y oposición, los bajos salarios obtenidos en este empleo, la desigualdad distribución de género, y la ausencia del requisito de un título de posgrado para ejercer la profesión académica, y el desarrollo de tareas de docencia, gestión, investigación y, en menor medida, la extensión.

En esta última es que nos centraremos, definiendo a la extensión desde el paradigma de la extensión crítica como un proceso social y político de las instituciones universitarias en torno de un modo de relación entre aquella y el resto de la sociedad que tiene implicancias políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas (Tommasino y Cano, 2016; Cano, 2019). Se considera a la universidad como parte de la trama social que intercambia y construye conocimiento de forma colectiva con otros sectores e instituciones y sus saberes, dejando de lado posiciones asistencialistas, con el fin de co-crear un tercer conocimiento en el marco de un diálogo de saberes y saberes-haceres, y en ellos, propone una forma posible de transformación de la realidad social (Cano Menoni, 2019; Tommasino y Cano, 2016; Cano Menoni, 2014; Cecchi et al, 2009; Freire, 1973; Cecchi et al, 2013; Huergo, 2004; 2006). Asimismo, como implica una dimensión pedagógica y política, la misma se plantea la necesidad de formar profesionales con

ISBN 978-987-811-185-8

compromiso social y con una práctica que articule efectivamente, de manera integral, las funciones universitarias (Tommasino y Cano, 2016; Parentelli, 2022). Esto implica que la extensión no se desarrolle en solitario, alejada de la docencia y la investigación, sino conjuntamente. En la actualidad, si bien esta función tiene sus inicios en la Reforma Universitaria Argentina de 1918 y en los últimos años ha crecido, resulta una de las menos desarrolladas, jerarquizadas y exploradas en la práctica universitaria e investigativa.

Marco metodológico

Para llevar a cabo este trabajo, realizaremos una triangulación metodológica, es decir, una articulación entre métodos cuantitativos y cualitativos. En este caso, se utilizarán encuestas semi-estructuradas y entrevistas en profundidad. De esta manera, recuperamos y analizamos las encuestas realizadas a más de 200 docentes e investigadorxs de dicha universidad, durante el 2020-2021 en el proyecto denominado: “La profesión académica universitaria argentina en la sociedad del conocimiento: un estudio mixto en la Universidad Nacional de Mar del Plata desde una perspectiva comparativa” en el marco de los estudios realizados por el proyecto internacional APIKS. Y, también, analizamos entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de la UNMDP.

La Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Mar del Plata: una breve caracterización institucional

La UNMDP es considerada una de las instituciones pioneras en el desarrollo, consolidación y producción teórica de la Extensión a nivel nacional. La UNMDP se inscribe dentro del paradigma de la Extensión Crítica y en su estatuto define a la misma de la siguiente manera:

La Universidad promoverá la extensión, entendiéndose como tal la vinculación Universidad–Sociedad (...) Para la concreción de esta interacción, la Universidad desarrollará actividades inter y transdisciplinarias, en una vinculación dinámica y crítica

ISBN 978-987-811-185-8

con los diferentes miembros de la comunidad, con el objeto de contribuir al desarrollo de la sociedad en un marco de igualdad y equidad (UNMDP, 2013, art. 13 a 15)

La UNMDP posee una Secretaría de Extensión Universitaria dependiente del Rectorado. Asimismo, cada una de las Facultades tienen su propia Secretaría. Por otra parte, la UNMDP cuenta con Prácticas Socio-Comunitarias (PSC), las mismas han sido creadas como una manera de inscribir y desarrollar la curricularización de la extensión en los planes de estudio de las carreras, a modo de requisito para la graduación. A su vez, resulta un requisito para los proyectos de extensión consolidados articular con cátedras vinculadas a la temática que se aborde.

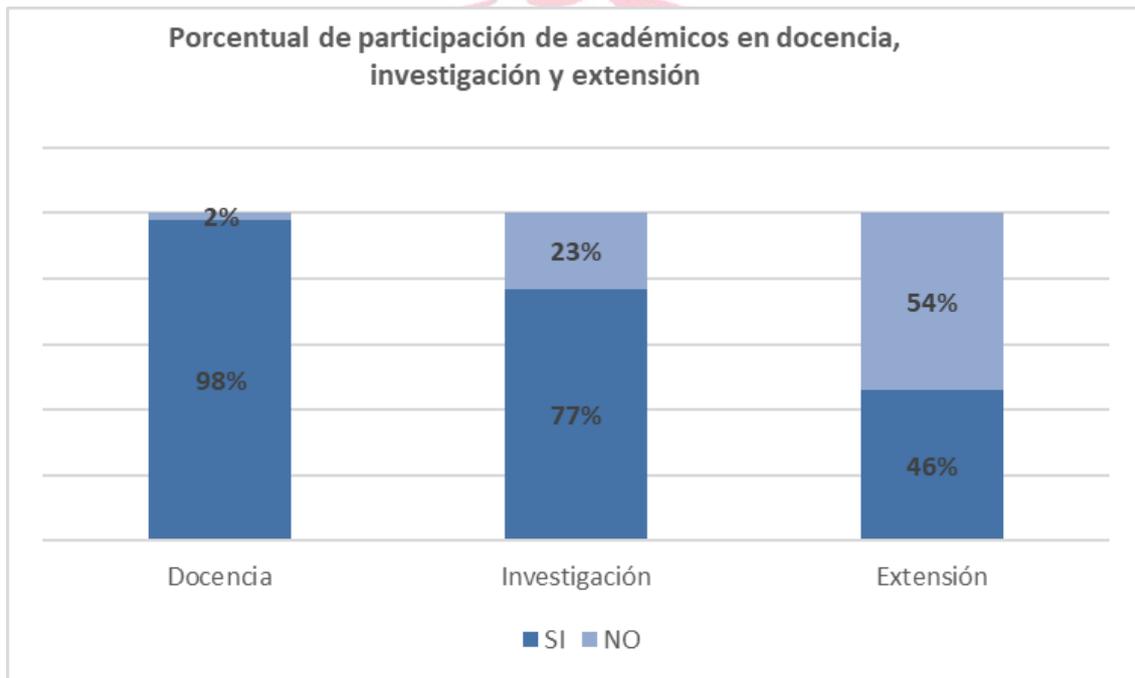
Por otra parte, la práctica en extensión se conjuga en diferentes instancias y formatos, esto es: grupos, proyectos (nuevos, estímulos, consolidados, integrales), actividades, Prácticas Socio-Comunitarias, Centros de Extensión Universitaria (CEUs), promotores extensionistas en las temáticas: ambiente, arte y cultura y proyectos barriales. A su vez, los proyectos de extensión consolidados, si son aprobados y financiados, cuentan con una Beca de Extensión para unx o dos estudiantes avanzadxs que hayan participado o participen en prácticas extensionistas. Los CEUs, también, cuentan con unx becarix estudiante y unx coordinadorx.

Nuestra Universidad cuenta con el Observatorio de Compromiso Social Universitario “Jorge Castro”, dependiente de Centro de Estudios Sindicales y Sociales de la Agrupación Docente Universitaria Marplatense (ADUM), donde se trabaja con datos vinculados a esta temática. En lo que concierne a la formación, en el año 2022 se abrió la Diplomatura de Posgrado en Extensión Crítica y regularmente se realizan capacitaciones, seminarios, cursos y se realizan jornadas participativas y congresos. En el año 2020, se logra que la extensión tenga un “reglón” en el presupuesto universitario con fondos propios para su fortalecimiento.

Caracterización de la Extensión desde lxs Profesionales Académicxs

ISBN 978-987-811-185-8

Por medio del cuestionario realizado a profesorxs de la UNMDP, centraremos la atención en la participación de lxs profesionales académixs en relación a su participación en proyectos o actividades de extensión. En el siguiente cuadro, presentamos el resultado en relación a las diversas actividades que estxs desarrollan en su trabajo:

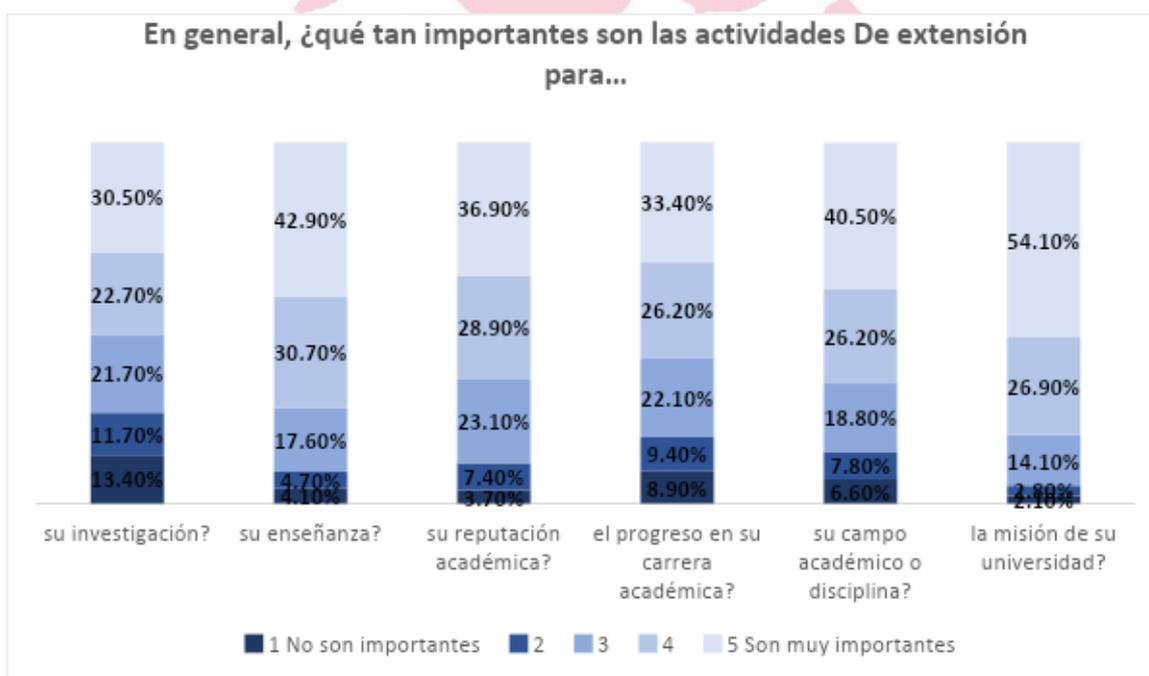


En general se observa que es menor el porcentaje de participación en proyectos de extensión, en comparación con los proyectos de investigación y tareas de docencia. Según los datos analizados, la función docente es la que tiene una proporción mayor, quiénes no participan en propuestas de extensión. Esto vislumbra que todavía existe falta de reconocimiento, jerarquización y presupuesto hacia la función de extensión (Gadotti, 2019). Y aunque desde la Reforma del 18 se establece como una de las tres tareas principales de la universidad, todavía en el territorio marplatense (y nacional) es la menos desarrollada. La cual históricamente, a nivel internacional, ha sido la función de menor

ISBN 978-987-811-185-8

jerarquía en cuanto financiamiento, desarrollo de proyectos, producción de conocimientos, estructura, entre otras (Albrieu, 2012).

Explorando un poco más sobre la participación de lxs profesionales académicxs, buscamos conocer sobre dónde se centra la importancia de su implicación en las diversas actividades de extensión.



FÁBRICA DE IDEAS

Según lxs profesionales académicxs, los proyectos de extensión de los cuales han formado parte, han sido en mayor medida importantes para la misión de la universidad, asumiendo lo estipulado desde la reforma del 18 y que se profundizan en lo propuesto por las diversas acciones desarrolladas por Universidad Nacional de Mar del Plata para garantizar lo propuesto por la Ley de Educación Superior N° 24.521 y en su propio Estatuto. Asimismo, se suele asociar a la extensión, puntualmente, a la manera en la que

ISBN 978-987-811-185-8

la universidad se vincula con el “resto de la sociedad” para transformar la realidad social en pos de la igualdad y la equidad social, de tal manera, eso implicaría una articulación con la misión toda de la institución. Tal como el Estatuto de la UNMDP, citando anteriormente, lo indica.

En porcentaje declarativo sobre que las actividades de extensión son muy importantes para la enseñanza, indica con el 42,90% que estas son relevantes para la tarea pedagógica y didáctica. Esto reafirma la idea de que las prácticas de extensión son formativas, siendo una tarea en la cual se construyen nuevos conocimientos que transforman a lxs profesionales académicos que se desarrollan como profesorxs de la universidad y cuestionan o relativizan su conocimiento (Coscarelli, 2010).

Por último aquella que refiere a la importancia para su campo académico o disciplina expresa un 40,50%, esto nos indica que a través de la construcción de espacios de intercambio y reflexión colectivos se producen saberes a través de la sistematización de experiencias y su posterior publicación. Esto complejiza la mirada sobre la extensión, que desde un posicionamiento crítico, entiende que la universidad como parte de la trama social, construye conocimiento de forma conjunta con otros sectores e instituciones (Tommasino y Cano, 2017).

Articulación entre la visión de lxs profesionales académicxs y la formación de lxs estudiantes univesitarixs hacia futurxs profesionales

Tal como se mencionó anteriormente, la extensión crítica plantea que ésta contribuye a la formación de lxs estudiantes de una manera integral, no solo a partir de las PSC, sino de la participación en proyectos, actividades, CEUs, promotorxs extensionistas, becas, entre otros.

La formación es entendida como un acto vincular entre seres humanos en un contexto social, político, cultural y económico determinado (Souto, 2016). Según Ferry (1997),

ISBN 978-987-811-185-8

“consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo” (p. 96), profundizando esta idea define el concepto de formación como una dinámica del desarrollo personal, donde uno se forma a sí mismo pero sólo lo logra por mediación y la reflexión sobre ello. Esta se desarrolla a través de mediadores como, en el caso de lxs profesionales académicos, el curriculum, las personas, las experiencias de docencia, investigación, gestión y extensión. Cada una de estos mediadores, entrelazados en un tiempo y espacio específico, construyen un trayecto propio, vivenciado con otrxs a lo largo de la vida. Así podemos entender a la formación como un proceso complejo y permanente, que se produce a través de la interrelación de la biografía personal con lo social y lo institucional. De esta manera, la extensión crítica propone que la formación de lxs estudiantes debe ser *integral*, es decir, una formación que, además de otorgar y construir conocimientos disciplinares y técnicos, tenga en cuenta la necesidad y pertinencia de formar profesionales críticos donde “su vocación sirva al pueblo”, al decir de Coca Maggi. Es decir, que exista un compromiso con la transformación social en pos de sociedades más justas y equitativas con acceso a derechos, valores ético-políticos y de ciudadanía democrática. Una preparación académica que refleje la dimensión ética que conlleva formarse para contribuir y estar al servicio de la sociedad en el despliegue y transformación de nuestros conocimientos, y en la co-construcción de otros nuevos. Implica reflexionar sobre la capacidad de la extensión crítica para la co-creación de “*intelectuales críticos*” que tengan conciencia social y se caractericen por su labor solidaria, transformadora e igualitaria (Cecchi et al, 2013; Brito Lorenzo, 2008; Medina y Tommasino, 2018; Torres Pernalet y Trápaga Ortega, 2010; Cecchi et al, 2009; Freire, 1973; 1968). A partir del análisis de entrevistas, se puede observar que lxs estudiantes que tuvieron experiencias en extensión encontraron en esta función universitaria la puerta de entrada a un sector de la universidad que en la primera instancia de su trayectoria educativa estaba velada o invisibilizada, ya que la extensión no tiene tanto renombre y

ISBN 978-987-811-185-8

visibilización como la docencia y la extensión. No obstante, en los últimos años eso ha comenzado a cambiar. También, en la experiencia en extensión encontraron un lugar diferente en la universidad que les otorgó la posibilidad de participar en otras funciones universitarias, tales como la investigación, la gestión y como becarios de la universidad, lo que otorga no solo formación, sino también antecedentes para el desarrollo de la profesión académica.

Asimismo, los estudiantes rescatan la posibilidad de poder realizar acciones prácticas desde lo que estudian, desde lo disciplinar, sobre todo en aquellas carreras que tienen un contenido teórico alto en su composición. A su vez, la vinculación con la realidad social marplatense en términos bien concretos hizo que ellos relativizaran las teorías y comprendieran a la abstracción como herramienta, pero “como una receta a aplicar en problemáticas sociales”. También, muchos estudiantes notan que en la carrera tienen muy pocas prácticas profesionales, y si bien, la extensión no es una práctica profesionalizante en términos estrictos, sí puede colaborar en algunos casos a suplir esa ausencia.

También, se destaca a la experiencia en extensión como una manera de poder llevar adelante algún tipo de transformación social, pero específicamente desde la disciplina que uno estudia.

Pone en juego a la interdisciplina porque en los proyectos de extensión, independientemente de en qué facultad estén radicados, pueden participar estudiantes de toda la universidad.

Reflexiones finales

Partiendo de esta frase y el trabajo realizado nos permitimos preguntarnos: ¿Cómo construir y articular aún más el trabajo de los profesionales académicos en la extensión? ¿Cómo consolidar y re-pensar la integralidad de funciones universitarias? ¿Cómo construir trayectorias educativas que fomenten y fortalezcan aún más la formación

ISBN 978-987-811-185-8

integral de lxs futurxs profesionales académicxs? ¿Cómo se puede profundizar aún más en la curricularización y transversalización de la extensión en la Universidad Nacional de Mar del Plata? ¿Qué otras experiencias y sentidos construyen lxs profesionales académicxs y lxs estudiantes a través de su participación en estos espacios?

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. ; Foutel, M. y Musticchio, C. A. (2023). Profesión académica, género(s) y académicos en formación. Indicadores descriptivos-correlacionales de tipo transversal desde la base de datos APIKS Argentina. RAES. Revista Argentina de Educación Superior, 15(27), 195-218.
- Aguirre, J., y Porta, L. (2020). Aproximaciones preliminares a la profesión académica argentina: Un análisis comparado a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Revista IRICE, (39), 53-86.
- Albrieu, M. L. (2012). Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina. Reforma a la Ley de Educación Superior.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (comp.). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Cano Menoni, A. (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. CLACSO.
- Cano Menoni, A. (2019). Cultura, nación y pueblo. La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cecchi, N. H.; Lakonich, J. J.; Pérez, D. A. y Rotstein, A. (2009). El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la acción. IEC-CONADU. Disponible en versión digital.
- Cecchi, N. H.; Pérez, D. A.; Sanllorenti, P. (2013). Compromiso Social Universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria. IEC-CONADU.
- Clark, B. (1983). The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective, University of California Press, Berkeley and Los Angeles.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Coscarelli, M. R. (2010). Formación en el campo de la extensión universitaria. Extensión en red.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Novedades Educativas.
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o Comunicación? La concientización del medio rural. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1968). Pedagogía del Oprimido. Siglo veintiuno editores.
- Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. TÍTULO IV.- DE LA EXTENSIÓN - Artículos 13, 14 y 15 del En la web: <https://www.mdp.edu.ar/index.php/institucional/historia-de-la-universidad/126-estatuto-unmdp>
- Gadotti, M. (2019). Extensión Universitaria: ¿Para qué?. Redes de Extensión, (6), 61-73.
- Huergo, J. A. (2004). La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de comunicación/educación. En AAVV. (2004). Debates sobre el sujeto. Perspectiva contemporánea. Siglo del Hombre.
- Huergo, J. A. (2006), Un modo de construir el compromiso social de la universidad. Revista Tram(p)as. No 35. Universidad y Compromiso Social. Secretaría de Investigación Científica y Posgrado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Souto, M. (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. HomoSapiens.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias.
- Torres Pernale, M. y Trapaga Ortega, M. (2010) Responsabilidad Social de la Universidad. Retos y Perspectivas. Buenos Aires: Paidós. 1a ed.

ISBN 978-987-811-185-8

LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS: LA EXPERIENCIA DE TRABAJO DE UN PROGRAMA CENTRAL DE LA UNNE

Conversatorio N° 4

Ramirez, Ileana
Instituto de Investigaciones en Educación (HUM-UNNE)
ileana.rz@gmail.com

Alegre, Marcelo
Instituto de Investigaciones en Educación (HUM-UNNE)
marcealegre1991@gmail.com

Cáceres, Nicolás
Instituto de Investigaciones en Educación (HUM-UNNE)
nicolasfedericocaceres@gmail.com

Resumen

Presentamos un planteo introductorio sobre una investigación denominada “Estudio sobre la formación docente continua. Definiciones, alcances y desafíos a partir de la creación del Programa de Formación Docente Continua en la Universidad Nacional del Nordeste”, cuyo objeto de estudio es la formación docente continua en el contexto de una universidad pública. La creación del Programa de Formación Docente Continua (PFDC) se presentó como una estrategia de profesionalización del personal docente universitario, originada por los procesos de evaluación de la calidad universitaria y de cambio curricular. Desde su inicio, su misión es revalorizar la función docente, redimensionar su lugar en el conjunto de funciones de la universidad y crear condiciones para concretar en el aula lo proyectado en los nuevos planes de estudios. (Resolución N° 690/98 C.S.). Identificamos un conjunto de rasgos perdurables en el tiempo de funcionamiento que dialogan con las características que asume el PFDC desde el 2022. Como conclusión, inferimos que lo central de la experiencia de trabajo del PFDC es pensar cómo, a partir de interpretar las demandas relevadas en la docencia universitaria surge la oferta de nuevas propuestas formativas sistemáticas y de un proyecto de investigación que transforma su sentido dentro de la estructura institucional, incorporando la investigación para producir conocimiento desde y para el programa.

ISBN 978-987-811-185-8

Palabras clave: Docencia universitaria; formación continua; gestión académica; posgrado.

Introducción

Este trabajo presenta un planteo introductorio sobre una investigación cuyo objeto de estudio es la formación docente continua en el contexto de una universidad pública en el nordeste argentino. Se enmarca en un proyecto mayor denominado “Estudio sobre la formación docente continua. Definiciones, alcances y desafíos a partir de la creación del Programa de Formación Docente Continua en la Universidad Nacional del Nordeste”, aprobado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Sus objetivos generales son: comprender el proceso de creación y desarrollo del Programa de Formación Docente Continua – PFDC- como política institucional y analizar los saberes y discursos construidos sobre la formación continua desde las acciones realizadas por el PFDC en la UNNE.

Adoptamos un abordaje cualitativo porque nos interesa comprender y describir de manera reflexiva y analítica, procesos y sentidos construidos por diferentes actores en la interrelación de las dimensiones subjetivas, institucionales, y pedagógicas. Recurriremos a procedimientos metodológicos provenientes de la perspectiva narrativa-biográfica, recuperando las voces de actores. Asimismo, se trabajará en el entrecruzamiento con otras fuentes: leyes nacionales, documentos de organismos de política universitaria -CIN-SPU, estatuto de la UNNE, informes de autoevaluación, resoluciones de consejo superior, entre otros documentos de interés.

Hasta el momento, recuperamos y organizamos parte del archivo físico y digital del PFDC. Encontramos resoluciones de aprobación del Programa y sus propuestas de formación desde el 2010 hasta el 2021, además contamos con información del 2022 hasta la actualidad. Presentamos aquí, avances del análisis realizado a dicha documentación.

ISBN 978-987-811-185-8

Este trabajo se organiza en partes. Primero realizamos un breve recorrido teórico que marca un escenario de discusiones sobre formación docente. Luego, presentamos una reconstrucción sobre el origen del PFDC, continuamos con el análisis preliminar de las fuentes, evidenciando un recorrido provisorio del desarrollo del PFDC. Finalmente, cerramos la presentación con una conclusión.

Punto de partida

Nos posicionamos desde una perspectiva política- pedagógica que entiende a la formación como un derecho y un deber de los docentes, en tanto herramienta que debiera permitir la innovación en las prácticas docentes (Lucarelli, 2009), asegurar la calidad de la formación universitaria y contribuir al desarrollo personal y profesional de los estudiantes universitarios.

Para Levy (2022) la universidad es “un territorio de disputas ideológicas, conceptuales y políticas cuyos aspectos pedagógicos, que son la esencia del trabajo de enseñar, quedan relegados a tal punto que no es un requisito tener formación docente para ser docente” (p. 14) La autora advierte que la formación pedagógica es una herramienta indispensable para el ejercicio de la enseñanza y afirma que la consolidación de la formación continua, como un derecho para los docentes, es una discusión pendiente en la agenda universitaria. Vezub (2004) plantea que, la formación docente continua ha recibido diferentes denominaciones: perfeccionamiento, formación permanente, actualización, reciclaje, formación en servicio, etc. Señala que estos cambios obedecen a revisiones sucesivas en las conceptualizaciones y en la manera de entender el aprendizaje de los docentes. Pero, sobre todo, se debe al papel que se pretende que tenga la formación en los procesos de transformación del sistema educativo en general y de las prácticas áulicas en particular. Para el caso argentino, identificamos que la noción de formación docente continua comienza a instalarse en el cotidiano universitario a partir de los años 90, de la mano de

ISBN 978-987-811-185-8

la sanción de la Ley de Educación Superior (LES N° 24.521/95) y de los procesos de cambio curricular en las universidades nacionales.

Es un antecedente relevante la declaración mundial de la UNESCO titulada, “Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción” de 1998, porque constituyó un hito en la evolución de la educación superior en este siglo. En su Artículo 10, argumenta la necesidad de que las instituciones universitarias desarrollen una política de formación del personal, con el fin de implementar en las prácticas docentes medidas adecuadas de investigación y de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, con la Ley de Educación Superior, se advierten algunas definiciones en las políticas académicas para el sistema y para los docentes universitarios en particular. Mediante la garantía de la carrera docente, en su Art. N° 37, la ley establece que “las instituciones universitarias garantizarán el perfeccionamiento de sus docentes, que deberá articularse con los requerimientos de la carrera académica”. De esta manera, se instala como política institucional la obligación de garantizar la formación y la excelencia académica del personal docente.

Estas declaraciones adquieren relevancia en la medida en que se comprenda que el contexto universitario se caracteriza por una variedad de colectivos profesionales y disciplinares, con tradiciones, culturas y estilos diferentes, y la docencia universitaria constituye sus prácticas profesionales a partir de las características contextuales de la universidad en relación con sus funciones sociales: docencia, investigación, gestión y extensión (Demuth, 2015). De allí que, tradicionalmente, la formación docente no ha ocupado un lugar de relevancia como condición para el desempeño en la enseñanza (Zabalza, 2007). Por eso, reflexionar acerca de la tarea docente en el nivel universitario, es entender las múltiples tradiciones académicas y profesionales en las que se sumerge e influyen en la configuración de su conocimiento (Alegre y Demuth, 2020).

ISBN 978-987-811-185-8

Dado este marco, nuestras primeras discusiones rondan sobre las siguientes preguntas: ¿Cómo se materializaron a nivel institucional las demandas y directivas nacionales/mundiales sobre la formación continua? ¿Cuáles son las temáticas o los ejes centrales que configuraron las ofertas de formación? ¿Qué tipo de acciones predominaron en el tiempo de existencia del mencionado programa?

Surgimiento del Programa de Formación Docente Continua

En nuestra Universidad, el PFDC nace en noviembre de 1998 según Res. N° 690/98- CS-UNNE, y comienza sus actividades en 1999. En sus orígenes la denominación del Programa fue de Formación Docente y dependía del Rectorado. Con el tiempo, cambia a Formación Docente Continua y dependerá de la Secretaría General Académica.

Entre sus metas se plantea elevar la calidad académica de la docencia universitaria, puntualizando en la “dimensión pedagógica de la formación docente”. En consonancia, en sus fundamentos se plantea “revalorizar la función docente, redimensionar su lugar en el conjunto de funciones de la institución universitaria (...) crear condiciones para concretar en el aula los cambios proyectados en los nuevos planes de estudio (...)” (Res. N° 690/98 C.S). Su creación, como política institucional, se configuró en una estrategia de profesionalización del personal docente universitario, construida a su vez desde los procesos de evaluación de la calidad universitaria y de la revisión del cambio curricular.

En la resolución de creación se plantean grandes ejes temáticos sobre los cuales debe versar la formación de la docencia de la UNNE:

- Universidad y sociedad
 - El análisis institucional de la Universidad
 - Los procesos de la formación en la institución universitaria
 - La profesión del docente universitario
 - El currículum universitario
 - La programación de la enseñanza
-

ISBN 978-987-811-185-8

- La evaluación y la investigación

La enunciación de estos grandes temas, se vincula con el propósito de ofrecer a la docencia universitaria conocimientos específicos para el desarrollo de la enseñanza y para abordar, científicamente, los nuevos problemas del aula universitaria.

En el documento analizado, se establece la estructura de funcionamiento del Programa en dos etapas en el desarrollo de los primeros 5 años. La primera se corresponde a cursos de posgrado de actualización y perfeccionamiento, y la segunda se organiza a partir del desarrollo del posgrado mediante una Especialización y una Maestría en Docencia Universitaria. Hay que remarcar que todas las propuestas de formación organizadas desde este programa fueron gratuitas para la docencia de la UNNE, siendo éstos sus únicos destinatarios.

De lo planteado hasta aquí, observamos a la formación continua configurada como una “política de actualización docente derivada de la necesidad de implementar reformas educativas” (Vezub, 2004, p. 4). Vera Godoy establece que esto se denomina modalidad clásica, en donde “el perfeccionamiento docente es una pieza clave que antecede a la implementación de la reforma y garantiza su aplicación” (1990, en Vezub, ídem, p. 8).

Acercamiento al desarrollo del Programa

Según la Res. 961/11 CS-UNNE, en 2010 se inicia la tercera etapa que presenta como propósito “fortalecer el Programa de Formación Docente Continua, a través de la implementación de diversas acciones de formación docente permanentes y no permanentes, que aborden la formación general y específica, destinada al mejoramiento de las prácticas docentes universitarias, teniendo en cuenta la complejidad de roles y funciones que la atraviesan”. En este enunciado observamos un nuevo abordaje sobre la formación que tensiona el sentido de formación pedagógica con el de formación permanente.

ISBN 978-987-811-185-8

Al decir de Imbernón Muñoz, “La formación pedagógica del y la docente universitaria debería pasar por favorecer en el debate y la construcción de unas bases reales sobre las cuales construir los proyectos ligados a proyectos de formación intentando eliminar al mismo tiempo los procesos de atomización, gremialismo e individualismo en el trabajo profesional.” (2011, p.388-389). Sin embargo, la formación permanente nos remite a lo que Vezub (2009) comprende como un “proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas” (p.920), sentido construido en los ‘70 en el marco de los desarrollismos y los discursos internacionales que instalaron la articulación entre trabajo, profesión y capacitación.

Identificamos, como gran apuesta, la Maestría en Docencia Universitaria, que muestra un origen fuerte en términos de decisiones de política de formación. Con el tiempo esto se diluye y el PFDC adopta una organización caracterizada por un sistema de cursos de posgrados. Solo en dos años de los analizados, hay una organización de los cursos por ejes.

A modo de un punteo, presentamos las preocupaciones y temáticas que identificamos en las normativas en el periodo trabajado:

- En el 2011 aparecen cursos vinculados a la formación de la docencia en los entornos virtuales.
 - Desde 2011 la formación en lengua extranjera, puntualmente el idioma inglés, es una constante.
 - El 2014 se establece como el año de las didácticas, allí encontramos cursos sobre Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Salud.
 - Hasta 2017 identificamos una continuidad en el dictado de cursos destinados a la docencia novel de la universidad.
 - Predominaron los formatos de cursos de posgrado y de taller, adoptando como modalidad de cursado la presencialidad.
-

ISBN 978-987-811-185-8

Desarrollo del Programa Post Pandemia y nueva gestión

En julio de 2022, inicia una nueva gestión en la Universidad, y conjuntamente asumimos el compromiso de la coordinación del PFDC. Como ya mencionamos, un aspecto que nos atraviesa en el trabajo cotidiano refiere a la construcción de una política institucional de formación docente que atienda a las demandas y características de los nuevos escenarios educativos, culturales, sociales y las condiciones laborales de la docencia universitaria. Para ello, resulta imprescindible revisar los sentidos sobre formación docente continua en la universidad, la construcción del rol del docente universitario y además, resignificar el lugar del PFDC en la política institucional luego de 25 años de funcionamiento.

En este apartado, comunicaremos algunas acciones que se impulsaron en este tiempo de trabajo. Un primer aspecto a destacar, es que avanzamos en reinterpretar al PFDC tanto en sus funciones, en su propia identidad, como en su vinculación con la estructura institucional de gestión. Como resultado de esto, se aprobó por RES - 2023 - 890 - CS # UNNE-, el Documento Marco del Programa de Formación Docente Continua. Allí se presentan como propósitos: “contribuir al desarrollo profesional de la docencia universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste, consolidando la formación docente como una estrategia institucional continua, destinada al mejoramiento de las prácticas docentes universitarias y al fortalecimiento de la excelencia académica; generar y difundir conocimiento científico en relación con la formación docente continua en el contexto universitario, y avanzar en la modernización y digitalización de los procesos de gestión de la información”. Con estos propósitos intentamos tensionar los sentidos de formación continua, además de recuperar aspectos planteados en los orígenes y que están vinculados al reconocimiento del lugar del docente como productor de un saber.

También se definieron áreas de formación, intentado mostrar el sentido amplio y social que la práctica docente universitaria conlleva. Con la certeza de que nuestra labor en la

ISBN 978-987-811-185-8

Universidad no puede dissociarse del contexto al que pertenece, planteamos los siguientes ejes: Formación docente continua y contextos sociales actuales; formación pedagógica y didáctica; formación en investigación educativa; formación curricular y condiciones del trabajo docente.

En el año 2023, realizamos una “Encuesta a docentes sobre demandas formativas en la Universidad Nacional del Nordeste”. El propósito fue recabar información sobre las demandas de formación, áreas de interés y temáticas principales que la docencia de la UNNE requiere fortalecer, vinculadas a su práctica docente en la universidad. La información obtenida, nos permitió elaborar un diagnóstico que resulta relevante para la toma de decisiones sobre los posibles trayectos de formación. En términos generales, los porcentajes obtenidos, según áreas de interés son:

- Curricular: 12%
- Didáctica general/ específica: 16%
- Pedagógica/ práctica docente: 20%
- Investigación Educativa: 18%
- Evaluación: 18%
- Condiciones del trabajo docente en la universidad: 16%

En consonancia, avanzamos en la transformación de la estructura de formación, introduciendo recorridos sistemáticos mediante carreras de posgrado, inicialmente diplomaturas. Al momento contamos con dos trayectos aprobadas: Diplomatura Superior en Práctica Docente Universitaria y Diplomatura Superior en Investigación Educativa para la Práctica Docente Universitaria. Estos recorridos implican una diversificación de perfiles de formación, atendiendo a docentes expertos, docentes noveles e introduciendo como destinatarios a los y las egresados/as adscriptos/as. Por último, cabe mencionar que estas ofertas siguen sosteniendo el carácter de gratuidad para la docencia de esta universidad.

ISBN 978-987-811-185-8

Con estas acciones, apuntamos a un modelo de formación permanente que tenga como impacto el desarrollo de una reflexión crítica de las propias prácticas y experiencias “como una dimensión constitutiva y permanente de su trabajo” (Vera Godoy, 1990, en Vezub, 2004, p. 8).

Finalmente, rescatamos que, poner en discusión perspectivas académicas que permitan comprender y plantear localmente la orientación política y epistemológica del término *formación docente continua*, alejados de las perspectivas neoliberales y deficitarias del docente universitario, nos llevó a elaborar el proyecto de investigación que enmarca esta presentación, con el propósito de estudiar procesos y sentidos construidos en torno a la formación docente continua en el contexto de la universidad. De esta manera, estamos convencidos/as, que se realiza un aporte en la definición y configuración de una política de formación docente que atienda a las particularidades del contexto mencionado.

Conclusiones

Hacia mediados y fines de los años 90 se suceden, a nivel mundial y nacional particularmente, un conjunto de transformaciones sociales, políticas y educativas donde el mercado y los intereses neoliberales se constituyen en ejes de intervención sobre diversos aspectos de la vida institucional de las universidades públicas.

Con intereses contradictorios a veces y que coexisten hasta la actualidad, se plantea el foco en el lugar del docente universitario en el aseguramiento de la calidad y en la transformación o concreción de las transformaciones didáctico-pedagógicas que se comenzaban a plantear a partir de los procesos de revisión curricular y de evaluación de la calidad universitaria.

En ese contexto las universidades nacionales, serán interpeladas a alentar estructuras y recursos para desarrollar la formación docente de su plantel profesional. Recuperando nuestras preguntas iniciales, podemos decir que la UNNE, en tanto caso singular, da respuesta a las interpelaciones que el contexto realiza mediante la creación de un

ISBN 978-987-811-185-8

programa específico de formación docente, con el objetivo de apuntalar la dimensión pedagógica de la formación de sus docentes universitarios de manera gratuita a partir de propuestas de posgrado. Desde allí, reconocimos la creación de una estructura de funcionamiento basada en cursos de posgrado, en desmedro y pérdida de la maestría en docencia universitaria.

En la presentación avanzamos con el trabajo sobre dos recortes de períodos temporales: uno desarrollado entre los años 2010 hasta el año 2021 donde reconocimos y apreciamos una planificación sobre ejes temáticos solo en dos años del periodo estudiado.

En el segundo recorte temporal, producto de la nueva gestión del PFDC, reconocimos la reinterpretación de los sentidos y propósitos del programa en base a la sanción de una nueva normativa; avanzamos en la transformación de la estructura de formación introduciendo recorridos sistemáticos y planteando ejes de formación en base a las demandas recogidas; atendimos a solicitudes de diversificación de los perfiles de formación y sostuvimos la gratuidad de las propuestas de formación.

Para finalizar señalamos que, tenemos un gran camino por delante. En cuanto al trabajo con fuentes, resulta imprescindible recuperar casi 11 años de archivo para conocer las dinámicas de formación. Sin embargo, lo trabajado hasta el momento nos permite avanzar en una reconstrucción provisoria del funcionamiento del programa desde sus líneas programáticas, que dan orientación a las propuestas de formación docente continua.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. y Demuth, P. (2020). Los “buenos” profesores en la universidad: convergencias y divergencias en las visiones estudiantiles. *Entramados: educación y sociedad*, 7(7), 180-192. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/3573>
- Demuth, P. (2015). Conocimiento y praxis docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 95-123.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Imbernón Muñoz, F. (2011) La formación pedagógica del docente universitario
Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 36, núm. 3, septiembre-diciembre,
pp. 387-395 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.
- Levy, E. (2022). El derecho a la formación docente en la universidad. Un debate latente
para una política pendiente. En: Morandi, G. y Levy, E. *Formación docente
universitaria: un desafío postergado* (pp. 11-52). CLACSO.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: las innovaciones en las aulas*.
Miño y Dávila
- Vezub, L. (2004). “Las trayectorias de desarrollo profesional docente. Algunos conceptos
para su abordaje”. Revista del IICE, N° 22, 3-12. Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo
exploratorio en 13 países*. Análisis comparativos de políticas educativas. Instituto
Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO. Buenos Aires,
Argentina.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*.
(3ra.Ed.), Madrid: Narcea.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Conversatorio: N° 4

Vicens, Yamila
Universidad Nacional de Mar del Plata
yamilavicens@gmail.com

Resumen

Para el presente trabajo realizaremos una mirada por la historia de la extensión universitaria en el marco de la profesión académica, los paradigmas o posicionamientos de algunas universidades latinoamericanas, así como el impacto de la extensión como función social. Consideramos que para comenzar a hablar de la extensión universitaria es importante remontarnos al vínculo entre universidad y sociedad, que ha ido variando según las épocas y los distintos paradigmas adheridos tanto por las universidades, así como por los colectivos sociales en función de lo que esperan de esta, o de la relación con la misma. Luego, realizaremos mención sobre cómo a través de la Resolución de la Secretaría de Políticas Universitarias se agrega un renglón de Fortalecimiento a la Extensión dentro del Presupuesto universitario, otorgándole un 0,2% del presupuesto total. Para concluir con preguntas que inviten a otros análisis e investigaciones.

Palabras claves: Profesión académica, extensión universitaria, función social, asignación presupuestaria.

Introducción

Para comenzar a hablar de la extensión universitaria es importante remontarnos al vínculo entre universidad y sociedad, que ha ido variando según las épocas y los distintos paradigmas adheridos tanto por las universidades, así como por los colectivos sociales en función de lo que esperan de esta, o de la relación con la misma. Tal como lo expresa Alicia Camilloni (2019) la misión de la universidad fue desde sus comienzos la de formar personas calificadas, adhiriendo a una misión tradicional en la cual los saberes obtenidos por la universidad se devolverían a la sociedad a través de

ISBN 978-987-811-185-8

bienes o servicios.

A partir de mediados del Siglo XIX la universidad comenzó a producir conocimiento a través de la investigación, ofreciendo sus desarrollos o logros a la sociedad. Mas tarde a mediados del Siglo XX la universidad continuaba ofreciendo conocimiento a la sociedad sin hacerse responsable por como la sociedad aplicaba esos conocimientos, produciéndose una brecha a modo de la categoría de educación bancarizada de Freire, en una especie de subestimación social de manera unilateral, a su vez, que no se esperaba producción de conocimiento de manera colectiva. Para el presente trabajo realizaremos una mirada por la historia de la extensión universitaria en el marco de la profesión académica, los paradigmas o posicionamientos de algunas universidades latinoamericanas así como el impacto de la extensión como función social.

Desarrollo

La Profesión académica como objeto de estudio presenta investigaciones tanto a nivel mundial como local. El estudio del arte nos muestra que son muchas las publicaciones en torno al tema en el cual los docentes e investigadores se presentan como los sujetos centrales para el análisis universitario (Marquina,2021) a través de la investigación, la docencia, la extensión y la transferencia. Consideramos que los cuatro pilares de la profesión académica son los expresados anteriormente; no obstante la extensión universitaria es la que nos ocupará en este trabajo. En los comienzos de la conformación de las Universidades latinoamericanas, muchas de ellas fueron creadas bajo el modelo de la Universidad de Salamanca, al usar sus cartas fundacionales como modelo. Estas Universidades tenían un sesgo de elitismo, cuya práctica permanecía puertas adentro sin cuestionarse algo parecido a la extensión. Sin embargo, al realizarse el Congreso de estudiantes de 1908 realizado en Montevideo, en el cual participaron estudiantes de Argentina, Chile, Brasil, Paraguay, Perú y Uruguay

ISBN 978-987-811-185-8

una de las propuestas explicitadas fue la inclusión de programas de extensión universitaria. (Historias Universitarias 1893-1909 Archivo general de la Udelar). En Argentina, tal como lo expresa Tommasino y Cano (2016) la extensión universitaria viene aparejada del movimiento de Reforma Universitaria que tuvo lugar en Córdoba en 1918. A partir de ese momento, la “extensión” estuvo vinculada desde distintos lugares. (...) extensión ha sido un significativo que ha permitido articular proyectos político-académicos capaces de disputar los modos hegemónicos de hacer universidad, procurando vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares de la sociedad (Tommasino-Cano, 2016, p. 8).

Sin embargo, el término extensión no ha tenido, ni tiene actualmente un mismo significado. Ya lo expresaba Freire (1983) en su experiencia con los estudiantes de agronomía cuya asociación del término estaba emparejado con transmisión, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación negando la capacidad de transformación del mundo a los sectores implicados. Como expresé anteriormente en la introducción del presente trabajo, se está frente a una bancarización de bienes culturales. A partir de la recuperación de la democracia tanto en Argentina (1983) como en Uruguay y Brasil (1985) las universidades públicas retomaron sus acciones de extensión universitaria en el ámbito de docencia en territorio como es el caso de Uruguay, centros comunitarios y barriales en Argentina y Brasil. A partir de la década de 1990 comenzaron los llamados a concurso para financiar proyectos de extensión, a su vez que tal como lo expresa Marquina (2013) la universidad se vio influenciada por la búsqueda de la eficiencia, la evaluación y la diversificación del presupuesto.

Tal como lo enuncia Gadotti (2019) no hay un consenso único para el término extensión esta puede comprenderse desde dos perspectivas, una más tradicional con acciones unilaterales, una manera de extender lo producido en la universidad, en el territorio.

ISBN 978-987-811-185-8

Situación que aún permanece en algunas universidades. Y que considera que todo lo que la universidad realiza en el medio es extensión. Otra, que piensa la extensión desde una mirada crítica buscando dejar de lado el asistencialismo construyendo conocimiento con otros sectores e instituciones de manera colectiva. (Tommasino & Cano, 2017; Lischetti & Petz, 2019 como se citó en Aguirre & Lapadula, 2022).

Aquí estaríamos en presencia de la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana de Freire, así como de la iniciativa de investigación-acción-participación en su corriente de Fals Borda. Tal como lo enuncia Tommasino (et al 2006) en esta particular definición hay una preocupación y/o ocupación de nombrar a la extensión con una conceptualización específica. Tal es así que en Uruguay se la denominó “extensión crítica” y en el norte de Brasil “extensión popular” (Falcao, 2006 como se citó en Aguirre & Lapadula, 2022).

Por otro lado, conviven con las concepciones de extensión anteriormente nombradas aquella vinculada a la formación curricular de los estudiantes universitarios. Por otra parte, el Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2016), en su Preámbulo expresa:

(...) desde la perspectiva de la extensión, a un fuerte compromiso social basado en el más estricto respeto a los derechos humanos, y bajo un protagonismo crítico necesario para reforzar y dinamizar los procesos de inclusión y democratización. (2016, p.3).

Con este enunciado estaríamos en presencia de la extensión como función social. Sobre este punto pudimos visualizar en el trabajo de Degele & Loustaunau (2021) un claro ejemplo de la experiencia de la extensión en el territorio a través de la democratización de un espacio público y cultural de nuestro país. Esa experiencia denota compromiso de la Universidad pública en cuanto a posicionarse democratizando los conocimientos empoderando y fortaleciendo al colectivo local que iba en pos de cuidar y proteger el paisaje cultural Boca de las Sierras cuyos ciudadanos valoran el espacio y veían como

ISBN 978-987-811-185-8

inversiones sin ningún tipo de proyecto territorial avanzaban en pos de la privatización del espacio. También visibilizamos, acciones concretas de la extensión junto a los sectores populares. En una relación dialógica y horizontal del aprendizaje (Freire, 1972) entre la universidad y la sociedad. En este aspecto la universidad pública se abre a la participación, así como a la formación ciudadana y cultura democrática. Kaplun, (2014) entiende a la extensión como una función sustantiva de la universidad ya que la comprende desde una perspectiva integral, así como, que esta contribuye a transformar la realidad aportando soluciones a los problemas sociales con un enfoque crítico. Por lo tanto, este tipo de extensión es de presencia en el territorio, con un gran compromiso social y con la producción de conocimiento en vinculación con otros en forma colaborativa.

Para que estas acciones puedan concretarse y/o materializarse de manera real y concreta deben poder sostenerse con un financiamiento adecuado a la demanda. Con una eficiencia que vaya en búsqueda de la optimización de los recursos con los que se cuenta. ¿Pero con qué presupuesto cuentan las universidades, en particular en Argentina para los proyectos de extensión?; ¿Cómo se asigna el presupuesto universitario? Para contestar estas preguntas nos apoyaremos en Calligaro, Centrángolo y Curcio (2023) los cuáles expresan que en principio las universidades nacionales argentinas transmiten sus necesidades de recursos al Ministerio de Economía. Luego, este elabora un Presupuesto Nacional que será elevado al Congreso de la Nación antes del 15 de septiembre del año en curso. Por su parte, los montos asignados en su gran mayoría van a cubrir los salarios docentes y otros sueldos, y el resto a cubrir prioridades políticas y objetivos de necesidades. Para ser más específicos el 85% del presupuesto cumple la misión de pagar sueldos, el resto de los gastos comprenden tarifas de servicios públicos, limpieza, seguridad, etc. Otra cuestión para tener presente es que dentro de los montos asignados a las universidades algunos se reparten directamente a las instituciones y otros son asignados

ISBN 978-987-811-185-8

mediante Resoluciones de la Secretaría de Políticas Universitarias. Teniendo presente también que la cantidad de estudiantes también influye al momento de la asignación de los recursos financieros. Los autores expresan que aquellas instituciones con mayor demanda reciben más fondos. Por lo que el financiamiento está directamente vinculado a la cantidad de estudiantes matriculados. Por estos motivos es que el presupuesto no varía demasiado ya que posee una estructura rígida en cuanto a sus usos y prestaciones. Por otra parte, en el año 2021 a través de una Resolución de la Secretaría de Políticas Universitarias se agrega un renglón de Fortalecimiento a la Extensión dentro del Presupuesto universitario con un valor de 500 millones de pesos equivalente a un 0,2% del presupuesto total en el marco de la Ley 27.591 correspondiente a los recursos y Créditos Presupuestarios del Presupuesto Nacional 2021 del cuál 50% de este presupuesto se repartirá en partes iguales a cada institución y 50% según la cantidad de estudiantes. En el documento REXUNI Plan Estratégico 2012-2015 llevado adelante por el Consejo Interuniversitario Nacional se plantea:

Reforzar presupuestariamente las actividades de Extensión mediante una asignación específica de recursos que posibilite su desarrollo. A su vez, la Resolución también manifiesta algunos requerimientos en la aplicación de los fondos como convocatorias internas a proyectos de extensión, la inclusión en los trayectos formativos, articulación con la docencia, la investigación y la producción académica en relación directa con la extensión universitaria. García Fanelli (2005) en su análisis de diferentes modelos de financiamiento, toma como importante la necesidad de establecer mecanismos respaldatorios que fomenten la excelencia académica, la investigación y la interacción con el entorno. A su vez, expresa la importancia, justamente, de diseñar políticas de financiamiento flexibles que incentiven la calidad y la eficiencia en la gestión universitaria, adaptándose a las características de cada institución.

Conclusiones

ISBN 978-987-811-185-8

La extensión es vinculación social desde los comienzos del término hasta la actualidad. Sin embargo, siempre es ¿función social? Ya vimos que no todo lo que la universidad ofrece en el territorio es extensión. Al menos desde la posición de la Universidad Nacional de Mar del Plata, expresado en su Estatuto y la posición personal que sostenemos es desde la extensión crítica. Capaz de transformar y co-construir conocimientos con otros/as en y para el territorio. En una comunicación dialógica que permita transformar. En un devenir que sostenga y se nutra del conocimiento popular para lograr el empoderamiento tanto en la transformación de los espacios, como en un habitar en el ejercicio de la ciudadanía. Comprendemos también que posicionar a la extensión universitaria en la democratización de los saberes y la co- construcción del conocimiento no depende de buenas voluntades, ni de acciones solitarias; sino que debe implicar políticas públicas, financiamiento de proyectos, etc.

Una aproximación a poner en valor a la extensión fue dado al momento de agregar un renglón específico al Fortalecimiento de la Actividad de Extensión en el Presupuesto asignado al Sistema Universitario Nacional en el año 2021 y se hizo efectivo en los años venideros. Liliana Ortiz Fonzalida (2021) quien fuera secretaria de Extensión de la universidad nacional de La Rioja expresaba:

(...) siempre estuvo la idea que lo que no tiene presupuesto no se visibiliza como importante, por lo tanto, esto reconoce la importancia que tiene que la universidad esté en la sociedad y la sociedad en la universidad. (Argentina.gob.ar, 2021)

Adherimos a la eficientización del gasto (Morduchowicz, 2002) educativo, tal como lo expone el autor hacer más con los mismos recursos o hacer lo mismo con menos. Sería materia de análisis también, conocer cuáles son los recursos con los que se cuenta y cómo se están utilizando, cuáles son los insumos, cómo hacer para mejorar la eficiencia interna así como la calidad de la educación y como realizar un mejor aprovechamiento de la propuesta educativa. De esta manera se podría continuar con la búsqueda de proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata, concretamente en la facultad de

ISBN 978-987-811-185-8

Humanidades en los cuales se pueda observar el compromiso social, con una concepción de comunicación y transformación en una vinculación directa entre universidad y sociedad. Para luego poder analizar si se cumple el postulado del Preámbulo del Estatuto de la Universidad y si no es así ¿cuáles son los motivos?; ¿qué tipos de proyectos de extensión están vigentes?; ¿Cuáles son sus características?; Transformadora?; ¿De formación curricular?; ¿con qué presupuesto real cuentan los mismos?; ¿cómo son utilizados?

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. y Lapadula, F. (2022). Extensión Universitaria, formación de docentes y profesión académica. Estudio exploratorio en académicos/as de la Universidad de Mar del Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Núm. 13
- Argentina.gov.ar (2021) Portal oficial del estado argentino. Fortalecimiento y jerarquización de las actividades de Extensión universitaria. Disponible en <https://www.argentina.gov.ar/noticias/fortalecimiento-y-jerarquizacion-de-las-actividades-de-extension-universitaria>
- Calligaro, F., Centrángulo, O. y Curcio, J (2023). Análisis del financiamiento de la educación superior a través de la demanda. Documentos de trabajo del Instituto Interdisciplinario de Economía Política.
- Camilloni, A. (2015) Docencia, investigación y extensión: un vínculo necesario. Universidad Nacional de La Pampa. Cuadernos de Extensión universitaria de La Pampa. Núm. 1
- Degele, P. y Loustaunau, G. (2021). La extensión universitaria en la construcción democrática del territorio: reflexiones en torno a un paisaje cultural de Argentina. Universidad Austral de Chile. Revista Austral de Ciencias Sociales. Vol.40
- García Fanelli, A. (2015). Universidad, Organización e Incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires.
- Freire, P. (1972). Concientización. Buenos Aires. Editorial tierra Nueva
- Freire, P. (1983). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Editorial Siglo XXI
- Kaplún, G (2014) La integralidad como movimiento instituyente en la Universidad
-

ISBN 978-987-811-185-8

Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior. Recuperado a partir de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/11>

Historias universitarias (1893-1909). Archivo general de la Udelar. Universidad de la República del Uruguay

Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. Revista de Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata. Núm.24

Morduchowicz, A (2002). El financiamiento educativo en Argentina: Problemas estructurales, soluciones coyunturales. UNESCO- Sede Regional Buenos Aires.

Tommasino, H. y Cano, A. (2017). Modelos de extensión universitaria en las comunidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Universidades.

Documentos

Consejo Interuniversitario Nacional. Plan Estratégico 2012-2015. Acuerdo Plenario, N° 811/12. Santa Fe.

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Estatuto (Ordenanza de Consejo Superior 2230). 15 de diciembre de 2016.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

CONVERSATORIO V

**DE-COLONIZANDO LAS PRÁCTICAS DOCENTES. INTIMIDAD Y
SENSIBILIZACIÓN EN EL PROFESORADO DE INGLÉS**

Conversatorio N° 5

Branda, Silvia A.
Universidad Nacional de Mar del Plata
branda.silvia@gmail.com

Torresel, Luciana.
Universidad Nacional de Mar del Plata
torresel.luciana@gmail.com

Bauzada Arbelaiz, Sofía
Universidad Nacional de Mar del Plata
sofiabauzada@gmail.com

Resumen

La colonialidad ha operado históricamente a través de jerarquías raciales, territoriales y/o epistémicas, reproduciendo la ideología dominante que perpetúa la marginalización, discriminación y desigualdad en nuestras sociedades. Así, el conocimiento, las experiencias y las formas de ser-estar en el mundo son interpretadas a la luz de esta dominación. Por otra parte, las jerarquías naturalizadas se conforman a partir de la voz de quienes detentan el poder en términos políticos, económicos o socio-culturales y en distintas escalas tanto nacionales como regionales y locales. Así es como la retórica moderno-colonial ha impuesto una subordinación basada en la competencia lingüística, legitimando la supremacía *del inglés* como lengua extranjera a través de las comunidades educativas. Para trascender esta percepción de *lengua colonial*, entonces, es necesario que quienes la enseñan atraviesen un proceso reflexivo, íntimo y sensible en torno a su saber-ser docente vivenciando experiencias permeadas por la perspectiva de-colonial en sus prácticas. De esta manera, la adopción de este enfoque emerge como acto pedagógico-político para desentrañar estructuras que perpetúan la racialización, subordinación y

ISBN 978-987-811-185-8

deshumanización y para poder volver a la humanización a través de la educación. Para ello, nos propusimos comprender cómo el estudiantado que realiza sus prácticas pre-profesionales en la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), atraviesa un proceso íntimo de reflexión y sensibilización en relación a su saber-ser docente a partir de la elaboración e implementación de secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. A través de la observación no participante y documental, entrevistas focales, relatos escritos y registros auto-etnográficos realizamos un análisis en profundidad de las narrativas de quienes participaron para comprender sus experiencias pedagógicas y vivencias personales. Pensarnos en la enseñanza de inglés desde perspectivas de-coloniales, puso en juego diversas tensiones para desandar el camino construido en base a modelos teóricos en complicidad con la matriz colonial del poder, y nos permitió comprender que las dimensiones de la lengua involucran condiciones ineludibles para tal desafío. Se espera que el diseño de secuencias didácticas con este enfoque invite a futuros/as docentes a emanciparse de epistemes coloniales que aún silencian subjetividades de pueblos, grupos y clases que han sido ignoradas, oprimidas y excluidas por la modernidad eurocéntrica.

Palabras clave: pedagogía de-colonial; Profesorado de Inglés; prácticas docentes; intimidad; sensibilización

Pedagogías de-coloniales e inglés como lengua *otra*

Entendemos que las pedagogías de-coloniales trascienden las meras prácticas educativas institucionales heredadas de la modernidad. Representan una perspectiva de pensamiento, un estilo de vida y una expresión verbal que abarca un amplio espectro de actividades humanas (Baum, 2021). Se trata de un enfoque integral que no es un añadido, sino una transformación fundamental en la manera en que nos relacionamos con el conocimiento y con el mundo que nos rodea. Por otro lado, advertimos que la interculturalidad funcional manipula estratégicamente y ofrece promesas vinculadas a conceptos como el progreso, desarrollo, movilidad social y el aumento de consumos, los cuales se han vuelto deseables, valiosos y aspiracionales (Baum, 2021). Por este motivo, es crucial que quienes enseñamos inglés respetemos, desde una mirada intercultural crítica (Walsh, 2009), las palabras de cada pueblo, ya que a través de éstas se expresan sus cosmovisiones, senti-pensares. En este sentido, para Baum (2018), el inglés es una lengua

ISBN 978-987-811-185-8

otra, caracterizada por su desvinculación de las múltiples formas modernas-coloniales paternalistas adoptadas por *el* inglés en regiones no-anglófonas, trascendiendo límites nacionales y estatales. Se trata de una lengua alternativa donde se permite el *spanglish*, resistiendo y refutando los diseños globales impuestos por *el* inglés, al tiempo que se sostiene el conflicto de la colonialidad aunque el norte global pretenda desactivarlo suprimiendo el lugar de la diferencia colonial que es estructural.

Al enseñar inglés como lengua *otra*, se busca procurar una igualdad en el diálogo de pensamientos, sin negar la otredad, sino más bien rechazando la supresión o silenciamiento de las diferencias para afirmarnos en ellas. De este modo, se produce una ruptura disciplinaria con la retórica moderna, así como con su lógica colonial que establece una articulación con el concepto definido *el inglés*. En cambio, la expresión inglés como lengua *otra* genera un quiebre sintáctico al trasladar el adjetivo *otro* de su posición convencional antes del sustantivo a una posición pospuesta y problemática según la norma, generando así extrañamiento e incomodidad. Este cambio obliga a una revisión y relectura, invitándonos a cuestionar la razón detrás de esta elección denominativa. En otras palabras, detiene, interpela y momentáneamente desplaza el sentido común mediante esta desobediencia epistémica (Mignolo, 2013).

Enseñar inglés como lengua *otra* nos confronta con la constante amenaza de caer en la trampa de la modernidad y tener la consciencia de que reconocer estas trampas nos compromete a la edificación de las pedagogías fronterizas. Así, al proyectar el inglés como una lengua que viene a “domiciliarse en y con nuestros propios ritmos, tempos, vocales y consonantes; con nuestros silencios y nuestros acordes, con nuestros humores, nuestras emociones y nuestros enojos, que no se traducen ni se trasladan borrando marcas porque hablan con nuestra geo-corpo-política en la piel y también a cuestras” (Baum, 2022, p. 20), estamos creando un espacio pedagógico de-colonial donde lo enseñado es relevante en un sentido geo-corpo-político.

ISBN 978-987-811-185-8

La investigación

Desde nuestro profundo senti-pensar la enseñanza *de* inglés como lengua *otra*, decidimos embarcarnos en un estudio cualitativo que nos permitiese comprender cómo el estudiantado que realiza sus prácticas pre-profesionales en la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMdP, atraviesa un proceso íntimo de reflexión y sensibilización en relación a su saber-ser docente a partir de la elaboración e implementación de secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. A través de la observación no participante y documental, entrevistas focales, relatos escritos y registros auto-etnográficos nos sumergimos en un profundo análisis recursivo de las narrativas de quienes estaban cursando esta asignatura durante el ciclo 2023. Este proceso nos permitió comprender sus experiencias pedagógicas y vivencias personales.

Luego de que el grupo de estudiantes finalizara la etapa de realización de las prácticas pre-profesionales en las diferentes instituciones educativas, y antes de realizar la entrevista focal, les invitamos a escribir sus reflexiones alentándoles a describir cómo su *saber-ser* docente iba transitando un proceso de trans-formación a partir de perspectivas de-coloniales. De esta manera, la narrativa les ofrecería la oportunidad de tomar consciencia acerca de cómo sus identidades docentes iban incorporando nuevas perspectivas, formas y miradas. Les sugerimos que escriban un relato escrito tan extenso como lo deseasen, narrando el proceso que venían recorriendo a partir del primer día de clase de Residencia Docente II, momento en que les contamos que íbamos a pensar las prácticas pre-profesionales partiendo de una mirada crítica. Para este proceso de escritura podían considerar el registro etnográfico que habían plasmado en sus diarios personales durante el transcurso de sus prácticas pre-profesionales y algunas preguntas o temas disparadores que les brindamos y que podían organizar en cualquier orden. Les invitamos a sentirse libres de expresar y plasmar otros sentimientos, emociones y reflexiones que pudiesen aflorar.

ISBN 978-987-811-185-8

Hallazgos

Durante el proceso recursivo de lectura y análisis de los textos de campo, logramos recuperar diferentes dimensiones que emergieron. En esta ocasión nos concentramos en dos que asomaron a partir de la lectura de los relatos auto-etnográficos: *la de-construcción del imperialismo en las prácticas docentes y los nuevos desafíos que se emergen a partir de la incorporación de perspectivas de-coloniales en las clases de inglés*. De esta manera, tras un proceso íntimo de reflexión y de sensibilización por parte del grupo de participantes que realizó las experiencias pre-profesionales elaborando e implementando secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales, logramos comprender situaciones que luego se tornaron en hallazgos: percepciones y sensaciones, sentimientos, narrativas hegemónicas en torno a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, perspectivas y miradas transformadoras en la enseñanza de la lengua inglesa y maneras *otras* de transitar la formación.

Discusión

Transitamos un camino marcado por la búsqueda de la comprensión del proceso de reflexión y de sensibilización que atraviesa el estudiantado del Profesorado de Inglés que realiza sus experiencias pre-profesionales cuando elaboran e implementan secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. Partimos de dos dimensiones que sugieren en el transcurso de la indagación: la de-construcción del imperialismo en las prácticas docentes y los nuevos desafíos que las pedagogías de-coloniales nos invitan a enfrentar. La primera nos permitió ahondar en los sentimientos, percepciones y sensaciones iniciales y las narrativas hegemónicas en la enseñanza y el aprendizaje de inglés. La segunda, nos habilitó a profundizar en las perspectivas y miradas transformadoras en la

ISBN 978-987-811-185-8

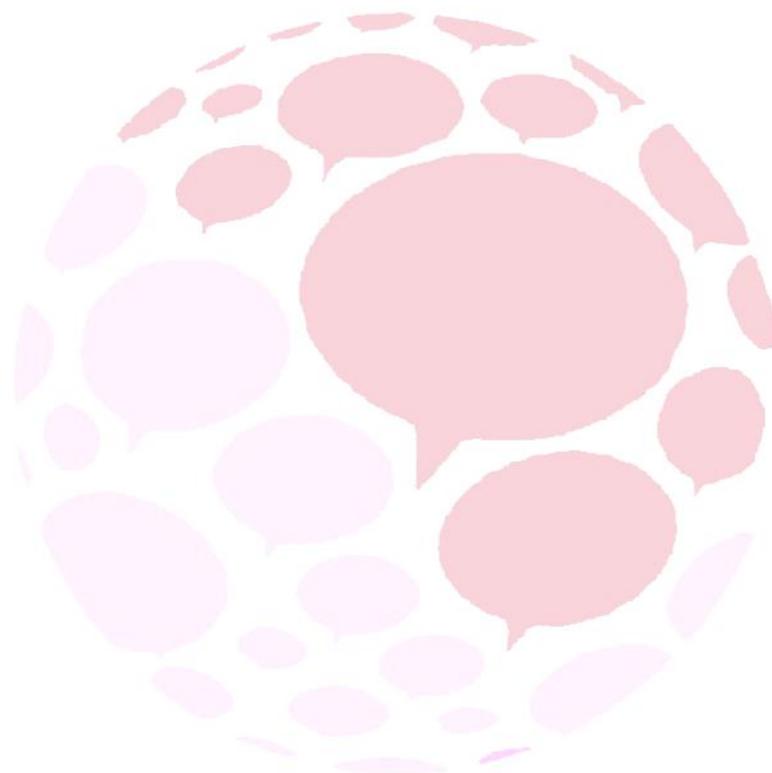
enseñanza de la lengua inglesa y las formas en las que el estudiantado transita la formación. El sendero que hemos transitado hasta el momento, nos ayuda a comprender cómo las pedagogías de-coloniales posibilitan una apertura hacia la transformación del saber-ser docente de quienes realizan sus prácticas pre-profesionales, a la vez que habilitan una conexión íntima con sus experiencias personales. A partir de la adopción de enfoques críticos, inclusivos, situados y significativos que permitieron des-habitar un camino imperialista, el grupo de participantes ha encontrado desafíos que promueven nuevas miradas, propósitos y sentidos en su labor educativa.

Senti-pesamos que la cauta y paulatina transformación en la perspectiva de lo que comprendemos por enseñanza, moldea artesanalmente y da forma al presente a la vez que posibilita una proyección de mirada fresca, limpia y vigorosa hacia el futuro ejercicio de la profesión. También creemos que la acción reflexiva en el proceso educativo puede empoderar a las personas docentes a desempeñar un papel activo en la transformación de la sociedad. Estamos convencidas de que el encuentro con las pedagogías de-coloniales simboliza la concientización acerca de la capacidad de poder transformar el mundo y contribuir a la justicia social desde el aula.

Referencias bibliográficas

- Baum, G. (2018). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. *En formación*, 3 (3): 47-57.
- Baun, G. V. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133-168.
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. *Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. *Rev Filosofía*, 74, 7-23.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
-

ISBN 978-987-811-185-8



FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

LOS SABERES-OTROS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN EN LAS SOMBRAS: NUEVAS POSIBILIDADES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS

Conversatorio N° 5

Siccardi, Ana
GIEEC/GIEPE - CIMED - IsTEC - PESES, UNMDP
anasiccardi@hotmail.com

Resumen

La educación en las sombras (Bray, 1999a, 1999b) nace de la complementariedad otorgada por las tutorías privadas al trabajo del ámbito escolar convencional (oficial) en algunos países de Asia, pero se ha extendido de manera global y potenciado aún más luego de la crisis del COVID-19. La presente discusión tiene como meta reversionar dicho concepto en el contexto de mi tesis doctoral fundada en la indagación acerca de la dimensión corporal en la formación del profesorado de inglés. Dicha investigación intenta poner en valor los espacios y los tramos educativos no formales y/o extracurriculares, que ayudan a los⁴ docentes de inglés a desarrollar saberes-otros que luego nutren y complementan las propuestas y las actividades del aula. Esta situación interpela de manera directa a la agenda clásica de la formación académica de docentes de inglés donde la dimensión corporal se limita a la voz y al aparato fonador. Dialogar acerca de las crisis a las cuales muchos docentes se enfrentan cuando los contextos y las condiciones de la enseñanza del inglés no concuerdan con los ideales de formación académica recibida es en el corazón de la tesis. Del mismo modo, la indagación pondera la potencialidad educativa (Edelstein, 2015) de varias fuentes de aprendizajes a los que recurren tales docentes para reconfigurar sus formaciones y así dar respuesta a los contextos en los que desarrollan su oficio de enseñar (Litwin, 2008). De este modo, definimos a los saberes-otros como aquellos conocimientos, estrategias, herramientas, habilidades y sentires que hacen a la didáctica de la clase pero que fueron recogidos en tramos y experiencias no-curriculares a lo largo de la educación docente (Porta & Yedaide, 2017) y los cuales vinculan la dimensión corporal y la propia formación/educación (Prats Lopez, s/d, Gallo, 2014; Gallo & Martínez, 2015). Encontramos en la educación en las sombras y sus tres dimensiones de complementariedad, privacidad y formación en áreas académicas un interesante abanico de posibilidades que enmarca desde lo teórico-epistemológico este concepto que hemos delineado especialmente para nuestra indagación. Situar a la

ISBN 978-987-811-185-8

educación en las sombras en un contexto-nuevo como es el profesorado de inglés y ampliar su definición desde una búsqueda situada otorgaría fundamentos que encuadren a los saberes-otros como un potente constituyente de la multidimensionalidad y la complejidad (Edelstein, 2003, 2015) de la educación de profesores de inglés.

Palabras Clave: educación en las sombras; saberes-otros; dimensión corporal; educación de docentes de inglés

La siguiente discusión sobre la educación en las sombras y los saberes-otros nace del concepto general de educación docente de Porta y Yedaide (2017), el cual da nacimiento a una concepción de educación ampliada, no circunscrita a la formación académica, sino en expansión hacia los aprendizajes vitales que componen los basamentos de los saberes totales del/de la docente. Como parte de mi tesis doctoral sobre dimensión corporal en la formación de docentes de inglés, consideramos los tramos no formales de educación, entendidos como actividades extra curriculares, no formales, fuera del ámbito de la formación académica, como fuentes de formación y educación docente esencial para el ejercicio del oficio (Litwin, 2008). Definimos a la dimensión corporal en la enseñanza del inglés como EIL (English as an International Language) como las formas de enseñar la lengua desde una perspectiva encarnada (Li Chan, 2014; Schmidt; Benzing, Wallman-Jones, Mavilidi, Lubans, Revalds & Paas, 2019; Gavilanes Solís, 2021; Labanda Viteri, 2022) atravesadas por el arte, por consiguiente, la oralidad en dramatización, la pronunciación en el canto, la escucha en el análisis de canciones, la escritura de libretos o poesía, entre otras tantas posibles combinaciones, se convierte en el corazón de una clase de inglés (EIL). Los tramos educativos no-curriculares, solventan y dan lugar a la creación de dinámicas áulicas que muchas veces motivan al estudiantado de una forma particular. Las combinaciones de didáctica, conocimientos disciplinares y habilidades basadas en saberes-otros facilitan el trabajo del aula que en algunas ocasiones se ve limitado, sesgado y/o anulado por la dificultad misma del aprendizaje disciplinar de la lengua inglesa o de las condiciones en las cuales se realiza.

ISBN 978-987-811-185-8

En este artículo nos disponemos a discutir y definir los saberes-otros en un marco más generalista partiendo del concepto de educación en las sombras (Shadow Education) (Bray, 1999a, 1999b). Para lo cual realizaremos una pequeña síntesis que brinde significado a este concepto entramado en un pasaje bibliográfico que sustente la misma. En esta línea, queremos vincular la educación en las sombras con los saberes-otros provocando un análisis que integre un marco macro para luego adentrarnos en el contexto micro de mi tesis doctoral. La misma tuvo como punto de partida una historia personal-profesional, una vivencia autobiográfica de multidimensionalidad y una búsqueda situada de alternativas didácticas (Edelstein, 2003, 2015) destinadas a resolver la complejidad y la singularidad del aula en su entorno social histórico que conllevaron la exploración de otras fuentes de potencialidad educativa (Edelstein, 2015) por fuera de la formación docente-académica. Es por ello, que encontramos en la educación en las sombras (Shadow Education) de Bray (1999a, 1999b) una fuente de inspiración que amplía las posibilidades en relación a las herramientas y las estrategias que nutren las actividades áulicas nacidas en las sombras. La educación en las sombras (Shadow Education) (Bray, 1999a, 1999b) en su concepción original nace de la atención puesta en las actividades o las experiencias educativas que ocurren más allá de la escuela y la familia. Muchos estudiantes alrededor del mundo reciben educación fuera del sistema formal de escolarización, cubriendo un gran espectro de áreas académicas (por ejemplo, idiomas, matemática, ciencia) y áreas no-académicas (tales como música, arte, deportes, entre otros), las cuales son ofrecidas por una gran variedad de organizaciones (tutores particulares, organizaciones no gubernamentales, sociedades de fomento, entre otros) y con varios propósitos (extensión o complementariedad del sistema escolar, entrenamiento para exámenes, expansión de área del conocimiento, entre otros). Dichas actividades han sentado las bases para conceptualizar el término de educación en las sombras, utilizando la metáfora de la sombra por suceder fuera del ámbito regulado de la educación, en otras palabras *en las sombras* (Bray, 1999; Stevenson & Barker, 1992). Una de las áreas más

ISBN 978-987-811-185-8

estudiadas de la educación en las sombras ha sido las tutorías que imitan la educación convencional (mainstream), por lo tanto cuando el currículo oficial cambia también lo hace el de la educación en las sombras.

Bray (1999) establece tres dimensiones específicas para la definición de educación en las sombras en el contexto de las tutorías privadas complementarias: la privacidad (privateness) definida como las tutorías que se otorgan por el pago de dinero, la complementariedad entendida como la provisión de tutorías como complemento o suplemento de las horas de escolaridad formal, y por último, el enfoque académico que incluye áreas tales como idiomas, ciencias o matemática dejando de lado cualquier actividad de recreación o desarrollo personal deportivo o artístico.

De todos modos, autores como Bray (2023) o Yung y Bray (2021) resaltan que ha comenzado un proceso de difuminación de la naturaleza de la educación en las sombras entre lo público y lo privado, lo complementario y lo oficial o convencional, y las actividades académicas y no-académicas. Un ejemplo claro para reversionar este concepto, se ha enmarcado en la pandemia del COVID-19 donde la resiliencia, la adaptabilidad y la potencialidad de la educación en las sombras se han destacado en tiempos de crisis y a partir de ello se comienza a considerar a la misma como una posibilidad de una amplia oferta de valiosos aportes en el futuro de la educación a escala global.

Si bien la primera definición de educación en las sombras en el contexto del estudio de Bray (1999) no incluyó dimensiones artísticas y deportivas, consideramos que una manera de re-pensar este tipo de educación es considerar una ampliación del concepto de educación en las sombras hacia otros saberes, o saberes-otros, que incluyan la educación musical, la danza, el teatro y las artes escénicas, los deportes, entre otros. Siendo la complementariedad una de las tres dimensiones de la educación en las sombras, podríamos entonces considerarla desde el punto de vista de la formación de docentes como un aspecto a desarrollar. La formación de docentes de inglés en el ámbito de la

ISBN 978-987-811-185-8

UNMDP, no incluye oficialmente tramos de formación que vincule la enseñanza de la lengua inglesa con la dimensión corporal entendida en el marco de nuestra tesis. Dentro del aspecto ecológico de la educación, es decir el ámbito natural en el que la misma se desarrolla, podríamos afirmar que la dimensión corporal podría ser una brecha en la actual formación. El aspecto de crisis, antes mencionado en relación al COVID-19, podría también ser replicado en otros contextos. Entendiendo a una crisis como un cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, consecuentemente podríamos referirnos entonces a la historia natural del problema de mi tesis doctoral.

El problema de la presente tesis surge de experiencias personales en la docencia de la inglesa (EIL) a lo largo de más de veinte años, en especial, vivencias como profesora en un Hogar Escuela de la ciudad donde resido. Dicha experiencia anidó las inquietudes y los desafíos que dan nacimiento a esta indagación donde las aulas se poblaban de jóvenes que no encontraban en la lengua inglesa un vehículo fácil para el aprendizaje. A lo largo de esos años, aprendí que cuando el código lingüístico no alcanza, se debe recurrir a otros anclajes, o saberes-otros, para poder hacer real el acto educativo. La voz y el aparato fonador, estimados como primordiales en la educación formal de los docentes de inglés, fueron poco útiles en aquellos momentos ya que la enseñanza tuvo que anidar en otras formas de comunicación relacionadas con la dimensión corporal-artística encontradas en mi propio bagaje de saberes-otros aprendidos por fuera del Profesorado de Inglés. Así es como esta indagación espera dar respuesta ética y política a interrogantes en torno a cuál es la relación entre la dimensión corporal en la educación (Porta & Yedaide, 2017) y el oficio de enseñar (Litwin, 2008) de docentes de inglés. En primera medida, nos interesa definir a los saberes-otros como aquellos conocimientos, estrategias, herramientas, habilidades y sentires que hacen a la didáctica de la clase pero que fueron recogidos en tramos y experiencias no-curriculares a lo largo de la educación docente y los cuales vinculan la dimensión corporal y su propia formación/educación (Prats Lopez, s/d, Gallo,

ISBN 978-987-811-185-8

2014; Gallo & Martínez, 2015). Si nos remitimos a la teoría ecológica en la educación en las sombras, un análisis primordial que surge es aquel referido a los diferentes ecosistemas que funcionan en la educación. Por ecología, Luo & Chan (2022) se refieren al sentido metafórico que denota el patrón y el balance de las relaciones entre los diferentes interesados, es decir los estudiantes, los profesores, entre otros, el ambiente social y el físico (por ejemplo, la escuela, el hogar) y otros jugadores tales como los responsables de las políticas educativas, entre otros. Chang (2019) sostiene que la educación en las sombras se ha convertido en una parte importante de la sociedad y que “opera como un ensamble en el que la sociedad, la cultura, la educación y el negocio (business) se entremezclan e interactúan unos con otros” (Chang, 2019, p. 462). Por lo tanto, para este autor es un microsistema importante con el poder de reformular el paisaje completo de la educación.

Según la teoría del sistema ecológico el desarrollo humano está influenciado por niveles múltiples de sistemas ambientales, donde en el centro se ubica el individuo que es rodeado e influenciado por cinco subsistemas: el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema. A continuación detallaremos muy brevemente cada uno para poder intervenir más adelante esta definición de educación en las sombras. El microsistema es aquel próximo a la persona, en el cual el individuo opera, tales como la escuela y la familia. Luego, se encuentran el mesosistema fundado en las interacciones entre la escuela y la familia; y el exosistema refiere a uno o más contextos en los cuales la persona en desarrollo mantiene una influencia indirecta. En este último caso, podemos mencionar las maneras en las cuales los estudiantes quienes sin interactuar con los responsables de las políticas educativas se ven afectados en sus experiencias de aprendizajes por tales decisiones educativas. El macrosistema se define como los sistemas de creencias, costumbres y culturas (Bronfenbrenner, 1994). Por último, el cronosistema anuncia los cambios en las personas y en el ambiente a lo largo del tiempo. Estos sistemas interrelacionados juegan un rol preponderante en el desarrollo individual de la persona.

ISBN 978-987-811-185-8

Por consiguiente para Luo & Chan (2022) la educación en la sombra puede interpretarse como un microsistema. En el mismo interactúan los estudiantes, por lo tanto los diversos niveles y las influencias complejas que resultan de la educación en las sombras, en un sentido ecológico, deben ser abordados para comprender las interacciones entre la familia, las escuelas, las comunidades y las estructuras sociales más amplias.

En muchos casos la educación en las sombras resulta de la búsqueda de autonomía, o alternativas de elecciones, es decir, como una forma de emancipación educativa (Zhang & Bray, 2020). La educación en las sombras ha adoptado instancias de innovación educativa mucho más eficientemente que la escuela convencional. De este modo, ha integrado la tecnología y otras instancias educativas informales fuera del sistema escolar, que ha difuminado los límites de los espacios y los contextos educativos con la meta de crear instancias deseables de innovación y de justicia curricular en el sentido de Connell (2009). Dicha integración apunta a asistir al sistema escolar, identificar los desafíos y los errores de las escuelas y los docentes en relación al futuro de la escuela y a diagnosticar problemas que minimicen las consecuencias negativas (Zhang & Bray, 2020).

Por todo lo antes discutido, consideramos que la agenda de la educación en las sombras debe ser abordada desde marcos mucho más ampliados en la investigación educativa, dando lugar a estudios y reversiones en los propios contextos donde se desarrolla. Para ello se debe plantear el estudio epistemológico de su propia naturaleza y de los objetivos para los cuales se desarrolla considerando su relación ecológica con el sistema educativo convencional y revelando la naturaleza del conocimiento y de la acción de conocer. En el caso particular de la formación de profesores de inglés, la educación en su sentido más amplio debe considerarse desde un plano ecológico o natural, para poder interpretar los posibles entramados que se dan entre la formación académica y los saberes-otros. Dicha vinculación toma una especial preponderancia en las propuestas áulicas, las dinámicas de enseñanzas y los dispositivos didácticos que los docentes plantean para abordar la enseñanza de la lengua inglesa en los diversos y disímiles contextos en los cuales ejercen

ISBN 978-987-811-185-8

su oficio. Estamos convencidas que fundar un estudio epistemológico que recoja el concepto de educación en las sombras (Bray, 1999) entretejido con los saberes-otros como fuentes de potencialidad educativa (Edelstein, 2015) podría brindar nuevas posibilidades en la agenda de formación del profesorado de inglés.

Referencias bibliográficas

- Bray, M. (1999a). The private costs of public schooling: Household and community financing of primary education in Cambodia. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP) in collaboration with UNICEF. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117632?posInSet=1&queryId=51f9a5ff-c13f-46d5-b8dc-86d02c0c3bcc>
- Bray, M. (1999b). The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180205?posInSet=2&queryId=7b430433-89e3-4a12-8488-38dc79c0c03a>
- Bray, M. (2023). Understanding private supplementary tutoring: Metaphors, diversities and agendas for shadow education research (Comprendiendo las clases particulares complementarias: Metáforas, variedades y agendas para la investigación sobre educación en la sombra). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(4). <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2194792>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.
- Chang, F. R. (2019). An examination of the self-presentation of the top five franchised English buxibans in Taiwan. *Research in Comparative and International Education*, 14(4), 450-465.
- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *FLAPE Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, (27), 1-10.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a04.PDF>
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación de la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1. Recuperado de: <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219/5662>
- Gallo, L. & Martínez, L. (2015). Líneas Pedagógicas para una Educación Corporal, *Cadernos de Pesquisa*, 45 (157), 612-629. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/198053143215>
- Gallo, L. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educ. Pesqui.*, 40(1), 197-214.
- Gavilanes Solís, E. M. (2021). The Embodied learning method, vocabulary learning, the body, the intellectual way, language learning (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Idiomas).
- Labanda Viteri, A. A. (2022). Implementing embodied learning method in an EFL class to engage students within the learning process (Master's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2022).
- Li Chan, E. (2014). Expresión corporal: una metodología didáctica que fortalece la integralidad de los estudiantes de inglés. *Pensamiento Actual*. Universidad de Costa Rica, 14(2).
- Litwin, E. (2008). *El Oficio de Enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Luo, J., & Chan, C. K. Y. (2022). Influences of shadow education on the ecology of education—A review of the literature. *Educational Research Review*, 36, 100450.
- Porta, L & Yedaide, M. M. (Comp.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Prats Lopez, J. (s/d). La dimensión corporal de la profesión docente [Tesis de grado, Universidad de Valladolid] Universidad de Valladolid Repositorio Documental. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4812?locale-attribute=es>
- Schmidt, M., Benzing, V., Wallman-Jones, A., Mavilidi, M., Lubans, D. Revalds. & Paas, F. (2019). Embodied learning in the classroom: Effects on primary school children's attention and foreign language vocabulary learning. *Psychology of Sport and Exercise*, 43 45-54.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657. <https://doi.org/10.1086/229942>
- Yung, K. W. H., & Bray, M. (2021). Globalisation and the expansion of shadow education: Changing shapes and forces of private supplementary tutoring. In J. Zajda (Ed.), *Third international handbook of globalisation, education and policy research* (pp. 679–697). Springer.
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322-341.

Nota ¹ El artículo "los" utilizado a lo largo de todo este trabajo incluye todos los géneros con los que las personas se sientan identificadas.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

**VIVENCIAS DEL ESTUDIANTADO DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA EN TORNO A
PRÁCTICAS EXTRA-CURRICULARES QUE PROMUEVEN SU BIENESTAR
EMOCIONAL**

Conversatorio N° 5

Rasini Robles, Agustina
Universidad Nacional de Mar del Plata
agostinarasini@gmail.com

Branda, Silvia A.
Universidad Nacional de Mar del Plata
branda.silvia@gmail.com

Ruiz Diaz, Gabriel
Universidad Nacional de Mar del Plata
gabrielird@hotmail.com

Resumen

Las prácticas extra-curriculares han entrado al campo de la investigación a partir de diferentes indagaciones que buscan estimular el bienestar emocional de quienes cursan sus estudios universitarios. En los últimos años se han realizado estudios acerca de este tema que han logrado identificar la importancia de abordar y promover el bienestar en el entorno universitario, así como también la participación en actividades extra-curriculares como estrategia efectiva que favorece la mejora en el rendimiento académico. Es así que, abordar y favorecer el bienestar emocional en el ámbito universitario cobra vital relevancia para minimizar el estrés académico al que se enfrenta el estudiantado y que puede afectar negativamente su rendimiento en los estudios y en su calidad de vida. Autores como Parks y Reddy (2018) destacan que la participación en prácticas extra-curriculares ha demostrado ser beneficiosa para estudiantes universitarios ya que proporciona oportunidades para el desarrollo de habilidades como el liderazgo, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. También fomenta la interacción social

ISBN 978-987-811-185-8

y el sentido de pertenencia a la comunidad, lo cual puede contribuir a una mayor plenitud emocional en los distintos entornos.

De esta manera, se propone un estudio que permita explorar aquellas vivencias que estudiantes que cursan las Residencias Docentes en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), han experimentado en cuanto a prácticas extracurriculares que promueven el bienestar emocional durante sus vidas académicas. Se buscará interpretarlas en base a sus experiencias y se indagará acerca del efecto positivo que han tenido en el grupo de participantes. Este estudio cualitativo de corte interpretativo está orientado a comprender cómo la presencia de algunas prácticas extracurriculares enfocadas en el bienestar emocional, tales como el arte y el yoga, afectan de manera positiva a los estudiantes del Profesorado de Inglés en la UNMdP. A través de una encuesta, entrevistas en profundidad y focales con el grupo de participantes se generarán los textos de campo que luego permitirán un análisis de sus narrativas para poder comprender cómo han sido sus experiencias en cuanto a prácticas extracurriculares para lograr cierta estabilidad emocional; adicionalmente, se registrará un relato auto-etnográfico para complementar las narrativas del grupo de participantes. Se espera que eventualmente los resultados de esta investigación puedan ser considerados en los espacios que habitan docentes y estudiantes del Profesorado de Inglés y de otros profesados de la UNMdP.

Palabras Clave: bienestar emocional; estudiantes universitarios; prácticas extracurriculares; vida académica

Introducción

En la última década han realizado numerosas investigaciones en torno a cómo las prácticas extracurriculares desempeñan un papel crucial para estimular el bienestar emocional de los estudiantes universitarios. Estos estudios han enfatizado tanto en la importancia de abordar y promover este bienestar en el entorno universitario como en la participación de estudiantes en actividades extracurriculares que promuevan el bienestar y el rendimiento académico. Según Smith y Johnson (2019), abordar y promover el bienestar emocional en el ámbito universitario es fundamental, ya que los y las estudiantes se enfrentan a desafíos significativos como el estrés académico, la ansiedad y la depresión, los cuales pueden afectar negativamente su rendimiento en los estudios y su calidad de vida. Es por eso que se ha puesto un mayor énfasis en la

ISBN 978-987-811-185-8

promoción del equilibrio emocional en varias universidades, generando servicios de apoyo y programas de educación sobre bienestar emocional.

Además, Parks y Reddy (2018) destacan que la participación en prácticas extracurriculares promovida desde la comunidad educativa ha demostrado ser beneficiosa para los grupos de estudiantes universitarios. Éstas proporcionan una oportunidad para el desarrollo de habilidades relevantes para diferentes ámbitos, tales como el liderazgo, la resolución de problemas y la colaboración en el trabajo de equipo. Los autores también promueven la interacción social dentro y fuera de las instituciones y el sentido de pertenencia a la comunidad universitaria, lo cual puede contribuir con un mayor bienestar emocional.

En el artículo “Los Estudios Universitarios y el *Mindfulness*⁵. Una Revisión Sistemática” (Viciano, V. et. Al 2017) se relaciona esta actividad con los estudios universitarios desde su aspecto emocional más íntimo. El estudio se basa en una revisión sistemática de investigaciones previas y resalta los beneficios potenciales de la práctica indicada en el ámbito universitario. Se concluye que esta práctica puede mejorar la atención, reducir el estrés y promover el bienestar emocional en los estudiantes universitarios. Sin embargo, se destaca la necesidad de realizar más investigaciones para comprender mejor los mecanismos y efectos del *mindfulness* en el contexto académico.

Asimismo, en “La práctica del *mindfulness* en el aula universitaria: una experiencia de formación y crecimiento personal” Rodrigo Olivencia (2022) presenta una experiencia de su implementación en un entorno universitario. El autor describe cómo la práctica del *mindfulness* en el aula puede promover el crecimiento personal de los estudiantes, mejorando su atención, concentración y balance emocional. Se resalta la importancia de integrarla en la educación superior para desarrollar habilidades que favorezcan el equilibrio emocional y el rendimiento

⁵ Atención plena (traducción propia)

ISBN 978-987-811-185-8

académico. El autor concluye que la adopción de esta perspectiva en el ámbito universitario puede ser beneficiosa tanto para los estudiantes como para los docentes.

El arte también ocupa un lugar relevante en el cuidado del bienestar emocional del estudiantado universitario ya que proporciona una vía creativa para expresar emociones, explorar identidades y aliviar el estrés. Como menciona Smith (2019) en su artículo "El poder curativo del arte en la salud mental", la participación en actividades artísticas, como la pintura, la música o la danza, fomenta la liberación emocional, promueve la relajación y mejora la autoestima. Estas prácticas no sólo ofrecen un espacio seguro para la autorreflexión, sino que también fortalecen el bienestar psicológico y promueven una mayor capacidad de resiliencia en los estudiantes universitarios.

La revisión de esta lectura y nuestro interés personal como integrantes de la comunidad educativa del Profesorado de Inglés de la UNMDP, nos despertó una profunda curiosidad que nos condujo a buscar comprender cómo la presencia de prácticas extracurriculares enfocadas en el bienestar emocional (el arte, la práctica de yoga, la meditación y ejercicios de mindfulness), afectan de manera positiva al estudiantado. Para ello, decidimos indagar acerca de las vivencias de los estudiantes del Profesorado de Inglés en cuanto a las experiencias relacionadas con el bienestar emocional y cómo las interpretan para luego poder analizar cómo la presencia de estas prácticas en las experiencias de los estudiantes pudo haber enriquecido su desempeño académico.

Procedimiento

Realizaremos una encuesta utilizando la herramienta Google Forms a estudiantes y docentes del Profesorado de Inglés que estén cursando o dictando alguna de las dos residencias (Residencia Docente I y II), con el objetivo de seleccionar a quienes participarán de la investigación. En esta instancia esperamos obtener datos de quiénes vivieron experiencias

ISBN 978-987-811-185-8

relacionadas con el cuidado del bienestar emocional, como la meditación, la conciencia plena, y el arte, y cómo se sintieron al transitarlas. A su vez, en el caso de los docentes, se buscará que registren si alguna vez han propuesto actividades de este tipo en sus clases, cómo las implementaron y qué fue lo que los/las motivó a realizarlas. El testimonio de las personas docentes que hayan experimentado estas prácticas en sus aulas nos brindaría un entendimiento más profundo acerca del probable beneficio para el estudiantado. Una vez obtenidos los primeros datos, limitaremos el número de participantes a aquellos que hayan atravesado la experiencia, para pasar al siguiente paso a modo de poder profundizar y ampliar las respuestas brindadas. Aquellas personas que no las han experimentado, tendrán un apartado en la encuesta para narrar brevemente qué sienten con respecto a esta falta y si consideran que sería necesario vivir éstas prácticas.

Posteriormente, realizaremos una entrevista focal con el grupo de participantes con el objetivo de, en consonancia con las ideas de Scribano (2008), articular el discurso social, la expresión individual y el sentido común. En estos grupos focales, se intentará conocer las experiencias vividas en torno a las prácticas mencionadas. Propondremos además una instancia que les permita ampliar las respuestas ya proporcionadas en la encuesta previa. A su vez, se espera que en la interacción puedan aflorar sus recuerdos, sentimientos y posibles efectos y beneficios que hayan experimentado.

Scribano (2008) asevera que “[...] la confianza y buena relación entre ambos [entrevistador y participante] es definitoria para el éxito de la entrevista.” (74) Si alguno/a estudiante que participe del estudio no se sintiese a gusto para compartir ciertas experiencias sobre su bienestar emocional en un grupo focal, propondremos entrevistas en profundidad individuales buscando que se sientan libres de expresar sus vivencias. El autor también señala que es necesario mantener el *rapport*⁶ con los y las participantes, en torno cómo escuchar (posibilitaremos la

⁶ Entendimiento, conexión, relación (traducción propia)

ISBN 978-987-811-185-8

palabra a cada participante con la menor cantidad de interrupciones posibles, permitiéndole salirse de la escena y reincorporarse a medida que lo necesite) y qué escuchar (relatos acerca de la presencia o ausencia de prácticas extracurriculares para preservar la estabilidad emocional, información sensitiva y cargada emocionalmente para el/la participante, utilidad de la práctica, implementación, silencios, entre otros aspectos). A partir de la recolección de relatos y mediante un análisis recursivo, generaremos narrativas sobre las experiencias (textos de campo) y, a su vez, registraremos nuestros propios relatos auto-etnográficos acerca de las vivencias que hemos tenido en torno a prácticas extracurriculares para el cuidado del bienestar emocional y de los sentimientos y emociones que nos pueda generar el paso por esta investigación.

Discusión en torno a los posibles hallazgos

Dado que el paso por la universidad puede tomar forma de una instancia en la que el estudiantado vive bajo presión y/o estrés, consideramos necesario conocer si prácticas tales como la meditación, el yoga, la conciencia plena y el arte, afectan de manera positiva al alumnado. Esperamos que el estudiantado y el cuerpo docente de esta y de otras universidades a nivel nacional e internacional se beneficien en cuanto a la concientización de los altos beneficios que estas prácticas puedan generar, mejorando así el rendimiento académico del cuerpo estudiantil. Los hallazgos de este estudio podrán dar cuenta de su relevancia para el bienestar del estudiantado y también del cuerpo docente.

Esperamos brindar un alto valor teórico que contribuya con el conocimiento ya existente sobre el tema al explorar las experiencias de quienes participan. Buscamos llenar un vacío en la literatura académica al brindar información valiosa para promover la estabilidad emocional en el contexto educativo de la UNMdP y de otras universidades. Asimismo, esperamos contribuir

ISBN 978-987-811-185-8

con el campo y así poder promover y resguardar el bienestar emocional en las aulas universitarias.

Referencias Bibliográficas

- Parks, K. M., & Reddy, R. (2018). Extracurricular Activities and Mental Health: Reconsidering Identification of High-Risk Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(2), 347-360. doi:10.1007/s10964-017-0766-
- Scribano, A. O. (2008) *El proceso de Investigación Social Cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Smith, J. (2019). “El poder curativo del arte en la salud mental.” *Journal of Arts and Mental Health*, 15(2), 123-13
- Smith, A. B., & Johnson, C. D. (2019). “The Importance of Mental Health Services on College Campuses.” *Journal of College Student Development*, 60(2), 167-171. doi:10.1353/csd.2019.0019
- Viciana, V., Revelles, A. F., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., & Chacón, R. (2017). Los Estudios Universitarios y el Mindfulness. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 119-135. <https://www.redalyc.org/journal/551/55160047008/html/>

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

LA OPCIÓN DE-COLONIAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE INGLÉS UNMDP

Conversatorio N° 5

Cosentino, Claudia Patricia
Universidad Nacional de Mar del Plata
claudicarp@gmail.com

López, Marcela Eva
Universidad Nacional de Mar del Plata
marcelaevalopez@gmail.com

Resumen

El presente artículo se inserta en el nuevo proyecto 2024-2025 del Grupo GIIFOD, Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente, cito en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), denominado *Estudiantes y docentes en contextos de formación V. Hacia una perspectiva de-colonial: repensando las prácticas de enseñanza en el Profesorado de Inglés de la UNMDP*. En un mundo pos pandémico donde se espera que los docentes desarrollen practicas innovadoras de cambio, acordes a los nuevos tiempos, lejos de desigualdades, que conciernen las diferencias de raza, edad, género, orientación sexual, e inclusive el origen geográfico, las ciencias sociales y humanas se han volcado a la investigación, resaltando conceptos como la justicia social, la teoría crítica y la de-colonialidad. Las lenguas extranjeras no han quedado al margen de esta perspectiva. Muy por el contrario, siendo los idiomas la forma de comunicación entre los humanos para negociar y resolver conflictos, también se constituyen como factores que separan al mundo en castas lingüísticas que no son ajenas a la influencia colonial. Tradicionalmente, la enseñanza de inglés como lengua extranjera se ha caracterizado por responder a poderes hegemónicos, principalmente de países de habla inglesa, con el seguimiento de currículos, enfoques metodológicos, textos y materiales didácticos que responden a una visión etno-céntrica, al otorgarle más prestigio a algunas culturas por sobre otras. Siguiendo una línea de investigación cualitativa de corte narrativo, el trabajo presenta un primer análisis interpretativo de las narrativas de una docente investigadora del área de formación docente en el Profesorado de Inglés de nuestra universidad. Tomando como fuente su propio relato reflexivo y una entrevista en profundidad, el objeto del estudio es explorar cómo sus conocimientos y creencias evolucionan, desde una forma de existir dominante hacia una mirada de-colonial, y cómo esto influye en las

ISBN 978-987-811-185-8

prácticas de la formación de los futuros docentes del profesorado de inglés de nuestra universidad. El relato de nuestra docente formadora revela rasgos de la conexión ineludible entre la construcción de su ser docente y sus decisiones pedagógicas, que fueron transformándose en forma conjunta a través de la experiencia. Estas elecciones hoy, como respuesta de resistencia a prácticas hegemónicas apuntan más allá de la función instrumental de la enseñanza del idioma, para dar lugar a la *opción de-colonial*, que posiciona al inglés como *lengua otra*. Esta perspectiva nos interpela como docentes y nos impulsa a repensar nuestras prácticas de futuros formadores desde una alternativa disruptiva de-colonial, que nos permite tomar conciencia, revelarnos y desobedecer mandatos opresivos tradicionales.

Palabras clave: perspectiva de-colonial; inglés como lengua otra; investigación narrativa

Perspectiva de-colonial

Nuestra visión del mundo para organizar sociedades y realidades son el producto de procesos de colonización y de modernidad (Espinosa, 2021). Por otro lado, la *de-colonialidad* es la respuesta radical de quienes están oprimidos, cuestionando así las formas de actuar que tiene el poder a través de prácticas discursivas y funciones de la educación (Popkewitz, 1999, p. 1). La *de-colonialidad* representa el símbolo del postmodernismo y el proceso para identificar y revertir antiguas desigualdades. Es el llamado a los seres humanos a estar alertas sobre las agendas ocultas y los poderes hegemónicos que controlan nuestras sociedades. Además, implica actuar contra los opresores y rupturizar esa opresión, una vez que somos conscientes de su existencia (Macedo, 2019).

Varios autores se han referido a la opción *de-colonial* (Kumaravadivelu, 2016; Monzó & McLaren, 2014; Mignolo & Tlostanova, 2009), como aquella que transforma esos poderes hegemónicos en acciones para conseguir la justicia social. En educación, los docentes hemos sufrido las políticas de gobiernos neoliberales que ejercen un control colonial sobre sus estudiantes, como por ejemplo, la aplicación de pruebas estandarizadas. La perspectiva *de-colonial* es una iniciativa de suma urgencia en educación ya que es un

ISBN 978-987-811-185-8

campo de reproducción ideológica que puede llevar a cabo paradigmas tradicionalmente perversos, o por el contrario implementar nuevas opciones de concientización, empatía y justicia social (Espinosa, 2021). Así, de-colonizar la educación implica rupturizar las formas tradicionales en que las cosas se conciben y se realizan, simplemente porque siempre ha sido de esa manera (Solano, 2015). La opción *de-colonial* debe contribuir a formar un ser humano capaz de cuestionar la sociedad en la que vive para proponer nuevos conocimientos, valores, interacciones y lógicas (García González, 2020).

Si bien la opción de-colonial es necesaria en todos los aspectos de la sociedad y en educación, en el campo de la formación de profesores de idiomas es indispensable, ya que el lenguaje es uno de los primeros medios que nos permite entender el mundo en el que vivimos. Es a través de la lengua que entendemos el concepto de autoridad, de poder, de conocimiento, quien lo tiene, quien lo ejerce y quien lo sufre (Espinosa, 2021).

Más particularmente, los idiomas extranjeros siempre han devenido en herramientas de colonización, tanto físicas como violentas, o en formas más sutiles o simbólicas. Espinosa (2021) sostiene que, a través de las lenguas extranjeras se otorga más prestigio a algunas culturas por sobre otras. Las lenguas extranjeras tienen el poder de reproducir y extender estereotipos, pero también son el vehículo para oponerse a ellos o contrarrestarlos. Si bien tienen el poder de colonizar mentes y prácticas, también son el instrumento para revertir la colonialidad, fomentando debates políticos y una participación democrática. Las lenguas extranjeras son herramientas para transformar la emancipación de ideas, la comunicación y las relaciones humanas (Espinosa, 2021).

Inglés como lengua otra

La jerarquía del idioma inglés como herramienta de comunicación (Robertson, 2005) ha perpetuado proyectos imperiales que justifican cómo se concibe la enseñanza del inglés (Flores & Rosa, 2015). Desde las editoriales y las universidades occidentales se han

ISBN 978-987-811-185-8

extendido hacia todo el mundo los modos “correctos” de enseñar inglés, que profesores de otras culturas han adoptado y adaptado a sus clases (Kumaravadivelu, 2006).

Sabemos que la enseñanza comunicativa de la lengua ha sido tradicionalmente desarrollada en países de habla inglesa como Gran Bretaña y Estados Unidos, con tradiciones educativas muy diferentes a las de los lugares donde luego se introdujo. De este modo, también se ha introducido un “imperialismo cultural” en el que los supuestos y las prácticas implícitas de una cultura se imponen sobre los de otra (Richards & Rogers, 2001).

Siguiendo la línea del paradigma *de-colonial*, Baum (2018), en cambio propone la enseñanza de inglés como *lengua otra* con una mirada que no es normativa ni anti normativa, sino simplemente otra. Esta opción se posiciona en el conflicto que genera el discutir, por ejemplo, los contenidos a enseñar, pero poniendo énfasis en quién los define y regula, en vez de considerar si esos contenidos son o no normativos. El salir de una perspectiva impuesta por ideologías modernas/coloniales implica también reconocernos en nuestro propio contexto geopolítico (Baum, 2022) que es, tal como lo explica Kusch (1976), nuestro domicilio existencial. Debido a que cada pueblo tiene sus propias palabras que denominan a sus sentires y a su forma de pensar, al enseñar la lengua de otros pueblos enseñamos desde una interculturalidad crítica (Walsh, 2009), desde nuestro lugar de enunciación geocorpopolítico (Baum 2022).

El inglés como *lengua otra* surge como opción a las diferentes formas modernas/coloniales que este idioma ha adoptado (inglés como lengua extranjera, como Lengua Franca, como Segunda Lengua, como Lengua Internacional etc.) más allá de límites geográficos. Enseñar inglés como *lengua otra* induce a la “desobediencia epistémica, ontológica y política; desafía cánones y paradigmas; descubre los intereses de una *class culture* científica y académica que subsume su lugar de enunciación a una lógica globalizante” (Baum, 2022 p. 20).

ISBN 978-987-811-185-8

Formación docente de-colonial

En su relato, nuestra participante nos ofrece fragmentos biográficos intercalados con un recorrido por su trayecto educativo, su desempeño laboral inicial, y su ejercicio como docente formadora en el Profesorado de Inglés de la UNMDP. En este último tramo de su desarrollo profesional se observa una clara evolución desde su visión temprana de la pedagogía del idioma inglés hasta una perspectiva de-colonial, en la que se concibe al conocimiento más allá de las experiencias cognitivas, incluyendo también las experiencias emocionales y corpóreas de los docentes (Castañeda-Londoño, 2021).

En un principio, las huellas de la propia formación de nuestra participante en el Profesorado de Inglés cimentaron representaciones sobre la buena enseñanza de la lengua extranjera desde un punto de vista marcadamente hegemónico. Ella adhirió a una enseñanza de la didáctica escindida de la experiencia se sus estudiantes, al impartir cuantiosos contenidos teóricos que no garantizaban aprendizaje significativo en sus estudiantes. Esto respondía a una tendencia generalizada a ver *el conocimiento* como algo que los humanos debemos captar, algo que está ahí para ser descubierto, algo que se puede almacenar para su posterior utilización o algo que se puede medir, en pruebas estandarizadas, por ejemplo (Freeman, Webre, & Epperson, 2019; Kinchelo, 2012). Hoy sabemos que en la buena enseñanza el conocimiento del contenido, el pedagógico y el metodológico no son los únicos tipos de conocimientos que los docentes cultivan en su vida profesional para afrontar la enseñanza y el aprendizaje. También existe un conocimiento implícito de la enseñanza, adquirido de modos no formales. Podemos hablar de *conocimientos*, en plural, lo que permite una relación más horizontal entre lo científico y otras formas de saber en las que podemos confiar.

Un alumbramiento en la práctica de nuestra participante como formadora la llevó a focalizarse en la potencialidad de las experiencias áulicas de micro-enseñanza y residencias. Esto dio lugar a un espacio para las opiniones personales, la creatividad, la

ISBN 978-987-811-185-8

iniciativa y el estilo de enseñanza de sus estudiantes, así como a la valoración de sus experiencias educativas previas, que se hicieron visibles a través de diversas prácticas narrativas. Hoy se reconoce a los docentes como usuarios y creadores de formas legítimas de conocimiento, tomadores de decisiones sobre cómo enseñar mejor a sus estudiantes dentro de contextos complejos social, cultural e históricamente situados. De este modo se posicionan las formas de conocimiento docente que conducen a la praxis como conocimiento legítimo (Johnson, 2006), superando la visión etnocéntrica que había permeado los enfoques metodológicos, los currículos para la formación docente, y los materiales didácticos provenientes de países de habla inglesa.

En este trabajo, revalidamos la relevancia e influencia de los trayectos biográficos, escolares y profesionales de los docentes en su práctica, como así también de la investigación narrativa. Esta nos permite tanto a investigadores como docentes formadores comprender el conocimiento y sus procesos de construcción, accediendo a epistemologías ocultas, para intervenir en las prácticas discursivas de nuestro campo y pensar en la enseñanza de lenguas de otras maneras. Al relatar sus vivencias y experiencias como docente formadora, nuestra participante da cuenta de su transformación y su desarrollo de autoconocimiento, disparadores fundamentales para la creación de espacios de formación en libertad desde una perspectiva de-colonial.

Referencias Bibliográficas

- Baum, G (2022) Enseñar inglés: ¿complicidad colonial?. En *La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. 10-27. Edupl. ISBN 978-950-34-2130-7
- Baum, G. (2018) Un paradigma otro: Pedagogizar de-colonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. En *formación*. 3 (3): 47-57. Disponible en: https://issuu.com/isfd97/docs/issn_2591-5401_en_formacion_2019
- Castañeda-Londoño, A. (2021). Moving from what do English teachers know? to how do English teachers experience knowledge? A decolonial perspective in the study of
-

ISBN 978-987-811-185-8

- English teachers' knowledge. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 22(1), 75-101.
- Espinosa, A. (2021). The decolonial option: implications for the curriculum of foreign language teacher education programs. En *Revista Boletín Redipe 10* (12), 102-112. ISSN 2256-1536
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- Freeman, D., Webre, A., & Epperson, M. (2019). What counts as knowledge in English language teaching? In *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 13-24). Routledge.
- García-González, V. (2020). Descolonización de los saberes del docente como base para la promoción e implementación de prácticas educativas significativas. En *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 12(1), 241-254. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.16>
- Johnson, K. (2006). The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Kincheloe, J. L. (2012). Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, 1-308.
- Kumaravadivelu, B. (2006). Dangerous liaison: Globalization, empire, and TESOL. In *(Re)locating TESOL in an age of empire* (pp. 1-26). Palgrave Macmillan.
- Kumaravadivelu, B. (2016) The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-84.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambeiro.
- Macedo, D. (2019). *Decolonizing Foreign Language Education, The Misteaching of English and Other Colonial Languages*. Routledge.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Mignolo, W. & Tlostanova, M. (2009). Global Coloniality and the Decolonial Option. En *Kultur (Special Issue: Epistemologies of Transformation)* 6, 130-147.
- Monzó, L., & McLaren, P. (2014) Critical Pedagogy and the Decolonial Option: Challenges to the Inevitability of Capitalism. En *Policy Futures in Education*, 12(4), 513-224.
- Popkewitz, T. (1999). Introduction. Critical Traditions, Modernisms, and the “Posts”. In T. Popkewitz & L. Fendler (eds), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. 1-13 Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Robertson, S. L. (2005). Re-imagining and re-scripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41(2), 151-170.
- Solano-Alpizar, J. (2015). Decolonizing Education or Accepting the Challenge of Taking a Different Path. En *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario “*Interculturalidad y Educación Intercultural*” organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

¹ Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente, cito en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

ISBN 978-987-811-185-8

**CREENCIAS OBSTACULIZADORAS DEL APRENDIZAJE DE LA
PRONUNCIACIÓN EN ESTUDIANTES DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO DE INGLÉS**

Conversatorio N° 5

Sordelli, María Laura
GIIEFOD (CIMEd)
sordelli@mdp.edu.ar

Romanelli, Sofía
CONICET, GIIEFOD (CIMEd)
sofiaromanelli@gmail.com

Mazzina, María Emilia
GIIEFOD (CIMEd)
emiliamazzina97@gmail.com

Martínez, Florencia Mariana
GIIEFOD (CIMEd)
florenciamariana5051@gmail.com

Resumen ampliado

Existe una sólida tradición vinculada al estudio de las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, y en particular de ILE (inglés como lengua extranjera) en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras. Dichas creencias hacen referencia a las perspectivas o pensamientos que el estudiante sostiene sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. La relevancia de dichas creencias radica en el hecho que los estudiantes las consideran verdaderas, por lo cual tienden a officiar de guía, direccionando el proceder de los mismos. Por ende, es menester que los docentes estén familiarizados con las creencias sobre el aprendizaje, que las analicen y las evalúen. Las investigaciones en torno a las creencias de los estudiantes sobre el

ISBN 978-987-811-185-8

aprendizaje de la pronunciación en el contexto de primer año del profesorado de inglés son escasas, en particular cuando se trata de estudios que inspeccionan los datos aplicando el análisis narrativo. Ciertos autores apuntan a la configuración de las creencias sobre el aprendizaje más arraigadas en los estudiantes de la siguiente manera: en creencias facilitadoras y obstaculizadoras. Los estudiantes exitosos tienden a desarrollar creencias esclarecedoras sobre sus habilidades y aquellas estrategias que compensarían potenciales debilidades. Este tipo de creencia ejerce un efecto facilitador sobre el aprendizaje. De manera inversa, los estudiantes que deben esforzarse más, suelen exhibir creencias negativas o limitadas sobre su capacidad para ejecutar determinadas tareas, lo cual puede resultar en un sentimiento de indiferencia hacia el aprendizaje, entre otros. Se han registrado trabajos sobre las creencias facilitadoras y obstaculizadoras en el contexto del aprendizaje del ILE en la formación del profesorado, pero no en lo que refiere a sub-áreas como la pronunciación. Previamente se estudiaron las creencias facilitadoras sobre el aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado de inglés. Se recogieron datos mediante diarios de clase y entrevistas, y fueron inspeccionados desde una perspectiva narrativa. El objetivo de este trabajo es identificar, analizar e interpretar las creencias obstaculizadoras relacionadas con el aprendizaje de la pronunciación en el contexto de la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I” del profesorado universitario de inglés. Los datos se recogieron mediante entrevistas semi-estructuradas realizadas a siete estudiantes que habían cursado la asignatura en el mismo cuatrimestre y se analizaron por medio del enfoque narrativo. Se identificaron cuatro participantes en cuyos relatos predominaban las creencias facilitadoras, y tres participantes en cuyas entrevistas primaban las creencias obstaculizadoras: *Spice-up*, *Piper17* y *TWD30*. Con los datos recogidos, se confeccionaron informes narrativos de cada participante. Un segundo instrumento de recolección de datos consistió en un formulario de preguntas abiertas sobre la edad de inicio, años de estudio en cada nivel educativo, carga horaria semanal, exposición al idioma (discurso oral) entre otros ítems relacionados, que dieron cuenta del

ISBN 978-987-811-185-8

recorrido de cada participante como estudiante de ILE. Durante la interpretación de los informes narrativos de cada participante, se intentó identificar los motivos por los cuales en los relatos de los participantes involucrados primaron creencias obstaculizadoras, y de qué manera estas afectaron sus abordajes de las diferentes cuestiones inherentes a los saberes prácticos y/o teóricos. Pese a tener una pronunciación natural y fluida, y haber cursado la asignatura previamente en otra institución, *Spice-up* no pudo vencer los obstáculos que le impedían avanzar en la materia. Su negación por estudiar los contenidos teóricos sistemáticamente le impidieron aprobar la sección del parcial que evalúa los mismos. Esta actitud le dificultó resolver ciertos procesos fonológicos como la asimilación en los dictados fonéticos, ya que no comprendía su dinámica debido a su resistencia a abordar los saberes teóricos detrás del mismo. Tal vez su dificultad más grave sería el hecho que evitaba abiertamente vincular elementos de la teoría y la práctica (“...en el laboratorio no quería poner la teoría ni nada”). Es claro que no le encontraba el sentido a la teoría en la práctica, posiblemente le haya faltado el modelaje de esta relación simbiótica por parte del docente. Es probable que dado que era consciente que su pronunciación era buena (también se lo habían dicho), consideraba que invertir tiempo en los aspectos teóricos era algo así como una pérdida de tiempo. Su experiencia anterior con la asignatura puede haber contribuido de manera desfavorable, fomentando una actitud negativa hacia el estudio de los aspectos teóricos. *Spice-up* reconocía la complejidad de los mismos y las dificultades que le generaba su abordaje, en particular la pronunciación de las inflexiones. Otra área conflictiva estaba representada por el abordaje utilizado para acceder a los contenidos teóricos, ya que solo menciona la memorización como técnica de estudio. Las creencias obstaculizadoras que ralentizaban el progreso de *Piper 17* tienen múltiples orígenes: desde la falta de práctica intensiva de transcripciones en notación fonética desde el inicio del curso hasta la sensación de estar abrumada debido a la cantidad de materias que cursaba, a lo que se le sumaban conflictos de índole familiar y personal. También se identificaron creencias obstaculizadoras

ISBN 978-987-811-185-8

relacionadas con aspectos fonológicos concretos como desconocer el contexto de ocurrencia del fonema vocálico la *schwa* y la oposición planteada por los fonemas consonantes /s/ y /z/. Sus relatos se limitaban a describir lo solicitado en las consignas, con el aporte de muy pocas notas personales. “Antes del parcial me preparaba haciendo transcripciones, como dictados no hay”. Abrumada por la gran cantidad de símbolos, si le parecía que no podía ir otra vocal, ponía *schwa*. Para *TWD30*, al igual que en el caso de *Piper17*, los conflictos resultantes de las creencias obstaculizadoras tienen múltiples orígenes. Esta participante se veía limitada por los horarios escolares de su hija y los de su trabajo, los cuales no le permitían integrar un grupo de estudio. Aludía a la gran cantidad de errores que presentaban sus transcripciones, aunque no ahondaba en el tipo de error predominante. No tenía diccionario de pronunciación en soporte papel y le costaba identificar los patrones acentuales detrás de la aparición del fonema vocálico *schwa*. Una creencia altamente negativa se asociaba con la toma de dictados fonéticos en escritura normal para luego transcribirlos en notación fonética. Su fracaso parecía deberse principalmente a no disponer de tiempo para dedicarle a la materia, aunque nunca lo expresó con esas palabras. También atribuía sus dificultades a factores externos, como por ejemplo al hecho que la cursada del segundo cuatrimestre tenía una dinámica más veloz y por ende más desafiante que la del primero. Las creencias extraídas se configuraron de la siguiente manera: en contenidos teóricos, habilidades prácticas y cuestiones no-académicas. Los pensamientos obstaculizadores relacionados con los saberes teóricos se manifestaron a través del relato de *Spice-up* particularmente, quien expresaba una fuerte resistencia a su abordaje, lo cual iba de la mano con la compartimentación que realizaba en su mente y verbalizaba entre las habilidades prácticas y los contenidos teóricos. Al no aplicar la teoría en la práctica, no le encontraba sentido ni utilidad a la teoría. Se observó que esta tendencia a compartimentar estos dos tipos de saberes (teóricos y prácticos) en alumnos relacionados con creencias obstaculizadoras es opuesta a la inclinación a destacar la relación simbiótica entre dichas áreas, lo cual caracteriza a la mayoría de los

ISBN 978-987-811-185-8

participantes vinculados con las creencias facilitadoras. La segunda dimensión emergente de las creencias obstaculizadoras se refiere a los saberes prácticos, en especial aquellos relacionados con la notación fonética. Un aspecto que tiende a marcar el desempeño del alumno en las transcripciones fonéticas es suponer que la práctica en el hogar es optativa. Sin embargo, esta tarea es totalmente necesaria, tal como lo exponen los docentes de la cátedra desde el momento que se presenta el AFI (Alfabeto Fonético Internacional). La razón es que el estudiante llega a la materia sin ningún conocimiento del mismo, por lo que el tiempo en clase no es suficiente para que se familiarice con las convenciones que implican los 44 símbolos y las complejas reglas fonológicas que rigen el sistema fonológico detrás del AFI. Las siguientes cuestiones se relacionan con los dictados fonéticos. Por un lado, los abordajes inadecuados para la práctica de dictados para las evaluaciones, como realizar transcripciones fonéticas ante la suposición que no es posible obtener práctica mediante dictados. Existen sitios que comparten archivos de audio online con dictados fonéticos los cuales también incluyen las transcripciones fonéticas correspondientes. Otra opción es solicitar permiso al docente para grabar los dictados que realiza en clase a modo de práctica. Un enfoque desalentado por la cátedra es tomar el dictado en escritura normal y luego transcribirlo en fonética, ya que se pierden todas las características del habla concatenada, y de ser una evaluación, el procedimiento consume demasiado tiempo. Otra dimensión que afecta tanto a transcripciones como dictados fonéticos apunta al fonema vocálico *schwa*, el cual posee la más alta frecuencia de ocurrencia entre las doce vocales del inglés, por lo cual estar familiarizado con sus rasgos principales, y en particular poder anticipar los contextos fonológicos en los cuales una letra o combinación de letras debería pronunciarse con esta vocal, es central para el alumno de esta asignatura. *Piper* no lograba relacionar la ocurrencia de la vocal *schwa* con las sílabas inacentuadas, ya que el rasgo clave para dominar este fonema es ser consciente que solamente se manifiesta en posición no acentuada. Para llegar a dicha conclusión, es necesario conocer y considerar el patrón acentual de la palabra meta, o sea

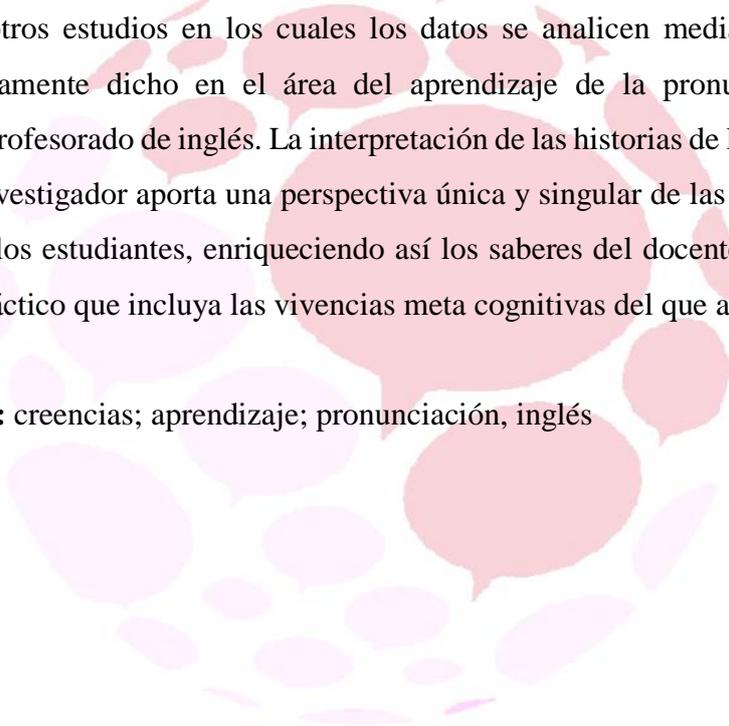
ISBN 978-987-811-185-8

la palabra que se desea transcribir, con el propósito de seleccionar la sílaba inacentuada que podría incluir la vocal *schwa*. La técnica de esta participante consistía en escribir *schwa* en caso que otra vocal no fuera apropiada para representar una o más letras en escritura común. En una etapa posterior, se extrajeron aportes conceptuales derivados de las dimensiones recientemente discutidas, las cuales enriquecen la mirada docente fomentando abordajes didácticos que apunten a desinstalar las creencias obstaculizadoras que podrían impedir el aprendizaje. A-Habilidades prácticas (en particular la escritura fonética): la primer sub-categoría se refiere al mito o la creencia incorrecta que la práctica de notación fonética en el hogar es optativa, cuando en realidad es obligatoria si se quiere alcanzar un nivel de experticia avanzado. B-Contenidos teóricos: el segundo concepto gira en torno a abordajes inapropiados para la práctica de dictados, tales como tomar el dictado en escritura ordinaria y luego transcribirlo en fonética. Otra categoría comprende la ausencia de técnicas para practicar dictados, lo que conlleva a la transcripción como única herramienta para desarrollar habilidades en dictados fonéticos. Finalmente, el último ítem incluye el fonema vocálico *schwa*, la vocal más importante ya que es la de aparición más frecuente. Esta sub categoría se relaciona con limitados modos de aproximarse no solo a la identificación sino también a la producción de este sonido. Se advierte un desconocimiento del rasgo que define a este sonido: su aparición en sílabas inacentuadas exclusivamente. La sub categoría principal se refiere a la compartimentación entre la teoría y la práctica, lo cual representaría la contracara de la concientización en torno la centralidad del vínculo entre estas dos dimensiones, la cual es caracteriza a aquellos participantes vinculados son las creencias facilitadoras del aprendizaje. Otra sub categoría gira en torno a la resistencia a estudiar los contenidos teóricos, lo cual encontraría su origen en una experiencia negativa de cursada en otra institución. C-Cuestiones no-académicas: en este apartado se advierten cuestiones personales (tales como compromisos laborales y conflictos familiares) y también cuestiones externas, como la percepción que la cursada del segundo cuatrimestre es más

ISBN 978-987-811-185-8

difícil que la del primer cuatrimestre. Por lo tanto, la familiaridad del docente con aquellas creencias obstaculizadoras del aprendizaje surge como central, ya que se vincula con la necesidad de derribarlas de manera explícita en clase. Como ha podido observarse en este estudio, las mismas pueden manifestarse en los relatos de los estudiantes en forma de mitos o creencias incorrectas sobre el aprendizaje. Asimismo, se destaca la necesidad de llevar a cabo otros estudios en los cuales los datos se analicen mediante el enfoque narrativo propiamente dicho en el área del aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado de inglés. La interpretación de las historias de los participantes por parte del investigador aporta una perspectiva única y singular de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, enriqueciendo así los saberes del docente, resultando en un enfoque didáctico que incluya las vivencias meta cognitivas del que aprende.

Palabras clave: creencias; aprendizaje; pronunciación, inglés



FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

CONVERSATORIO VI

UNA EXPERIENCIA MATEMÁTICA EXTRACURRICULAR

Conversatorio N° 6

Lupín, Beatriz

Matemática para Economistas II, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-
Universidad Nacional de Mar del Plata

beatrizlupin@gmail.com

Resumen

El *objetivo* de esta propuesta es compartir una actividad extracurricular académica, directa, promovida desde la asignatura *Matemática para Economistas II*, la que se cursa durante el tercer año de la Carrera Licenciatura en Economía, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Nacional de Mar del Plata. Dicha experiencia, que se viene realizando desde hace diez años, consiste en la participación voluntaria de los estudiantes en trabajos de investigación sobre diversas problemáticas socioeconómicas, con la aplicación de temas que conforman el programa de la asignatura, estando coordinados por los docentes. Los trabajos son presentados en reuniones científicas matemáticas, siendo expuestos por los estudiantes, en calidad de coautores, previa evaluación por parte de un comité científico y posterior publicación en el libro de trabajos –ponencias– correspondiente. La experiencia es muy valorada por los participantes, especialmente por los estudiantes, quienes la transitan con un alto grado de involucramiento –conductual, emocional y cognitivo–.^{xx}

Palabras clave: actividades académicas complementarias; formación universitaria integral; involucramiento estudiantil

Introducción

Las constantes transformaciones del mundo actual y los desafíos ambientales, sociales, culturales y éticos contemporáneos requieren que la educación superior forme profesionales que puedan desempeñarse eficiente, responsable y comprometidamente en sus campos disciplinares, con capacidad innovadora y creativa, alto nivel de

ISBN 978-987-811-185-8

adaptabilidad, disposición para integrar equipos de trabajo y facilidad de comunicación. Para estos propósitos, las instituciones cuentan con un entramado curricular, pero, también, con dispositivos complementarios.

En esta oportunidad, el interés se centra en estos últimos, más precisamente, en las *actividades extracurriculares*. La literatura especializada no acuerda una conceptualización generalizada de las mismas, recurriendo a descriptores y ejemplos y a la enumeración de las ventajas y limitaciones asociadas a su ejecución. Sin embargo, luego de una exhaustiva revisión bibliográfica, es posible definirlas como aquellas que se llevan a cabo en un entorno institucional, pero fuera del espacio y el tiempo regular de cursado y del currículo formal. Deben tener una estructura, complementando la formación curricular, y, generalmente, no involucran un grado. Pueden ser académicas –conferencias, reuniones científicas– o no académicas –deportes, arte, clubes, voluntariado–, directas –cuando están vinculadas al plan de estudio correspondiente– o indirectas –si no hay tal vínculo–, siendo opcional la participación. (Bartkus, *et al.*, 2012; Buckley & Lee, 2021; Díaz Iso *et al.*, 2020; Infante Miranda *et al.*, 2018; Pozón López, 2014)

Respecto a los propósitos que guían su implementación, se destacan: complementar las actividades áulicas, potenciar el aprendizaje significativo, contribuir a la formación profesional y al crecimiento personal de los estudiantes, fomentar el trabajo colaborativo, fortalecer el vínculo con la institución y dotar de dinamismo la vida universitaria, entre otros. Para el caso de las actividades extracurriculares académicas, se suman: afianzar conocimientos; incentivar las vocaciones científicas y facilitar la vinculación de los estudiantes con pares, docentes e investigadores. (Buckley & Lee, *op. cit.*; Pozón López, *op. cit.*)

Entre las principales condiciones que se deben cumplir para el desarrollo de las mismas, se destacan: estar adecuadamente organizadas, consultar la opinión de los estudiantes antes de ser programadas, crear un ambiente en donde se valoren los esfuerzos grupales

ISBN 978-987-811-185-8

e individuales e innovadores, informar acerca de las ventajas de participar, realizar estudios de satisfacción y contar con los recursos necesarios (Díaz Iso *et al.*, *op. cit.*).

Según Fredericks & Eccles (2006), citados por Mishra & Aithal (2023), las actividades extracurriculares impactan positivamente sobre el rendimiento académico, el comportamiento y la psiquis de los estudiantes. Así, favorecen la autoestima, la agilidad mental, la autonomía y la seguridad de los mismos, a la vez que estimulan sus aptitudes participativas y receptivas (Bakoban & Aljarallah, 20215; Buckley & Lee, *op. cit.*; Mishra & Aithal, *op. cit.*; Valero Anco, s.f.; Vani Rao, 2022).

Tomando el marco precedente, el *objetivo* de esta propuesta es compartir una actividad extracurricular académica, directa, promovida desde la asignatura *Matemática para Economistas II*, la que se cursa durante el tercer año de la Carrera Licenciatura en Economía, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Nacional de Mar del Plata.

Desarrollo de la propuesta

Dicha experiencia, que se viene realizando desde hace diez años, consiste en la participación voluntaria de los estudiantes en trabajos de investigación sobre diversas problemáticas socioeconómicas, con la aplicación de temas que conforman el programa de la asignatura, estando coordinados por los docentes. Los trabajos son presentados en reuniones científicas matemáticas, siendo expuestos por los estudiantes, en calidad de coautores, previa evaluación por parte de un comité científico y posterior publicación en el libro de actas correspondiente.

La problemática a abordar puede ser planteada tanto por los estudiantes como por los docentes. Durante estos años se han investigado cuestiones asociadas a la dinámica económica tradicional de nuestra ciudad: gestión sostenible de recursos pesqueros,

ISBN 978-987-811-185-8

producción y costos de empresas textiles, situación de la gastronomía en la pandemia debida al Sars-Cov-2 e indicadores sintéticos de la actividad económica local. Asimismo, se han tratado temas que contienen los textos económicos típicos para cursados iniciales e intermedios, tales como: relación entre recursos y población, relación entre empleo e inflación, comportamiento de mercados micro y macroeconómicos de bienes y servicios y modelos de crecimiento económico y otros vinculados a operatorias financieras y a bienes culturales de no mercado. De esta manera, se ha trascendido lo meramente teórico hacia aplicaciones empíricas concretas.

Por su parte, se han aplicado los siguientes instrumentos matemáticos: ecuaciones diferenciales, ecuaciones en diferencias finitas, optimización con restricciones de igualdad, derivadas parciales y programación matemática^{xxi}.

Se trata de un proceso activo, en el que se incentiva la reflexión crítica y la comunicación efectiva, construyendo un espacio propicio para que los estudiantes apliquen e integren creativamente conocimientos, considerando las cuestiones matemáticas, pero, también, las socioeconómicas. Por otra parte, la experiencia cuenta con apoyo institucional, por ejemplo, solventando los pasajes de los estudiantes para viajar a las reuniones científicas, facilitando las instalaciones y equipos y acreditando las horas de investigación que son requeridas por el plan de estudio vigente.

La experiencia es muy valorada por los participantes, especialmente por los estudiantes, quienes la transitan con un alto grado de involucramiento, entendiendo a este último como un constructo multidimensional conformado por pensamientos, sentimientos y comportamiento, a tres niveles –conductual, emocional y cognitivo– (Furlong & Christenson, 2008 y Arguedas, 2010 –citados por Pozón López, *op. cit.*–). Seguidamente, se presentan algunos testimonios brindados por los estudiantes que han participado en esta experiencia:

ISBN 978-987-811-185-8

Creo que, como estudiante, es muy enriquecedor poder tener estas posibilidades que te ayudan a crecer como futuro profesional y es una muy buena forma de conectar a la universidad con la realidad. Agustina M.

... fue (una experiencia) muy valiosa para acercarme por primera vez a la investigación –campo en el que me encuentro trabajando actualmente–... Fue una experiencia que marcó sin dudas mi devenir profesional. Lizzie M.

En términos más generales, creo que posibilidades como ésta, de encuentro con experiencias de creación, escritura, exposición e intercambio, son esenciales, por un lado, para la formación de investigadores y docentes desde que somos estudiantes y, por el otro, como puerta de entrada y posibilidad de formar parte de esos mundos. Pía A.

Mi experiencia exponiendo en las Jornadas de Matemática en la UBA fue bisagra en mi carrera profesional. Juan I.

La participación en esta jornada matemática me motivó mucho porque me permitió desenvolverme en un rol más profesional y me demostró el valor de aquello que había aprendido. Ariana A.

Para una carrera como la nuestra, poder aplicar el conocimiento matemático a casos reales resultaba una novedad y me permitió vincularme mejor con lo que estudiaba. Sabía que me faltaba mucho por aprender y que tenía un largo camino por delante, pero que era un buen comienzo. Lucía K.

Fue una muy grata experiencia adentrarme en la práctica de exponer sobre una temática relacionada a mi carrera ante un público que no provenía del mismo ámbito académico que el mío y escuchar sobre innovaciones e ideas en temáticas que desconocía en el día a día de mis estudios. Gianluca A.

Personalmente, la experiencia fue muy grata porque me permitió conocer otra universidad, docentes y estudiantes cuyos comentarios fueron muy valiosos para nuestra investigación. Asimismo, me permitió generar antecedentes académicos que

ISBN 978-987-811-185-8

fortalecieron mi currículum vitae para luego acceder a una beca de intercambio. Camila R.

No obstante, se deben considerar ciertas limitaciones, siendo las principales: falta de tiempo para profundizar más el proceso o para que una mayor proporción de estudiantes se incorpore, ya que el mismo es transitado conjuntamente con otras obligaciones académicas, laborales y personales; temor o inseguridad de los estudiantes frente a tal proyecto y restricciones presupuestarias a pesar de la ayuda económica dispuesta por la institución.

Consideraciones finales

Conforme al eje formación-currículo (Benavides Villarreal, 2023), se relata una actividad extracurricular académica, directa, sustanciada en el área matemática, orientada a fenómenos socioeconómicos.

Tal como lo han expresado otros autores que han desarrollado actividades extracurriculares en la misma área (Hritonenko *et al.*, 2021; Schneenberger *et al.*, 2022), es posible indicar que la experiencia compartida resulta novedosa para afirmar los temas estudiados durante el cursado regular dado que no, necesariamente, requiere más conocimientos, pero sí, ahondar sobre los mismos, consolidando los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a la vez que propicia el fortalecimiento de las competencias profesionales y de las relaciones interpersonales.

Asimismo, este tipo de experiencias, se corresponden con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “Educación de calidad” (ODS 4) (Organización de las Naciones Unidas (ONU)-Agenda 2030, 2015), particularmente con la meta 4.4. respecto a aumentar las competencias profesionales necesarias para acceder al mercado laboral de forma decente, inclusiva y con equidad de oportunidades.

Resta señalar que, en términos generales, las actividades extracurriculares, probablemente, tienen impactos acumulativos antes que inmediatos (Gallardo, 2007). Por

ISBN 978-987-811-185-8

ende, diagramar y fomentar programas al respecto constituye una responsabilidad y un reto de las instituciones de educación superior en pro de formar integralmente estudiantes cuyos campos profesionales son cada vez más complejos y competitivos. La experiencia relatada aporta en ese sentido...

Referencias bibliográficas

- Bakoban, R. A. & Aljarallah, S. A. (2015, October). Extracurricular activities and their effect on the student's grade point average: Statistical study. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2733-2744.
- Bartkus, K. R.; Nemelka, B.; Nemelka, M. & Gardner, P. (2012, November-December). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education*, 5(6), 693-704.
- Benavides Villareal, Y. C. (2023). *Las actividades extracurriculares, un asunto pedagógico*. [Tesis de Grado, Facultad de Educación-Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá-Colombia.
- Buckley, P. & Lee, P. (2021). The impact of extra-curricular activity on the student experience. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 37-48.
- Díaz Iso, A; Eizaguirre, A. & García-Olalla, A. (2020). Una revisión sistemática del concepto de actividad extracurricular en Educación Superior. *Educación XXI*, 23(2), 307-335.
- Gallardo, G. (junio 2007). *Actividades extracurriculares en la formación universitaria*. (Documento de Trabajo). Observatorio de Juventud Universitaria-DAE UC.
- Hritonenko, N.; Hritonenko, V. & Yatsenko, O. (2021, August). Engaging activities for enhancing mathematical learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 569; 98-102. 10.2991/assehr.k.210803.021
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Infante Miranda, M. E.; Hernández Infante, R. C. & Limaico Mina, J. (2018, diciembre). Las actividades extracurriculares en el proceso formativo de los estudiantes universitarios. *Unian des EPISTEME*, 5(Extra 1), 1.123-1.134.
- Mishra, N. & Aithal, P. S. (2023, July). Effect of Extracurricular and Co-Curricular Activities on Students' Development in Higher Education. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences*, 8(3), 83-88.
- ONU. *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (2024).
- Pozón López, J. R. (2014). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Anduli*, 13, 137-150.
<https://doi.org/10.12795/anduli.2014.i13.08>
- Schneenberger, M.; Domínguez, F. Y.; Fernández, M.; Blanco, M.; Lell, C. & Rodríguez, M. V. (2022). *Talleres de resolución de problemas de naturaleza económica extracurriculares aplicando contenidos de Álgebra*. [Ponencia]. XLV Reunión de Educación Matemática, Unión Matemática Argentina, Neuquén-Argentina.
- Valero Anco, V. N. (s. f.). Actitud de los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *PURIQ*, 3(1), 125-141.
- Vani Rao, B. (2022). The influence of extracurricular activities in the educational, academic outcomes. *International Journal of Applied Research*, 8(12), 07-12. The influence of extracurricular activities in the educational, academic outcomes.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DESDE LA FORMACIÓN DE BIBLIOTECARIOS ESCOLARES

Conversatorio N° 6

Varela, María

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información. Argentina.
mariasegundavarela@hotmail.com.ar

Palacios, Claudia

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información. Argentina.
clauamarisol@hotmail.com

Calo, Paula

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información. Argentina.
nizacalo@gmail.com

Resumen

El presente trabajo desarrollado por el Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (GICIS) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, tiene como objetivo socializar los resultados emanados de su proyecto *Las Humanidades Digitales (HD) desde la Biblioteca Escolar (BE) : trabajando en la Educación Secundaria* ejecutado durante el período 2019-2020, que pretendió analizar algunos desafíos y oportunidades que se están planteando en el marco de las instituciones escolares y su relación con las HD.

Palabras clave: biblioteca escolar; humanidades digitales; bibliotecario escolar; prácticas pedagógicas; cultura digital.

Introducción

El Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (GICIS) desde hace más de dos décadas se ha abocado al análisis de las Bibliotecas Escolares y el rol del bibliotecario escolar, desde las distintas perspectivas teóricas y prácticas. GICIS depende del Departamento de Ciencia de la Información y a fin de articular la

ISBN 978-987-811-185-8

investigación, la docencia, la transferencia y la extensión enmarca sus tareas en línea con las del Centro de Estudios en Ciencia de la Información y Documentación (CECID) y del Instituto de Investigación sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTeC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Su proyecto 2019-2020 *Las Humanidades Digitales (HD) desde la Biblioteca Escolar (BE): trabajando en la Educación Secundaria* se enfocó en conocer sobre las realidades, desafíos y oportunidades enfrentadas por los bibliotecarios escolares, en torno al uso de las herramientas tecnológicas que hoy convergen en el área de las HD.

Al comienzo de la indagación la BE se situaba como eje vertebrador de la práctica educativa en un ecosistema híbrido analógico-digital, donde los bibliotecarios elaboraban y concretaban prácticas pedagógicas mediadas por las tecnologías emergentes. Pero entrado el año 2020 la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 hizo migrar la educación al entorno virtual.

Desarrollo

El marco teórico del proyecto anterior *Las Humanidades digitales desde la Biblioteca escolar: el uso pedagógico de las TIC* (2017-2018) se amplió, incorporando la caracterización del nivel secundario y el análisis de las circulares, normativas y reglamentaciones vigentes emanadas desde los distintos Ministerios de Educación (nacional y provincial) en relación con la tarea pedagógica de los bibliotecarios escolares en contexto de aislamiento. Además se profundizó sobre la conceptualización de las tecnologías y pedagogías emergentes entendidas como las que “... surgen en los contextos de la sociedad del conocimiento en red, se basan en la integración de las tecnologías digitales, la exploración y la modificación de las pedagogías existentes y desarrollo de nuevas propuestas teóricas y prácticas” (Gross, 2015, 63), con el propósito de vincular y

ISBN 978-987-811-185-8

contrastar la realidad del rol pedagógico y protagónico de los bibliotecarios con el aprovechamiento de las TIC.

Así, desde una *mirada holística* que implica distintas perspectivas teóricas y prácticas, que entiende a la BE como espacio único de construcción pedagógica, como derecho para todos promoviendo la diversidad y la inclusión, con un accionar participativo y democrático anclado en la idea de una *Biblioteca Escolar para todos*. Como lo expresa Castán Lanaspá (2009) muchas escuelas y bibliotecas se constituyen como espacios de la posibilidad en donde conjuntamente bibliotecario y docente concretan actividades para desarrollar las prácticas de lectura y la alfabetización informacional en pos de combatir la desigualdad, el fracaso escolar y la exclusión.

Pero para construir ese espacio integral que enriquezca el escenario de pensar la educación de manera innovadora, aplicando en las intervenciones pedagógicas las herramientas digitales, empoderando el uso de las tecnologías y materiales digitales, reconfigurando el acceso a la información y ofreciendo propuestas de aprendizaje colaborativo que posicionan al usuario como prosumidores, son indispensables los bibliotecarios. Estos profesionales deben situarse como los agentes claves para trabajar en pareja pedagógica junto al docente en la formación de ciudadanos digitales, que trascienden el uso instrumental de las TIC al apropiarse de las mismas para generar y recibir datos e información, transformarlos en conocimiento y llevarlos al campo de la participación social mediante la comunicación.

Con relación a lo expuesto, con la intención de investigar sobre el discurrir cotidiano de las funciones pedagógicas de los bibliotecarios escolares en el aprovechamiento de las tecnologías enmarcadas por el campo de las HD, se definieron los siguientes objetivos generales:

- Analizar las HD desde las BE del nivel secundario en las instituciones educativas del Partido de General Pueyrredón.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Determinar la participación de la BE ante las tecnologías y pedagogías emergentes.

La indagación sobre el uso que hacen los bibliotecarios escolares del nivel secundario del Partido de General Pueyrredón de las herramientas que convergen en el área de las HD para ofrecer servicios de calidad en la BE, se guió por la sucesión de interrogantes que se detallan a continuación: ¿Qué son las HD? ¿Qué papel juegan las HD en las BE de nivel secundario? ¿Cuál es el rol del bibliotecario escolar ante las TIC? ¿Cuál es el papel pedagógico que deben cumplir las BE? ¿Qué programas vinculados a la cultura digital se desarrollan a nivel Nacional y/o Provincial? ¿Utilizan alguna red, asociación o medio para conectarse con colegas y compartir experiencias? ¿Hay ofertas de cursos/carreras/talleres orientados a los bibliotecarios escolares?

La investigación se sustentó a partir de un estudio exploratorio y cualitativo, donde la unidad de análisis fueron las 151 instituciones educativas de nivel secundario del Partido de General Pueyrredón que poseen biblioteca, 83 de gestión estatal y 68 de gestión privada, lo que resultó una muestra probabilística y heterogénea.

La pesquisa se estructuró en cuatro etapas que requirieron adaptaciones para trabajar en contexto pandémico, de manera virtual (sincrónica o asincrónica):

1. Etapa 1: Recopilación Documental: se trabajó sobre el marco teórico del proyecto anterior, se incorporó la caracterización del nivel secundario y se analizaron leyes, circulares, normativas y reglamentaciones oficiales vigentes al momento del ASPO, en relación con la tarea pedagógica de los bibliotecarios escolares en ese contexto.
 2. Etapa 2: Diseño, puesta a punto y ejecución del *Instrumento de recolección de datos*. Un cuestionario enviado por medios electrónicos a los bibliotecarios escolares del nivel secundario del Partido de General Pueyrredón.
-

ISBN 978-987-811-185-8

3. Etapa 3: Tabulación y análisis de los datos: con la información obtenida del cuestionario.
4. Etapa 4: Comunicación de los resultados obtenidos: conclusiones, recomendaciones, obstáculos y dificultades en el plan de trabajo, en el período de ASPO.

Durante el desarrollo de la primera etapa, del marco normativo que permitió el encuadre teórico y vinculante respecto a las funciones y competencias de los profesionales de la información en relación con las tecnologías emergentes, las prácticas pedagógicas y la implementación de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se destacan las siguientes leyes:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Hace referencia a los objetivos de la Educación Secundaria en relación a la dotación de tecnologías, de bibliotecas y de manera tácita al profesional como gestor de recursos y formador en habilidades digitales.
- Ley de Educación Provincial N° 13.688. En concordancia con la Ley de Educación Nacional, de forma implícita refiere al profesional como gestor de recursos y formador en habilidades digitales que capacita a los alumnos y docentes como lectores y usuarios críticos y autónomos, capaces de localizar, seleccionar, procesar, evaluar y utilizar la información disponible.

Resultados

En el transcurso de las distintas etapas se obtuvieron los siguientes resultados significativos:

- Casi la totalidad de los bibliotecarios escolares son “titulares” (91%), esto genera conocimiento de la realidad institucional y compromiso.

ISBN 978-987-811-185-8

- El 71 % poseen título de Bibliotecario Escolar, perfilando el alto grado de especificidad en la formación.
 - Un 67% de los profesionales manifestó haber realizado alguna instancia de capacitación en tecnologías. En contexto de aislamiento, el 55% de los bibliotecarios participó de algunas instancias como: conversatorios, talleres, conferencias, webinars, mesas de experiencia, diplomaturas, especializaciones, cursos con puntaje, finalización de licenciatura y videos explicativos.
 - Es relevante que en contexto de ASPO un alto porcentaje de los encuestados siguieron con sus quehaceres profesionales: digitalización de la información para garantizar el acceso a la lectura, la información y al conocimiento y mantener los sitios web y canales de comunicación como WhatsApp.
 - El 80 % de las bibliotecas escolares cuentan con suministro tecnológico y de conectividad de uso exclusivo.
 - Se evidenció la faceta pedagógica en favor de una enseñanza de calidad al manifestar que planifican y concretan proyectos, talleres y actividades junto a los docentes en pareja pedagógica.
 - En las propuestas de extensión bibliotecaria, se aprecia que la Promoción de la Lectura (PL) es la actividad por excelencia (77%), a través de estrategias y dispositivos tecnológicos como, por ejemplo: audiolibros, videos animados, blog y Padlet; en menor medida redes sociales, libros digitalizados, difusión de páginas web.
 - La Alfabetización Informacional (ALFIN) sólo se ofrece en el 54% de los casos, entre los que se nombran diccionarios y enciclopedias en línea, Cmap Tools, Prezi, Canva, Google Drive, editores de video, biblioteca virtual, búsquedas de información en la web, Powtoon, netbooks y celulares.
-

ISBN 978-987-811-185-8

En todos los ámbitos de la vida, la cultura digital nos interpela ampliando las posibilidades de comunicación y generando nuevos mecanismos y habilidades para la construcción del conocimiento. La situación pandémica puso de manifiesto las bondades de la era digital y habilitó un giro en la educación. Si bien en las escuelas del nivel secundario del Partido de General Pueyrredón desde hace más de una década recibieron dotación de equipamiento tecnológico y conectividad a través del *Programa Conectar Igualdad* y luego el *Plan Aprender Conectados*, algunos bibliotecarios, según los resultados, manifestaron no realizar sus actividades de extensión mediadas por tecnologías, otros se hicieron protagonistas, fundamentales y esenciales, manteniendo a la BE en un lugar estratégico como *corazón de la escuela*, como *soporte de la educación*, como “lugar de encuentro” y fundamentalmente como “derecho y espacio de igualdad de oportunidades”. En consecuencia, a todo lo expresado y en este escenario signado por las tecnologías y pedagogías emergentes, la BE y su profesional deben reconvertir su rol de facilitadores profundizando prácticas pedagógicas concretas, iniciativas que favorezcan el desarrollo de las capacidades y saberes fundamentales en educación digital, en la descripción de los usos de herramientas TIC, ofreciendo servicios de comunicación, información y extensión bibliotecaria y cultural.

Referencias Bibliográficas

- Castán Lanaspá, G. (2009). Concepto, objetivos y funciones de la biblioteca escolar. En *Guía para Bibliotecas Escolares*.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12956/CC-102_art_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Conforti, N., Varela, M. S., Palacios, C. M., Calo, P. C., Díaz, C. A., Schvindt Durand, C. G., Bazán, M., Goñi De Benedicttis, S. y Rosales, M. L. (2018). *Las humanidades digitales desde la biblioteca escolar: el uso pedagógico de las TIC*. Universidad Nacional De Mar del Plata.
-

ISBN 978-987-811-185-8

Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 16(1), 58-68.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757005>

Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. (2006, 14 de diciembre). Honorable Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial N° 31061.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley 26.917. Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas. (2014, 14 de enero). Honorable Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial N° 32.805.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do;jsessionid=083646A8431A0859795B4857A23F1082?id=225024>

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EL AULA: EXPERIENCIA DE INCORPORACIÓN DE METODOLOGÍA COIL EN CIENCIA DE LA INFORMACIÓN

Conversatorio N° 6

Hernandez, Alicia

Datos de filiación institucional: Departamento de Ciencia de la Información, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
aliciahernand@gmail.com

Vuotto, Andres

Datos de filiación institucional: Departamento de Ciencia de la Información, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
avuotto@gmail.com

Resumen

El trabajo presenta una descripción de la experiencia de aplicación de una metodología de internacionalización en el aula denominada Collaborative Online International Learning (COIL) realizada desde la cátedra Automatización de Servicios de Información II dependiente del Departamento de Ciencia de la Información. Se aporta el marco teórico de referencia de la propuesta, así como las principales intervenciones de la experiencia de aprendizaje colaborativo internacional llevado adelante por el equipo docente de la Universidad de Mar del Plata y su colega de la Universidad de Costa Rica. Así mismo, se mencionan los aportes de los estudiantes en cuanto a la experiencia desarrollada.

Palabras clave: internacionalización; metodología coil; experiencia universitaria

Internacionalización universitaria

La internacionalización en las aulas universitarias se define como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en los objetivos, las funciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior. Esto implica ir más allá de la

ISBN 978-987-811-185-8

simple movilidad de estudiantes y docentes, y busca fomentar una perspectiva global en todos los aspectos de la educación superior.

Ramírez, A. y Bustos-Aguirre, M. (2022) en su trabajo refieren a la definición que realiza de Wit et al. (2015) con respecto a la internacionalización de la educación superior, en la que la define como un proceso intencional para integrar la dimensión internacional, intercultural y global en la misión, funciones y servicios de la educación terciaria, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal universitario, haciendo una contribución significativa a la sociedad. Y según Knight (2012), este proceso demanda dos tipos de estrategias: las estrategias “hacia fuera”, que comprenden la movilidad física y todos aquellos esfuerzos por vincularse con el exterior a través del desplazamiento transfronterizo de personas y programas, y las estrategias “en casa” que aluden a los esfuerzos realizados en el ámbito doméstico.

Para Leask (2015), la internacionalización del currículum es la incorporación de la dimensión internacional e intercultural en el plan y los programas de estudio, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y en los servicios de apoyo a la formación de los estudiantes que ofrece la institución. Un currículum internacionalizado se caracteriza por la incorporación de una diversidad de elementos que tienen como objetivo familiarizar a los estudiantes con la investigación internacional, la diversidad lingüística y cultural, así como para que desarrollen una perspectiva global como profesionistas y ciudadanos. Las actividades que se realicen pueden ser parte del currículum formal o bien del currículum informal, entendido el primero como el conjunto de cursos y recursos pedagógicos que dan vida al programa de estudios, y al segundo como la gama de actividades que no necesariamente se integran al plan de estudios, pero que están diseñadas para formar parte de la experiencia estudiantil desde lo extra/cocurricular.

Caben destacar los aspectos clave en los que se enfoca la internacionalización: la dimensión intercultural, fomentando el entendimiento y respeto por diferentes culturas,

ISBN 978-987-811-185-8

valores y perspectivas; el enfoque global, promoviendo la conciencia de los desafíos globales y la necesidad de soluciones colaborativas; el uso de tecnologías, a partir del empleo de herramientas digitales para conectar a estudiantes y docentes de diferentes partes del mundo; la colaboración internacional, estableciendo vínculos entre instituciones educativas para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Entre los principales objetivos, es pertinente mencionar:

- Formación de ciudadanos globales: preparar a los estudiantes para vivir y trabajar en un mundo cada vez más conectado.
- Desarrollo de competencias interculturales: mejorar la capacidad de comunicarse y colaborar con personas de diferentes orígenes.
- Enriquecimiento del aprendizaje: ampliar los conocimientos y habilidades de los estudiantes a través de experiencias internacionales.
- Fomento de la investigación colaborativa: estimular la producción de conocimiento a nivel internacional.

En lo que respecta a los beneficios que aporta la puesta en marcha de acciones tendientes a llevar adelante instancias de internacionalización universitaria, es posible apreciar que dichos beneficios se presentan para los estudiantes, docentes y la institución en su conjunto.

- Para los estudiantes:
 - Desarrollo de habilidades lingüísticas y culturales.
 - Aumento de la empleabilidad.
 - Mayor conciencia social y compromiso cívico.
 - Ampliación de redes profesionales internacionales.
- Para los docentes:
 - Oportunidades de desarrollo profesional.
 - Enriquecimiento de las prácticas docentes.
 - Fortalecimiento de la colaboración internacional.

FABRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

- Para las instituciones:
 - Mejora de la reputación internacional.
 - Atracción de estudiantes internacionales.
 - Fortalecimiento de los vínculos con otras instituciones.

Metodologías de Internacionalización en el aula

Un aula internacionalizada (Global Classroom) es una experiencia en la que se conecta el aula de clase con diferentes partes del mundo y del país. Puede darse a través de un aliado internacional, de relaciones estudiante- estudiante o de proyectos globales, entre otras posibles opciones.

Las metodologías de internacionalización en el aula se refieren a las diversas estrategias y enfoques que integran una perspectiva internacional e intercultural en la enseñanza y el aprendizaje. Estas metodologías buscan enriquecer el entorno educativo al fomentar la comprensión global, el respeto por la diversidad cultural y la colaboración internacional. Entre las metodologías más destacadas se mencionan:

- Collaborative Online International Learning (COIL)

Es una metodología que conecta a estudiantes y profesores de diferentes partes del mundo a través de plataformas en línea para llevar a cabo proyectos colaborativos. Esta metodología facilita el intercambio cultural y académico sin necesidad de movilidad física, aprovechando las tecnologías en línea para ofrecer aprendizaje global y experiencias interculturales en el aula.

Es una pedagogía innovadora que involucra el aprendizaje colaborativo con dos o más instituciones en otros países, facilitados por la comunicación en línea en el marco de una asignatura que se dicta en determinado programa académico y bajo una estructura pedagógica definida.

ISBN 978-987-811-185-8

Los cursos COIL se diseñan en colaboración entre instituciones educativas internacionales. Los estudiantes participan en actividades y proyectos conjuntos, utilizando tecnologías de comunicación y colaboración en línea. Este enfoque permite que los participantes desarrollen competencias interculturales, habilidades de comunicación y experiencia en trabajo en equipo global. El éxito de COIL depende especialmente de la planificación detallada, la coordinación entre los docentes y el uso eficaz de herramientas tecnológicas.

- Intercambio Virtual (Virtual Exchange)

El intercambio virtual es una metodología que utiliza tecnologías de comunicación digital para conectar a estudiantes y profesores de diferentes países. A través de videoconferencias, foros en línea y otras herramientas, los participantes pueden interactuar y colaborar en tiempo real.

Los programas de intercambio virtual se estructuran en torno a objetivos académicos y culturales específicos. Los estudiantes trabajan en proyectos conjuntos, discuten temas de relevancia global y comparten sus perspectivas culturales. Este enfoque promueve el entendimiento intercultural, la empatía y la capacidad de trabajar en entornos multiculturales. La preparación previa y la facilitación constante son clave para el éxito de estas experiencias.

- Proyectos Internacionales de Aprendizaje Basado en Problemas (PBL)

El aprendizaje basado en problemas (PBL) es una metodología en la que los estudiantes trabajan en la resolución de problemas complejos y reales. Cuando se aplica a un contexto internacional, los estudiantes de diferentes países colaboran para encontrar soluciones a problemas globales.

En un proyecto internacional de PBL, los estudiantes se organizan en equipos multinacionales y se enfrentan a un desafío que requiere conocimientos y habilidades interdisciplinarias. Utilizan herramientas en línea para investigar, discutir y desarrollar soluciones. Este enfoque fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de

ISBN 978-987-811-185-8

trabajar en equipos diversos. La elección de problemas relevantes y la creación de equipos equilibrados son esenciales para maximizar el aprendizaje.

- Aprendizaje de Servicio Internacional (International Service Learning)

El aprendizaje de servicio internacional combina el servicio comunitario con el aprendizaje académico en un contexto internacional. Los estudiantes participan en proyectos de servicio que abordan necesidades de comunidades extranjeras mientras desarrollan habilidades académicas y personales.

Los estudiantes trabajan en proyectos que pueden incluir enseñanza, desarrollo comunitario, salud pública, entre otros. Este enfoque permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, desarrollar empatía y comprensión cultural, y reflexionar sobre su propio crecimiento personal. La preparación cultural y la reflexión posterior son componentes cruciales de estos programas.

- Estudios de Caso Internacionales (International Case Studies)

Los estudios de caso internacionales son una metodología que utiliza casos reales de diferentes partes del mundo para enseñar conceptos y teorías. Estos casos permiten a los estudiantes analizar situaciones complejas desde una perspectiva global.

Los estudios de caso se integran en el currículum a través de lecturas, discusiones y actividades prácticas. Los estudiantes investigan y analizan casos específicos, considerando factores culturales, económicos y políticos. Este enfoque ayuda a los estudiantes a aplicar teorías académicas a contextos reales y a desarrollar una comprensión más profunda de las dinámicas globales. La selección de casos representativos y la guía experta en la discusión son esenciales para un aprendizaje efectivo.

COIL

La metodología COIL fue diseñada a principios del siglo XXI por Jon Rubin para la Universidad Estatal de Nueva York, SUNY por sus siglas en inglés.

ISBN 978-987-811-185-8

La metodología se puede llevar a cabo durante toda la asignatura, o solo para una sección/tema. La duración ideal de la colaboración es de entre 5 y 15 semanas, y se puede aplicar a cualquier disciplina. COIL fomenta el trabajo en equipo entre los estudiantes y, por tanto, la interacción intercultural.

Los profesores eligen las actividades y recursos tecnológicos que consideran más apropiados a los objetivos de aprendizaje que establecen para el curso.

En la organización del curso COIL, los profesores deberán tomar en cuenta las diferencias en idioma, horarios y calendarios escolares, y seleccionar las herramientas tecnológicas y actividades acordes al objetivo general del curso o actividad y su evaluación. Según Rubin, una de las principales aportaciones de la metodología COIL es desplazar las barreras que limitan el conocimiento, interacción y convivencia con personas culturalmente diversas (Sandoval, 2020).



Rompehielos

Fase de formación de equipos. Incluir actividades dinámicas destinadas a que los estudiantes se familiaricen con la forma de trabajo, en cuanto al uso de tecnologías y al vínculo con estudiantes con otra cultura



Organización

Incluye la puesta en marcha de discusiones comparativas y la organización del proyecto en el que trabajarán los equipos. Esta etapa prepara a los estudiantes para la instancia de trabajo colaborativo durante el desarrollo del proyecto conjunto



Trabajo conjunto

Se aborda la actividad/proyecto principal de colaboración. Es el momento en el que los estudiantes aplican sus conocimientos disciplinares para diseñar y realizar el proyecto y para mantener debates sobre el tema de la colaboración.



Presentación del trabajo

Consiste en la entrega y presentación del trabajo realizado. Se incorpora la reflexión sobre el contenido del módulo como sobre los aspectos interculturales de la colaboración y las conclusiones.

ISBN 978-987-811-185-8

Gráfico 1: Pasos de metodología COIL Fuente: elaboración propia con base en SUNY COIL, 2021

Instrumentación

Los aspectos más relevantes en las acciones que llevan a la implementación se pueden sintetizar en 4 puntos que, en cierta forma, pueden considerarse excluyentes. Como son la vinculación interinstitucional, diseño de la evaluación, infraestructura tecnológica, y la preparación del escenario para la interculturalidad. En términos generales se pueden describir cada uno de ellos a partir de los siguientes aportes de referentes teóricos sobre la temática:

- 1- Coordinación y apoyo institucional: selección de socios estratégicos que compartan objetivos educativos similares y tengan recursos tecnológicos adecuados (Beelen y Jones, 2015).
- 2- Evaluación y retroalimentación: se deben establecer criterios de evaluación claros y proporcionar retroalimentación regular (de Wit et al., 2017).
- 3- Tecnología y plataformas colaborativas: elección adecuada de herramientas tecnológicas y plataformas virtuales es esencial para facilitar la comunicación y colaboración en línea (Kim & Rubin, 2012).
- 4- Contexto intercultural y adaptabilidad: sensibilidad cultural y comunicación efectiva para establecer conexiones significativas con personas de diferentes lugares del mundo (Wiesner-Luna & Burgoa-Godoy, 2023).

Metodología de aprendizaje

Constituye una propuesta pedagógica que promueve los aprendizajes colaborativos entre estudiantes de diferentes países. Su instrumentación depende de una planificación pedagógica consensuada y específica, que contemple tanto las singularidades de cada

ISBN 978-987-811-185-8

institución como también los rasgos comunes en pos de enriquecer la internacionalización y el desarrollo de habilidades profesionales y personales en un contexto intercultural.

Los objetivos de aprendizaje que se persiguen desde COIL son:

- Intercambio entre docentes y alumnos con pares geográficamente distantes
- Espacio de aprendizaje virtual en red
- Desarrollo de competencias interculturales en entornos de aprendizaje colaborativo

En lo que tiene que ver con las competencias sobre las que se pretende hacer hincapié para potenciar en los estudiantes, se destacan: Habilidades comunicacionales, cooperación, manejo TIC, pensamiento crítico, interdisciplinariedad y respeto sociocultural.

Puesta en marcha de la experiencia

Cátedras intervinientes:

Costa Rica: Automatización de Unidades de Información, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. Equipo Docente: Lic. Roberto Calderón Chacón

Argentina: Automatización de Servicios de información II, Departamento de Ciencia de la Información, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Equipo docente: Lic. Andrés Vuotto, Esp. Alicia Hernandez, Bib. Doc. Micaela Gamero, Bib. Paula Ulariaga

Desde los equipos docentes se trabajó en una planificación que no solo se adaptara a las necesidades de enseñanza / aprendizaje de ambas asignaturas, sino que también promoviera una colaboración efectiva entre los docentes y estudiantes.

En lo que respecta al diseño pedagógico se abordaron cuestiones relacionadas con las temáticas a tratar, asegurando que cada institución pueda aportar, en el marco de las clases COIL, intervenciones teórico/prácticas acordes al nivel de ambos grupos de estudiantes.

ISBN 978-987-811-185-8

Se establecieron objetivos claros de aprendizaje y se definieron las competencias a desarrollar. La coordinación no se limitó a la selección de temas, sino que también abarcó la modalidad de enseñanza, el diseño de actividades interactivas y la metodología de evaluación. Cada aspecto fue minuciosamente discutido y acordado para garantizar una experiencia educativa coherente y enriquecedora.

El entorno tecnológico fue un componente relevante de esta colaboración. Se definieron las herramientas tecnológicas a utilizar, como Zoom para videoconferencias y el aula virtual de la Facultad de Humanidades de la UNMdP (humanidades.campus.mdp.edu.ar). Las aplicaciones interactivas seleccionadas, incluyendo Drive, Padlet, Trello, Kahoot, Google Forms y Diagrams, fueron elegidas por su capacidad para facilitar la colaboración, el intercambio de conocimientos y la resolución de las actividades propuestas. Estas herramientas permitieron una comunicación fluida y un entorno de aprendizaje dinámico y con amplias prestaciones para el desarrollo en conjunto.

La propuesta implementada, construida a partir de reuniones semanales entre los equipos docentes, incluyó una serie de actividades diseñadas para fomentar el trabajo intercultural. Los temas abordados fueron variados y relevantes para el campo de la automatización de unidades de información y la Bibliotecología, tales como auditoría de sistemas, el rol profesional no tradicional, y la vigilancia e inteligencia estratégica.

Para garantizar una participación activa y significativa, se llevaron a cabo actividades de tipo rompehielo, casos de análisis, foros de debate sincrónicos, producción intelectual colaborativa y exposiciones orales acompañadas de producción visual. Estas tareas no sólo promovieron un intercambio de ideas y experiencias, sino que también fortalecieron la capacidad de los estudiantes para la coordinación de tareas en el marco de equipos interculturales.

El trabajo de exposición grupal permitió a los alumnos presentar sus proyectos y reflexionar sobre el aprendizaje obtenido a lo largo del curso, aportando creatividad e innovación en el diseño del contenido haciendo uso de las distintas herramientas

ISBN 978-987-811-185-8

proporcionadas y expuestas por el equipo docente. Este enfoque colaborativo no sólo enriqueció el conocimiento técnico de los participantes, sino que también les proporcionó una perspectiva global sobre los desafíos y oportunidades en el campo de la automatización de unidades de información como eje temático central, sumando una mirada puesta en la internacionalización del escenario profesional.

Conclusión

La internacionalización en las aulas universitarias, a través de metodologías como COIL, representa una valiosa oportunidad para enriquecer la experiencia educativa, tanto para los estudiantes como para los docentes. La colaboración en línea entre instituciones de diferentes países permite un intercambio cultural y académico profundo, preparando mejor a los estudiantes para los desafíos globales y fomentando un entorno de aprendizaje dinámico y multifacético. La experiencia entre la Universidad de Mar del Plata y la Universidad de Costa Rica demuestra la efectividad de estas metodologías para lograr un aprendizaje significativo y colaborativo a nivel internacional.

Referencias Bibliográficas

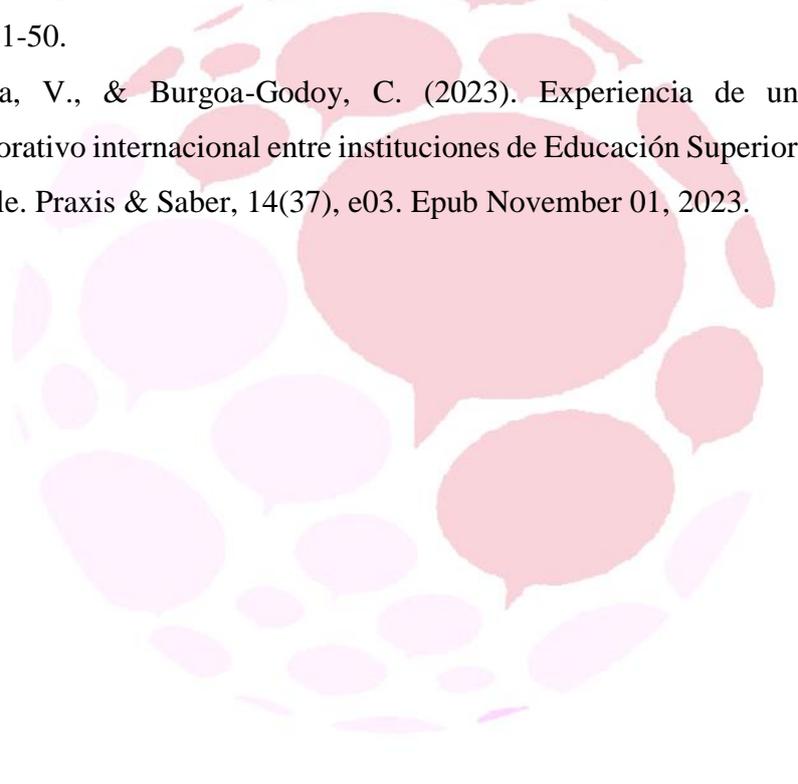
- Beelen, J., Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home.
- Leask, B. (2015). Internationalizing the Curriculum. Routledge.
- Sandoval Rodríguez, D. (23 de enero de 2020). Movilidad virtual implica repensar la enseñanza: Jon Rubin. Universo Sistema de noticias de la Universidad Veracruzana. <https://bit.ly/3VecSIF>
- Ramírez, A., Bustos-Aguirre, M. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: las experiencias de los académicos. Revista Educación Superior y Sociedad, 34 (2), 328-352. Doi: 10.54674/ess.v34i2.579
-

ISBN 978-987-811-185-8

De Wit, H., Gacel-Ávila, J., & Knobel, M. (2017). Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*.

Guo, P. J., Kim, J., y Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement. *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference - L@S '14*, 41-50.

Wiesner-Luna, V., & Burgoa-Godoy, C. (2023). Experiencia de un aprendizaje colaborativo internacional entre instituciones de Educación Superior de Colombia y Chile. *Praxis & Saber*, 14(37), e03. Epub November 01, 2023.



FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

**LOS ESPACIOS CURRICULARES DE FORMACIÓN PROFESIONAL
PRÁCTICA EN ECONOMÍA: REFLEXIONES EN TORNO A LA
EXPERIENCIA DE ANÁLISIS DE COYUNTURA MACROECONÓMICA EN
LA FCEYS-UNMDP**

Conversatorio N° 6

Lacaze, M. Victoria

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata
mvlacaze@mdp.edu.ar

Errea, Damián

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata
damianerrea2@hotmail.com

Resumen

La comprensión de los aspectos constitutivos de la profesión académica ha renovado, recientemente, el histórico debate sobre la configuración de la misma. Dicha profesión se cristaliza en torno a la producción, la enseñanza y la transferencia de conocimiento especializado, a través de diversas modalidades internas de profesionalización y profesionalismo y, también, de vinculación externa. En el campo particular de la ciencia económica, el debate habilita el reconocimiento de visiones contrapuestas en relación a la identidad y el oficio del profesional en Economía, el rol que juegan los mercados de ocupaciones en la definición de competencias y la identificación de las demandas del medio socio-productivo que las universidades deben satisfacer. Las respuestas a estos interrogantes delimitan, por un lado, el rol que, en la formación de economistas, adoptan las disciplinas instrumentales. Por otro lado, definen el peso relativo otorgado, en la estructura curricular, a los espacios destinados al desarrollo de contenidos teóricos frente a los requeridos para la formación profesional práctica. Esta ponencia pretende aportar a dicha discusión en torno a la formación profesional práctica de los Licenciados en Economía de la FCEyS-UNMDP. A tal fin, se reseñan las respuestas institucionales brindadas para luego resignificarlas en la presentación de una experiencia curricular concreta, la de la asignatura “Análisis de Coyuntura Macroeconómica”, a partir de las opiniones y valoraciones de sus docentes y estudiantes. La evaluación realizada permite identificar que el dictado de la asignatura requiere de y constituye, en sí mismo, un trabajo integral de generación de conocimiento que se produce en el aula y se transfiere al medio.

ISBN 978-987-811-185-8

Constituye, por tanto, un todo integrado que sinergiza la profesión académica en Economía.

Palabras clave: economía; plan de estudios; formación práctica.

Breve conceptualización

La profesión académica puede ser definida a partir de un núcleo de conocimientos especializados que se producen, se enseñan y se transfieren (Marquina y Fernández Lamarra, 2008) con diversas modalidades internas de profesionalización y profesionalismo y, también, de vinculación externa (Brunner et al., 2021). A partir de la década de 1980 la literatura especializada ha dado cuenta de la emergencia de nuevas reflexiones en torno al concepto de profesión académica y su reconfiguración, tanto a nivel regional como nacional. Más recientemente el concepto ha vuelto a cobrar importancia en la bibliografía que procura focalizar en la comprensión de los aspectos constitutivos de la profesión académica (Pérez Centeno y Aiello, 2021).

En el campo particular de la ciencia económica, estas reflexiones, planteos y replanteos habilitan el reconocimiento de visiones contrapuestas en relación a lo que debe “ser” o “poder hacer” un profesional en Economía, qué rol juegan los mercados de ocupaciones en la definición de sus competencias y cuáles demandas sociales y procedentes del aparato productivo deben ser satisfechas por las universidades al trazar los planes de estudio del grado y el posgrado. La configuración y reconfiguración de las delimitaciones entre ambas instancias de aprendizaje y formación también ponen de manifiesto las tensiones e intencionalidades propias del campo disciplinar (Argumedo, 1999).

Las respuestas a estos interrogantes generan, al menos, dos efectos. Por un lado, delimitan el rol que, en la formación de economistas, adoptan las disciplinas que brindan formación instrumental complementaria, es decir, la historia, la sociología, la ciencia política, la matemática, la estadística, la contabilidad y la administración. Por otro lado, definen el peso relativo otorgado, en la estructura curricular, a los espacios necesarios para la

ISBN 978-987-811-185-8

formación profesional práctica, frente a los espacios tradicionalmente asignados para el desarrollo de los contenidos eminentemente teóricos. A esta distribución de participaciones relativas que, a menudo, termina configurando una jerarquía de contenidos, se suma la creciente interpelación que la formación profesional práctica recibe de las tecnologías de la información y la comunicación, herramientas instrumentales imprescindibles en el mundo actual. En términos generales se puede afirmar que los espacios de formación profesional práctica en las carreras de Licenciatura en Economía de nuestro país han sido mayormente escasos, fragmentados, subsumidos en espacios teóricos o percibidos como poco eficaces en cuanto a la adquisición efectiva de destrezas útiles para el quehacer profesional.

El objetivo de este documento es aportar elementos a la discusión en torno a la formación profesional práctica de los Licenciados en Economía de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). A tal fin, se reseñan las respuestas institucionales que, respecto de este interrogante, han sido brindadas a través de los dos últimos planes de estudio de la carrera (Plan “D” 1993 y Plan “E” 2005). También se incluyen, complementariamente, aportes resultantes del proceso de reforma curricular y elaboración de una nueva propuesta de plan de estudios. Dicho proceso inició formalmente en 2020 y está concluyendo en el curso del presente año. Las contribuciones han sido trabajadas en forma colectiva entre todos los actores institucionales involucrados y sintetizan experiencias, visiones y pareceres de docentes, estudiantes y graduados. Seguidamente, el documento resigna estos aportes y contribuciones en el marco de la presentación de una experiencia curricular concreta, la de la asignatura “Análisis de Coyuntura Macroeconómica”, a partir de las opiniones y valoraciones de sus docentes y estudiantes. La asignatura constituye un espacio de formación profesional práctica de la Licenciatura en Economía de la FCEyS-UNMDP que se dicta desde el ciclo lectivo 2019. La descripción de la experiencia áulica se complementa con la autoevaluación realizada por los docentes de la cátedra y las respuestas brindadas por los participantes de la asignatura,

ISBN 978-987-811-185-8

desde el inicio de su dictado, a una encuesta distribuida entre febrero y abril de 2024 vía formulario electrónico.

La formación profesional práctica de economistas de la UNMDP

Los aportes brindados por los últimos planes de estudio

Los últimos dos planes de estudio de la Licenciatura en Economía de la UNMDP son el Plan “D” (1993) que caducó en marzo de 2018 y el Plan “E” (2005) que se puso en marcha en el ciclo lectivo 2005 y continúa vigente en la actualidad.

En el Plan 1993 la carrera de Economía, que poseía una duración teórica de cinco años, se encontraba organizada en dos ciclos, uno básico (abarcando primer y segundo año) y otro profesional (comprendiendo tercer, cuarto y quinto año), divididos por un trabajo de integración que demandaba la articulación de conocimientos sobre metodología de la investigación y una asignatura a elección del estudiante que brindaba el marco conceptual al trabajo. La aprobación del trabajo, que se realizaba forma grupal y bajo la tutoría de un docente-guía, condicionaba el inicio del ciclo profesional de la carrera.

Por otra parte, la carrera finalizaba con la aprobación de una Tesis de Grado, elaborada bajo la dirección de un profesor una vez aprobadas todas las restantes obligaciones curriculares. El repositorio institucional Nülan^{xxii} da cuenta de la amplia variedad de temas abordados: teóricos, aplicados, con enfoques metodológicos cuantitativos o cualitativos, relativos a la economía local, regional, nacional e, inclusive, internacional, etc., aunque resultan significativamente mayores en número las contribuciones vinculadas a las líneas de investigación que se desarrollan en el Centro de Investigaciones de la Facultad, como así a temáticas abordadas en las asignaturas del ciclo profesional de la carrera. Es notable la duración promedio que presentaba la Tesis, condicionando la duración real de la carrera y resultando significativamente menor entre estudiantes con capacidades más afines para el desarrollo de actividades de investigación -más aún entre

ISBN 978-987-811-185-8

becarios de investigación-, frente a otros perfiles de tipo emprendedor o poseedores de competencias y destrezas más pertinentes para el desarrollo profesional en sectores de actividad específicos como el bancario, bursátil, fiscal o financiero.

Finalmente cabe mencionar que el currículum contaba con escasos espacios de formación profesional práctica, limitados al desarrollo de trabajos “aplicados”, solicitados en asignaturas específicas y en función de las estrategias pedagógicas que los docentes quisieran implementar (vale decir, no constituían dispositivos de aprendizaje que obligatoriamente los docentes debían formular).

El Plan 2005, también de cinco años de duración teórica, reestructuró marginalmente la estructura de la carrera dividiendo el ciclo profesional en dos. Así, este currículum, actualmente vigente, cuenta con un ciclo profesional que se extiende desde el primer cuatrimestre de tercer año y hasta el primer cuatrimestre de quinto año inclusive, seguido de un ciclo de orientación que comprende el segundo cuatrimestre de quinto año, articulado sobre asignaturas de carácter electivo.^{xxiii} El requisito de finalización de carrera fue renombrado como Tesina de Graduación, aunque sus características y exigencias resultan equivalentes a las de la anterior Tesis de Grado. Por otra parte, el plan no introdujo mejoras en términos de los espacios de formación práctica, los que continuaron presentando las mismas características.

La mayor novedad es que el currículum introdujo la obligación de acreditar requisitos instrumentales, de los cuales solo dos están adaptados a las especificidades propias de la carrera: nivel técnico de inglés y uso de software. Los restantes requisitos -horas de prácticas profesionales académicas, de investigación y de prácticas socio-comunitarias- resultan comunes a todas las carreras de la Facultad.

Las contribuciones resultantes del proceso de reforma curricular

En la primera parte del proceso de reforma se realizó un diagnóstico cuyos puntos centrales tienen que ver con la formación profesional del futuro graduado. Por ejemplo, fue diagnosticada una excesiva preeminencia, en algunos espacios curriculares, de

ISBN 978-987-811-185-8

abordajes teóricos en detrimento de desarrollos prácticos. También fueron destacados los problemas de graduación asociados a la conclusión de la Tesina exigida. Asimismo, se puntualizó en el escaso seguimiento que la institución realizaba respecto de la inserción profesional de los graduados.^{xxiv}

El trabajo de la comisión de reforma fue de tipo participativo, abierto, coordinado e integrado, con una dinámica gradual y secuencial. Los avances se fueron concretando mediante la articulación de cuestiones generales y específicas y combinando aspectos conceptuales y prácticos, a fin de obtener consensos que permitieran esquematizar principios organizadores. Durante el desarrollo del proceso fue sumamente relevante capitalizar las voces de estudiantes y graduados. Al respecto, el trabajo con graduados giró en torno a la estimación de las aptitudes y valores que reconocen de la formación recibida. En este sentido, fue evidente la valoración positiva que brindan a la formación general y académica de la carrera, aunque también puntualizaron la necesidad de fortalecer la aplicación práctica de contenidos y su conexión con la realidad laboral.

Durante el trabajo con estudiantes se identificaron aspectos del trayecto formativo del ingreso a la Universidad que, a su criterio, deberían reforzarse: habilidades de lectura y pensamiento crítico. También se destacaron “carencias” percibidas, a lo largo de la carrera, respecto de capacidades de reflexión, argumentación, oratoria, debate, manejo de conflictos y trabajo en equipo. Finalmente, vincularon su potencial desempeño profesional con la inserción en el sector privado, en otras ciudades y en sectores específicos de actividad. Emergió, además, la incertidumbre del propio desempeño en el mercado laboral a partir de la visualización de la formación práctica que brindan otras universidades (privadas).

La propuesta surgida del proceso de reforma presenta varias innovaciones con respecto al plan de estudios vigente. En el marco de este trabajo cabe mencionar a la decisión de implementar talleres curriculares transversales como espacios de adquisición de habilidades relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad propias de la disciplina^{xxv}

ISBN 978-987-811-185-8

y la admisión de distintos formatos para el trabajo final de graduación, apuntando a sistematizar y fundamentar la práctica profesional del economista en sus diferentes ámbitos de actuación. Como se mencionó en párrafos anteriores, este proceso de reforma está en instancia de definición al momento de finalizar la redacción de documento.

Un espacio curricular concebido para la formación profesional práctica

Análisis de Coyuntura Macroeconómica es una asignatura optativa que se dicta desde 2019 como parte del ciclo de orientación del Plan de Estudios “E” de la Licenciatura en Economía de la UNMDP y, simultáneamente, también como curso de posgrado, atendiendo a la demanda de graduados de la carrera. La carga horaria total (64 horas) está dividida en 40 horas de intercambio presencial/virtual sincrónico y 24 de elaboración individual/grupal domiciliaria. En total, ha sido cursada por 52 personas desde el primer año de dictado. El cuerpo docente está conformado a tiempo completo por los dos docentes que suscriben este documento, más una auxiliar docente y cuatro docentes que tienen a su cargo el desarrollo de temas específicos vinculados a su quehacer profesional específico.

Se trata de un espacio curricular concebido y materializado por economistas a quienes les hubiera gustado cursar una asignatura de formación profesional práctica durante su carrera. El diseño de los contenidos y su secuencia surge de la práctica profesional concreta que realiza un analista en temas de coyuntura macroeconómica. De hecho, la elaboración e interpretación de informes de coyuntura se generan tanto en el ámbito de la consultoría privada como en las áreas programáticas de diferentes esferas y dependencias gubernamentales e integran las incumbencias profesionales del graduado en Economía. El objetivo general del curso es adquirir destrezas y capacidades necesarias para manejar herramientas e instrumentos que permitan elaborar sencillos informes de coyuntura macroeconómica. Para ello, al finalizar el curso, los estudiantes deben:

ISBN 978-987-811-185-8

- Conocer las principales áreas en las que, típicamente, se subdivide el trabajo del analista de coyuntura macroeconómica.
- Identificar las principales fuentes de información macroeconómica nacional e internacional y desarrollar habilidades de búsqueda de información.
- Aplicar técnicas estadísticas y econométricas a las series de datos bajo estudio y modelos sencillos de proyección de variables macroeconómicas.
- Realizar análisis y elaborar presentaciones, exponerlas oralmente y desarrollar capacidades de argumentación en dicho contexto expositivo.

Los procesos de intervención pedagógica y actividades de aprendizaje diseñados a tales fines son actividades guiadas de aplicación de técnicas para la lectura/interpretación de informes de coyuntura, el tratamiento y análisis de variables y agregados macroeconómicos, la elaboración de indicadores y gráficos y la redacción de secciones de informes de coyuntura. Estas metas están planteadas en términos de trabajos parciales, de elaboración individual/grupal, con instancias de intercambio y de re-entrega. La obtención de una calificación final de la asignatura igual o superior a 8 puntos habilita la acreditación del requisito curricular de horas de prácticas profesionales académicas.

La autoevaluación de los docentes da cuenta de que el espacio de formación está funcionando satisfactoriamente. Al respecto, interpretamos que los estudiantes *“están aprendiendo a pensar y a conectar cosas”* porque *“les estamos mostrando ‘algo’ que deberían haber visto antes... pero, por lo menos, sucede ahora”*. En efecto, los estudiantes terminan el curso entusiasmados y agradecidos por la experiencia brindada por una asignatura que, desde la perspectiva docente, ha resultado motivadora aun pese a dificultades específicas que pueden presentarse en instancias iniciales de entrega y re-entrega de trabajos parciales o la de exposición del trabajo final, la que suele generar nerviosismo.

Durante los meses de febrero, marzo y abril de 2024 se circuló un breve formulario de Google entre los 52 participantes que tomaron el curso, logrando un total de 41 respuestas

ISBN 978-987-811-185-8

válidas que representan el 79% del universo total. Su distribución brinda representatividad a cada uno de los cinco ciclos lectivos, como también a ambos perfiles estudiantiles.

En términos globales, la elección de la asignatura se relaciona con la necesidad sentida de adquirir herramientas para la práctica profesional concreta, habida cuenta del área de vacancia que la carrera presenta, en tal sentido, en opinión de los cursantes.

En cuanto a las contribuciones que la asignatura les ha dejado, se destacan la internalización de los procesos de búsqueda e interpretación de información macroeconómica y la conexión percibida entre las capacidades adquiridas y las posibilidades laborales. De hecho, algunas respuestas denotan que se “*sintieron preparados*” para desarrollarse profesionalmente en áreas que demandan el análisis de coyuntura macroeconómica. También destacan que la dinámica de trabajo colaborativo que plantea la asignatura resulta enriquecedora y que la experiencia profesional de los docentes involucrados aporta “*valor agregado*”. Finalmente, que el curso constituye un espacio de cierre de la carrera en tanto resignifica, desde una perspectiva eminentemente práctica, muchos conocimientos teóricos aprendidos en asignaturas previas. En varios casos, comentan que han tomado este curso para capitalizar los aprendizajes en la posterior instancia de elaboración de su Tesina de Graduación. En menor número de situaciones se expresa que el curso ha sido tomado para cumplimentar el requisito curricular de horas de práctica profesional.

FÁBRICA DE IDEAS

A modo de cierre

Retomamos una posible definición de la profesión académica como aquella que se cristaliza en torno a la producción, la enseñanza y la transferencia de conocimiento especializado. En el ámbito de los profesionales en Economía, la discusión sobre la producción del conocimiento vinculado a la práctica profesional puede encuadrarse en el

ISBN 978-987-811-185-8

debate sobre los aspectos constitutivos de la profesión académica pero, indefectiblemente, continúa en la reflexión acerca de las tensiones propias del campo disciplinar, que interpelan a la identidad misma del economista y a su quehacer profesional a la luz de las demandas socio-productivas a las que las Universidades, a través de sus planes de estudio, procuran responder. De esta forma, las respuestas institucionales definen el peso relativo que, en la estructura curricular, es otorgada a los espacios de formación profesional práctica, que han sido reivindicados por graduados y estudiantes en ocasión del último proceso de reforma de la Licenciatura en Economía de la UNMDP. Al respecto, una experiencia reciente, que ha sido descrita en este documento, se percibe positivamente como un espacio curricular eficaz en cuanto a la adquisición de destrezas útiles para el quehacer profesional. Por lo tanto, produce conocimiento especializado que se enseña en el aula y se transfiere al medio, a través de los graduados que lo aplican en su realidad profesional concreta.

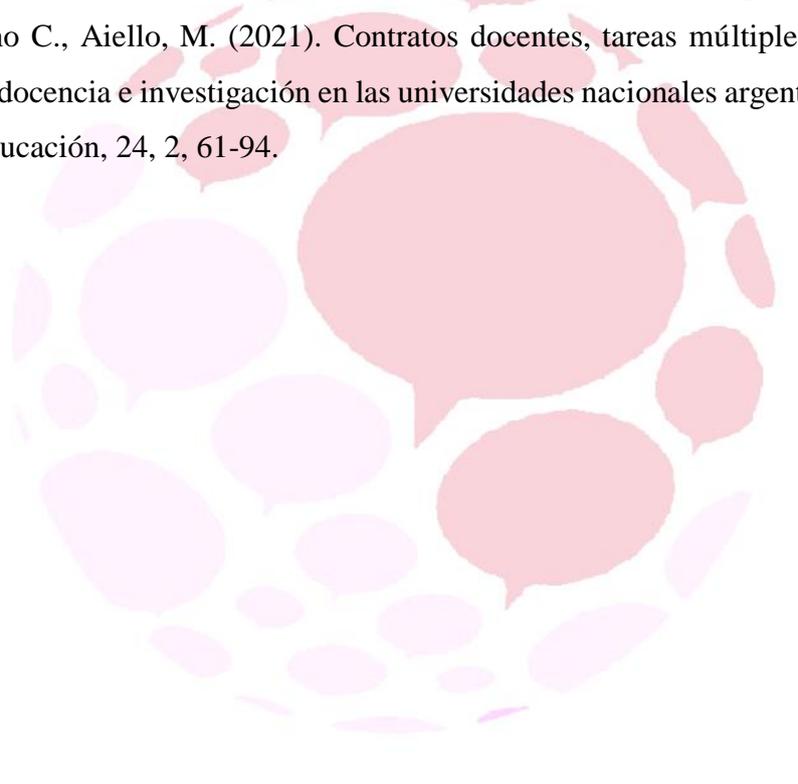
Referencias Bibliográficas

- Argumedo, M. (1999). De entornos, planes de estudio y currículum. *Pensamiento Universitario*, 6, 8, 27-47.
- Brunner, J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E. y Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: Un marco conceptual de análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29, 35, 1-32.
- Lacaze, M.V. y Gramajo, M. (2023). Talleres curriculares transversales en la Licenciatura en Economía de la FCEyS-UNMDP: una propuesta para articular la enseñanza con las formas discursivas y las intervenciones intelectuales propias de la disciplina. En: De Laurentis, C., Marchetti, B., Siccardi, A. (Comps.), *Tiempos (re)inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación. Actas de las V*
-

ISBN 978-987-811-185-8

Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación. Mar del Plata:
UNMDP.

Marquina, M. y Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina:
Entre la pertenencia institucional y disciplinar. V Jornadas de Sociología de la
UNLP, 10-12 diciembre, La Plata. En Memoria Académica, disponible en:
Pérez Centeno C., Aiello, M. (2021). Contratos docentes, tareas múltiples: la relación
entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. Revista
de Educación, 24, 2, 61-94.



FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

IDENTIDADES PROFESIONALES ACADÉMICAS: ¿QUÉ OCURRE EN LA EAD?

Conversatorio N° 6

Garmendia, A. Emilia
Facultad de Humanidades UNMdP. UAC SIED-UNMDP
egarmen@mdp.edu.ar

Hoffmann, M. Mercedes
Facultad de Humanidades UNMdP. INE "Dr. Juan H. Jara".
mercedeshoffmann@mdp.edu.ar

Rainolter, M. Andrea.
UAC SIED-UNMDP
andrearainolter@mdp.edu.ar

Senger, Mariela V.
Facultad de Humanidades UNMdP. UAC SIED-UNMDP
mvsenger@mdp.edu.ar

Resumen

La presente comunicación recupera experiencias, reflexiones e interrogantes surgidos a partir de los desempeños profesionales en propuestas formativas y de proyectos que las autoras comparten en su labor en la modalidad a distancia, en el ámbito de la Universidad y en el Instituto Nacional de Epidemiología (INE) Dr. Juan H. Jara. Particularmente, nos convocan a problematizar el devenir de nuestra profesión académica en la educación a distancia (EaD) en el contexto local y su relación con el entrecruzamiento de múltiples dimensiones que caracterizan el perfil académico de dicha opción de enseñanza. Las reflexiones toman el aporte de problemáticas identificadas en el proyecto de investigación Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria. Parte V del Grupo de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación - GICEC - CIMED - Facultad de Humanidades y se relaciona con indagaciones del proyecto de investigación Indagaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de formación sostenedoras de la motivación en estudios dentro del continuo presencial - distancia: entre derechos, emociones, memes, estilos, estrategias cognitivas, y personalizaciones de y para los estudiantes del nivel superior. Parte IV del IPSIBAT, Facultad de Psicología. En la caracterización de la construcción de la profesión académica

ISBN 978-987-811-185-8

en la EaD advertimos la confluencia de: motivaciones personales; modificaciones desde las reformas normativas; la composición de la cátedra y las posibilidades de investigación según la formalidad de acceso/ contratación en el cargo y las tareas definidas al interior de equipos de cátedra según los roles asignados y experiencias previas en la EaD y en el ejercicio de la docencia universitaria. A las dimensiones personales, normativas e institucionales, añadimos los enfoques teóricos, ideológicos y epistemológicos que influyen en un perfil académico comprometido con crear condiciones que posibiliten la educación superior. Esto a pesar de los rasgos de la modalidad que condicionan la transmisión del conocimiento y el apoyo a las historias de vida de quienes buscan ejercer su derecho a la educación superior. Concluimos problematizando los complejos desafíos en la configuración de un nuevo perfil académico en la opción pedagógico-didáctica a distancia.

Palabras clave: profesión académica; EaD; docencia; investigación; derechos

Situacionalidad en el desarrollo de nuestra profesión académica en la opción pedagógica y didáctica a distancia

Iniciamos la comunicación reconstruyendo el contexto local de desempeño de nuestra profesión académica puesto que seguimos a Pérez Centeno y Aiello (2021) cuando afirman que la profesión es definida como académica porque transcurre en la universidad, vincula las actividades de docencia e investigación ... (Pérez Centeno y Aiello, 2021:64). Para reflexionar e interrogarnos acerca de su devenir en la modalidad a distancia nos ubicamos en la confluencia de experiencias y desarrollos que compartimos desde distintos ejercicios del rol: docencia, gestión, asesoramiento pedagógico, evaluación- acreditación, e investigación.

Se comparten referencias a situaciones particulares en el seno de algunos ámbitos de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y del Instituto Nacional de Epidemiología (INE) "Dr. Juan H. Jara", organismo que depende de la Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud (ANLIS) – Ministerio de Salud de la Nación y se dedica a la problemática epidemiológica.

ISBN 978-987-811-185-8

En ambas instituciones intervenimos en propuestas formativas de pre-grado, grado, posgrado, formación continua, en servicio y en capacitación. Desde esas prácticas buscamos problematizar nuestra labor académica desde el conocimiento que generamos perteneciendo a los proyectos de investigación Indagaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de formación sostenedoras de la motivación en estudios dentro del continuo presencial- distancia: entre derechos, emociones, memes, estilos, estrategias cognitivas, y personalizaciones de y para los estudiantes del nivel superior I y II (IPSIBAT), y Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria. Parte IV (GICEC – CIMED). En este marco, diferentes publicaciones en eventos científicos y circuitos de divulgación (Rainolter et al 2024 y 2020; Garmendia et al 2022 y 2021; Hoffmann et al 2022 y 2021) han dado cuenta de análisis, preocupaciones y perspectivas particulares de estos escenarios.

Los ámbitos actuales de desempeño en los que se focalizan las referencias para esta comunicación y que sustentan algunas reflexiones en torno a la profesión académica en EaD son:

- Equipo docente de la asignatura Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología (MTI) - en ambas modalidades -
- Departamento de Enseñanza Especializada del INE (DEE)
- Unidad de Apoyo central (UAC) del Sistema de Educación Institucional de Educación a distancia de la UNMdP
- Asesoría de la Secretaría Académica de la Facultad de Cs. Agrarias, UNMdP en educación a distancia

El desempeño de distintos roles vinculados con la tarea profesional en EaD hace que cada intervención se concrete en una complejidad de aristas que trascienden el locus propio de cada institución o dependencia. Allí, afectan y configuran cada propuesta formativa en

ISBN 978-987-811-185-8

EaD los campos disciplinares que la sustentan, las tribus académicas predominantes, la micropolítica y las decisiones económicas que inclinan el modelo pedagógico hacia opciones más o menos abiertas y democratizadoras. Ello tensiona y desafía la capacidad de desarrollar la propuesta diseñada para tomar forma en condiciones de restricción o de potencialidad, lo que no depende necesariamente de la propuesta modélica pensada para esa población.

Entrecruzamientos que caracterizan el perfil académico en la EaD

La actividad docente vinculada con la EaD dentro de la UNMDP, se remonta a mediados de los años 80 (previamente hubo algunas experiencias aisladas). Por ese entonces se constituyó un área específica que congregó a un grupo de profesionales, muchos de los cuales iniciaron su labor ad-honorem, por varios meses. Pasados unos pocos años algunos docentes tuvieron oportunidad de formalizar sus cargos a través de concursos que, luego de sustanciados, se impugnaron por cuestiones de forma. Hasta la fecha, no se han vuelto a concretar concursos en el área y la totalidad del personal se encuentra sujeto a designaciones por 12 meses que se renuevan año a año. Durante un largo periodo, además, se produjo un reducción del personal docente se evidenció por ejemplo en el hecho de que en el año 2001 el área disponía de 19 cargos ejercidos por 16 docentes con 410 horas de trabajo mientras que en el año 2013 ya se encontraba menguada a 16 cargos ejercidos por 13 docentes con 250 horas de trabajo, y sin dirección, siendo que en el 2001 se contaba con 2 cargos de gestión (con 80 horas de dedicación).

Hace 5 años, se concreta una inserción formal con la conformación de los SIED en el ámbito de las universidades públicas y privadas del país, no obstante, las formas contractuales se mantienen. Esta área tuvo de manera ininterrumpida intervención en variadas actividades a distancia: cursos de diversa índole (formación, capacitación, actualización, entre otras); actividades de ingreso, carreras de pregrado, grado y posgrado en coparticipación con todas las unidades académicas de la universidad. Siempre

ISBN 978-987-811-185-8

dependió de la Secretaría Académica del Rectorado. Esto tuvo como correlato que, según se sucedían diferentes autoridades éstas definieron, líneas prioritarias de trabajo, dinámicas, formas de organización de la actividad derramando en vaivenes e inestabilidad en las actividades de los docentes del área como también en las designaciones. Se destaca que desde su origen fue continuo el impedimento para anclar en esta dependencia proyectos de investigación, lo que demandó canalizar intereses y derechos en otras áreas de la Universidad. En la actualidad el SIED cuenta con tres ejes constitutivos: Formación y asesoramiento en la opción pedagógica a distancia; Producción educativa digital y Evaluación, seguimiento y mejora continua (OCS 602/22).

Una de las últimas experiencias en la formación de pregrado fue la apertura en la UNMdP de la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (TUPVI) de la FCA. Con el pleno funcionamiento de SIED –UNMdP se aprueba e implementa luego de casi veinte años de iniciado su proceso de creación. La gestión de la FCA articuló labores con integrantes de la UAC del SIED, conformando un equipo de trabajo integrado por docentes de las seis primeras asignaturas y coordinadoras de un proceso de asesoría pedagógica y diseño de estrategias de intervención en EaD. Finalizado el periodo de asignación a esta tarea desde la UAC, la FCA contrató docentes para dar continuidad a la asesoría que se extiende hasta la actualidad. Esta formación ha congregado, en cada una de las tres cohortes de estudiantes, una cantidad mayor de ingresantes respecto a la totalidad de las carreras de la unidad académica.

La cátedra MTI de la carrera de Bibliotecario Escolar, en la opción pedagógica a distancia -también impartida en modalidad presencial-, está integrada por una profesora adjunta a cargo, una coordinadora, tres tutoras y tres facilitadoras con formación en Bibliotecología y/o Ciencias de la Educación. Las tareas están definidas al interior del equipo de cátedra según roles asignados. Quienes integran el cuerpo docente, desde hace más de 10 años, poseen en su mayoría experiencias previas en la modalidad así como ejercicio en la docencia universitaria. Desde los inicios, existió una diferencia notable en el régimen de

ISBN 978-987-811-185-8

contratación de los docentes entre ambas modalidades de la carrera. En la modalidad a distancia, el Departamento de Ciencia de la Información presentaba a la Secretaría Académica de la Facultad una nómina de docentes a ser contratados, cuyos honorarios se establecían en función de la cantidad de estudiantes, dejando en manos de cada equipo de cátedra la distribución del monto asignado. A partir de 2016 la carrera dejó de ser arancelada, lo que resultó en la congelación y eventual desaparición de los honorarios docentes, agravando la situación de precarización laboral, ya que no se contemplaban vacaciones, aguinaldo, antigüedad, ni ninguno de los beneficios propios de la docencia universitaria. En el presente año, se han comenzado a realizar designaciones docentes para ayudantías, las cuales no logran cubrir la totalidad de las necesidades del equipo docente. Esta situación ha generado disparidades dentro de los equipos de cátedra, con docentes que obtienen un cargo mientras otros continúan desempeñándose ad honorem, evidenciando su compromiso, pero al mismo tiempo, reforzando los niveles de precarización previamente mencionados. La asignatura MTI a distancia ha sido también caso de estudio en la tesis “Educación a distancia: motivaciones, estrategias y emociones de estudiantes universitarias/os en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje” (Hoffmann, 2024)

La docencia en el INE se gestiona a través del DEE, mediante dos procesos definidos: cursos y pasantías que implican la coordinación de numerosas actividades. Esta institución, con 150 años al servicio de la salud pública, y desde 1971 abocada prioritariamente a la enseñanza de la epidemiología se propone generar una masa crítica que incorpore la visión epidemiológica en su práctica laboral cotidiana. Para ello ofrece desde una formación inicial hasta una especializada que comprende cursos de nivel introductorio, básico, intermedio y avanzado (Hoffmann, Miller, Garmendia, 2018) en consonancia con las funciones esenciales de la salud pública. (OPS, 2020). En este marco, la enseñanza de la epidemiología se fundamenta en la capacitación para el desarrollo de competencias que permitan establecer metodologías en la resolución de problemas de

ISBN 978-987-811-185-8

salud de la comunidad. La modalidad elegida para llevar a cabo este propósito ha sido la EAD. Desde 1985, las primeras propuestas fueron por correspondencia y a partir del año 2000, se incorporaron recursos tecnológicos de apoyo a la enseñanza y de interacción con los participantes. En el 2010 se inició la virtualización, y actualmente se implementa a través de la Plataforma Moodle. Para los cursos, el equipo docente está conformado por director/es, tutores, coordinador/a administrativo y coordinadora pedagógica. Quienes ejercen la docencia como directores o tutores, en su gran mayoría son profesionales de salud que no tienen formación docente específica. En el área pedagógica, han contado principalmente con capacitaciones brindadas por el DEE, la experiencia en los cursos del Instituto y en menor medida en la universidad. A su vez las actividades de enseñanza se comparten con las profesionales específicas (laboratorio, vigilancia epidemiológica, investigación, etc.), es decir, que cada cargo implica el ejercicio específico disciplinar-epidemiológico y de docencia en uno o más cursos. El desarrollo de la virtualidad se construyó y articuló en el interjuego de concepciones de enseñanza a distancia tradicional y virtual, lo que da como resultado en la actualidad la convivencia de propuestas didácticas entre cursos autogestionados y tutorados, y en estos últimos, con grandes diferencias en las estrategias docentes. En algunas propuestas predomina la actitud del tutor “en estado de espera a la consulta”, y en otras, aquella de comunicación constante y fluida, generación de instancias de clases sincrónicas y búsqueda de alternativas pertinentes y superadoras.

En este marco cobra fuerza la figura de la coordinación administrativa, desempeñada por integrantes del DEE con cargos administrativos que ofrecen orientaciones pedagógicas y se ocupan de llevar a cabo actividades administrativas, mantener comunicación fluida con los participantes y sistematizar la evaluación de la actividad docente. A su vez, quienes acompañan el desarrollo pedagógico ejercen el rol de coordinación pedagógica, que desde su formación académica -Lic. en Ciencias de la Educación- se ocupan de diseñar los programas y la metodología de enseñanza conjuntamente con la dirección, llevar a cabo

ISBN 978-987-811-185-8

proceso de acreditación de la actividad docente, realizar reuniones con el equipo docente para unificar criterios, proponer estrategias metodológicas y recursos educativos, supervisar el desarrollo de la actividad de acuerdo al manual de calidad y capacitar en servicio en temáticas vinculadas a la docencia.

Actualmente, con casi 40 años de experiencia en la modalidad, y la oferta virtualizada casi en su totalidad, las preguntas que subyacen a estas prácticas es si el proceso estará al servicio de una mayor democratización o se habrá vuelto asimétrico, sesgado hacia el beneficio de sectores con capacidad de acceso. Muestra de ello son las tensiones que se dan ante la toma de decisiones en el marco de las micropolíticas institucionales, y las diferentes perspectivas disciplinares que conviven. Por ejemplo, la incidencia de las transformaciones culturales y tecnológicas condicionó, y tal vez desalentó, la práctica de poner a disposición de cada uno de los destinatarios en su domicilio o consultorio, el dossier bibliográfico que incluía los textos impresos de lectura obligatoria, y a veces también la optativa. Cuando los presupuestos son bajos, el libro se vuelve una variable de ajuste, dice Benhamou (2015). Esto ocurre en un contexto en el que el Banco Mundial, bajo el rótulo de “bien público global” da un paso adelante en estos procesos apuntando a la total mercantilización de la educación. (Hoffmann, Miller, Garmendia, 2018).

Algunas coordenadas para pensar las PA en la EaD

En Latinoamérica, las propuestas en EAD dan cuenta de una mutación de formatos homogéneos y monopólicos a un complejo, amplio y diverso escenario institucional (Rama, 2008). En la actualidad, la mayoría de las instituciones universitarias cuenta con alguna oferta formativa en EaD. Ellas, inspiradas en la igualdad de oportunidades y la democratización en el acceso, conviven, en algunos casos, con el estereotipo de ser concebidas como de segunda categoría, junto a otros que depositan en ellas potencialidad para: ampliar matrículas -mayormente en la educación privada orientada a la absorción

ISBN 978-987-811-185-8

de demandas excedentes- (Rama Vitale, 2019); atender a la masividad y escasez de espacios físicos; situaciones de enfermedad, discapacidad, contextos de encierro, entre otras.

En Argentina, la Ley N°24521/95, artículo 74, autoriza la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria. Su regulación se dio a través de distintas normativas tales como el Decreto 81/98 la RM 1716/04, la RM 160/11, la RM 2641/17 y la actual RM 2599/23, que definieron pautas e instructivos específicos en los aspectos en que la organización, funcionamiento y aseguramiento de la calidad de las ofertas universitarias en la modalidad.

La constitución de los SIED en la educación superior, arriba como consecuencia de un largo proceso a nivel nacional protagonizado por la Red Universitaria de Educación a Distancia -RUEDA-, que luego convalidó el CIN y reglamentó el entonces Ministerio de Educación mediante la RM N° 2641/17 y a posteriori mediante la RM 2599/23 . Estas normas definen al SIED como: "el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia.". En un informe publicado por CONEAU en 2021, R. Igarza enfatiza las ideas de sistematicidad, transversalidad, e interrelación institucional que enmarcan a componentes y dimensiones al señalar: Resulta así evidente que sólo con un enfoque sistémico y transversal a todas las funciones sustantivas de la universidad es posible abordar un cambio de esta magnitud. (...) los instrumentos del cambio requieren un modelo de gestión ad hoc, una normativa, una estructura de organización y un modelo de funcionamiento, además de instrumentos de seguimiento y evaluación enmarcados en los dispositivos institucionales.

El hito de la pandemia y la virtualización de emergencia favorecieron la puesta en escena de debates que estaban pendientes en las universidades. Basta realizar un recorrido por las temáticas de los últimos congresos vinculados a la educación superior.

ISBN 978-987-811-185-8

Transitamos desde entonces una etapa que requiere de miradas cimentadas en bases teóricas situadas, en un tiempo que reclama renovar la integración de perspectivas didáctico-pedagógicas, tecnológicas, comunicacionales y administrativas. Términos utilizados en los últimos tiempos como educación híbrida, virtual, digital, informatizada, automatizada, personalizada, en línea, entre otros, requieren distinciones conceptuales y empíricas ineludibles. Tales ideas invitan a reflexionar con mayor profundidad en las dimensiones axiológicas, políticas, institucionales y culturales de la EaD, para interpelar la profesión académica en la modalidad.

Desafíos en la configuración de la PA en la modalidad a distancia

En los apartados anteriores hemos dado visibilidad a rasgos que caracterizan la profesión académica en el campo de la EaD desde nuestras singulares inserciones académicas. En todos los ámbitos particulares de desarrollo de la EaD reconocimos activa la disputa por entender el derecho a la educación, representándonos también un reto para conocer cómo se estructura la PA en este campo. Cada uno de ellos nos relaciona con desafíos para componer una configuración alternativa y novedosa de la profesión académica, signada por contextos disciplinares, institucionales y de pugna de sentidos acerca de la(s) distancia(s) en el ejercicio de roles como la docencia, la gestión, el asesoramiento pedagógico, la evaluación externa y la investigación.

En algunos de estos contextos lo arraigado de ciertas lógicas y dinámicas conforman una trama poco permeable a las tendencias que se intentan institucionalizar a partir de la creación de los SIED. Ejemplos de esto lo constituyen las formas de contratación de los docentes; los requisitos de formación para desempeñarse en la modalidad, la asunción de roles en los equipos docentes responsables de las propuestas y la ciudadanía estudiantil, entre otros

ISBN 978-987-811-185-8

En la actualidad las normas y experiencias en vigor dan cuenta de la necesidad de miradas en la modalidad cimentadas en bases teóricas situadas, en un tiempo que reclama renovar la integración de perspectivas didáctico-pedagógicas, tecnológicas, comunicacionales y administrativas. De hecho, expresamente tales normativas estipulan la formación como requisito para los docentes que proyectan desempeñarse en la EaD por lo que impone a los SIED la organización de actividades de capacitación. Mientras tanto, los avances tecnológicos traducidos en facilidad de uso, abaratamiento de costos de conectividad, accesibilidad y diversidad de aplicaciones, entre otros factores, sumados a la tendencia de que la EaD se instrumente casi exclusivamente de manera virtual, han facilitado que docentes con competencias digitales (incluso incipientes) y sin formación didáctica (en oportunidades sin mediar una capacitación previa) se hagan cargo de la PA en ausencia de un acompañamiento o asesoramiento de especialistas.

Un aspecto más que desafía a la profesión académica en la modalidad a distancia es la investigación. Para los docentes universitarios, la investigación científica es una obligación y un derecho. No obstante ello, en la UNMdP y en lo que a EaD se refiere, históricamente no sólo no se ha dado relevancia sino que, incluso, se ha obturado tal posibilidad en dependencias centrales. De hecho, muchos docentes que históricamente se desempeñaron en la EaD (actualmente UAC del SIED) han tenido que gestionar otros espacios en los que desarrollar estas actividades. Este punto marca una significativa diferencia respecto del INE, en el cual el contrato de los docentes del DEE define entre sus responsabilidades “Participar en forma interdisciplinaria en diseños de investigaciones de las prácticas educativas en el campo institucional”. La incidencia de las transformaciones culturales y tecnológicas condiciona, y tal vez desalienta aquellas prácticas que se intersectan y abandonan, por ejemplo, expectantes ante las promesas de la IA. Finalmente, y como pronto desafío para la configuración de la PA en la EaD es inexorable analizar qué, cómo y cuánto la utopía de la inocencia digital (Área Moreira, 2024) ha irrumpido alterando y modificando todos los aspectos y procesos que se

ISBN 978-987-811-185-8

conjugan en la cadena de producción y difusión del conocimiento que compartimos a diario.

Referencias Bibliográficas

- Ambrosino, M.A.; Aranciaga, I. y Meyer, R. (2017). Tramas y escenarios de la enseñanza superior virtual en Argentina: una investigación prospectiva en contextos institucionales emergentes. *Educación y Tecnología: una mirada desde la Investigación e Innovación*. (pp 33 a 35).
- Área Moreira, M (2024). Nostalgias, miedos y prohibiciones. La contrarreforma digital de la educación. En Kap, M. (Comp) *Didáctica y tecnología: encrucijada, debates y desafíos*. - 1a ed - Mar del Plata: EUDEM.
- Benhamou, F. (2015). *El libro en la era digital. Papel, pantallas y otras derivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Garmendia, E.; Rainolter, A.; Fuertes, M. y Senger, M. (2021). Acciones de acompañamiento de un equipo de la Unidad de Apoyo Central (UAC) del SIED para la continuidad académica en el contexto de emergencia. *Boletín SIED N °3*. ISSN: 2684-0189. Páginas 7 a 18. Disponible en https://sied.mdp.edu.ar/assets/files/Final_Boletin_3.pdf.
- Giletto, Silva S, Cassino M, Losada, M, Garmendia E, Rainolter A, Hoffmann M, Rodriguez S, Sullivan C, Baeza C. (2022): Análisis de motivación y estrategias de aprendizaje mediante el Motivated Strategies Learning Questionnaire en estudiantes de Ciencias Agrarias. VIII Congreso Nacional y VII Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Abril de 2022. Fac de ingeniería y Ciencias Agropecuarias (UNSL) Argentina.
- González, A. H., & Martín, M. M. (2017). Educación Superior a distancia en Argentina: tensiones y oportunidades. *Trayectorias Universitarias*, 3(4), (pp. 3 a 11)
-

ISBN 978-987-811-185-8

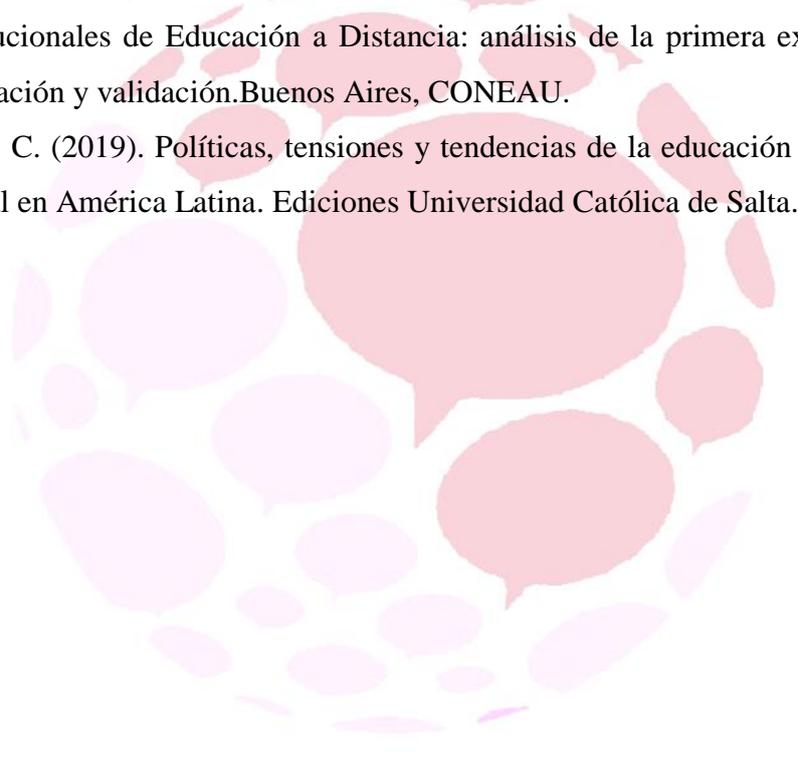
- Hoffmann, M; Miller, Garmendia (2018) Análisis de una práctica académica: retos hacia la apertura. El caso de un curso de Epidemiología en el Instituto Nacional de Epidemiología “Dr. Juan H. Jara”. Ponencia congreso CIP. Buenos Aires.
- Hoffmann, M. , Varela, M.(2022) “Salud Colectiva y Soberanía Sanitaria: entre la utopía y la conquista. Notas –desde el sur- para la reflexión” en Libro de Trabajos finales del Diploma Superior en Gestión y Políticas de Salud Internacional y Soberanía Sanitaria. CLACSO.
- Hoffmann, M; Rainolter, A, y Garmendia, E. (2021). Emociones y motivaciones en juego en las experiencias de estudios universitarios a través de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje: avances de investigación y notas reflexivas en pandemia. RETyCA. Vol. 6 (N° 1), pp 13-30. ISSN: 2525-2097.
- Maggio, M. (2022) Conferencia “¿Qué está pensando hoy Mariana Maggio?” del 9° Encuentro internacional de Educación a distancia organizado por la RUEDA. Duración 28’.
- Rainolter, A. Garmendia, E. y Fuertes, M. (2024). El acompañamiento del SIED/UNMdP en una nueva carrera a distancia bajo nuevas normativas en Educación a Distancia en Ferracuti, N. y Schang, A. (comp), Acceso a la información digital y políticas institucionales para la educación a distancia. 9° Seminario Internacional de Educación a Distancia de RUEDA. (1ª ed. ISBN 978-987-811-155-1. pp. 631 - 643). UNMdP.
- Rainolter, A. (2020). Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria en entornos virtuales. El caso del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Tesis de maestría: 2016-2017. Juan Cruz Margueliche; compilado por María Aurelia Di Berardino. EDULP. Argentina. 2020.
-

ISBN 978-987-811-185-8

Rama C.; (2008). Tipología de las tendencias de la virtualización de la Educación Superior en América Latina. Revista Diálogo Educativo, Mayo-Agosto, 341-355.

Tovillas, P.; de Michele, D.; Giorgini, H.; Igarza, R. (2021). 5. Análisis de las presentaciones y de los resultados de la primera convocatoria. En Los sistemas institucionales de Educación a Distancia: análisis de la primera experiencia de evaluación y validación. Buenos Aires, CONEAU.

Vitale Rama, C. (2019). Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina. Ediciones Universidad Católica de Salta.



FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

DESAFÍOS DE LA ÉTICA EN CONTEXTOS PROFESIONALES DINÁMICOS COMPLEJOS

Conversatorio N°6

Vargas, Mónica
Instituto de Ciencias Criminalísticas - UNNE
monicavargas@comunidad.unne.edu.ar

Diel, Adriana
Instituto de Ciencias Criminalísticas - UNNE
adrianadiel@hotmail.com

Soto Cabrera, Sofía
Instituto de Ciencias Criminalísticas - UNNE
sotocabrerasonia97@gmail.com

Resumen

En esta presentación, se expone la experiencia del trabajo docente en una carrera profesionalizante, con características técnicas, desde la asignatura Ética. El equipo docente explicita aspectos singulares de la tarea, la complejidad de la práctica, el modo en que lo desarrollan y los procesos reflexivos que emergen.

Palabras Clave: práctica reflexiva; formación profesional; complejidad de la práctica.

A modo de presentación

Resulta necesario comenzar este prelude contextualizando nuestro espacio de formación y práctica docente -Ética- dentro de la carrera que nos convoca “Licenciatura en Ciencias Criminalísticas”.

Comencemos por decir, que una disciplina de estudio de las denominadas ciencias “blandas” es todo un reto para estudiantes acostumbrados y visualizados como técnicos especialistas, inmersos en un mundo de rigor, donde los cálculos, mediciones y pericias parecieran resolver todos sus problemas académicos.

ISBN 978-987-811-185-8

De pronto, en el último año de su cursada, próximos a egresar, desde nuestro espacio les planteamos cuestiones como “El pensamiento crítico”, “El sentido reflexivo del ser humano”, “La autonomía moral” o la “Dialéctica comunicativa” como orientadores de su tarea profesional, proponiéndoles situaciones donde, una “fórmula”, no será suficiente para enseñarles a obrar correctamente o reflexionar sobre un ejercicio profesional responsable y fundamentado en criterios éticos.

Asumiendo su existencia profesional como parte de una realidad compleja, donde entrecruzados por instituciones y sistemas de los cuales serán parte y, atravesados por vicisitudes propias de la existencia de las personas, deberán echar mano a herramientas, desconocidas o poco utilizadas muchas veces, como la “argumentación” basada en la ética profesional que se sostiene institucionalmente desde cada universidad, desde cada Colegio Profesional y desde los estamentos de justicia.

Comprender que vivimos en un mundo heterogéneo y diverso donde pueden surgir conflictos inesperados, traspuestos por cuestiones sociales, culturales y personales, asumiendo que la práctica profesional incide directamente en diferentes aspectos de la vida de quienes se cruzan con nuestra tarea, resulta una labor “quijotesca” para los docentes de “Ética”.

Pensemos qué valores sostienen los y las estudiantes con quienes interactuamos en este proceso: “objetividad” “imparcialidad” “integralidad”, entre otros. Pareciera configurar vivencias en un mundo ideal, donde todos parecemos orientarnos en idéntico sentido; caer en la cuenta de que los múltiples factores que muchas veces inciden en nuestras decisiones nos posicionan en una “realidad” insalvable, donde deberemos recurrir a estrategias y teorías para sustentar nuestros actos, es parte de nuestra tarea.

Casi podría decirse, enseñar a pensar diferente, a vivir con lo diferente y a asumirse como parte de una sociedad diversa, a la cual debemos responder siempre en búsqueda de máximas de comportamiento válidas para todos.

ISBN 978-987-811-185-8

La idea, desde estas palabras, es adentrarnos en nuestro rol como docentes para poder afrontar lo más eficientemente dicha misión.

Reflexión y pensamiento crítico como herramientas esenciales de la formación profesional

Recuperando esta idea, puntualicemos en un aspecto fundamental de los acuerdos que tienen que ver justamente con “la comunicación” y los modos en que esta puede producirse.

Desde esta asignatura se propone y se brinda como herramienta *la ética comunicativa* y *la ética discursiva*, tomando como sustento en estas líneas, a las propuestas de Karl Otto Apel (1991) y Jurgen Habermas (1985), quienes nos hablan de una “comunidad ideal de diálogo” y en fundamentar la universalidad de las normas morales en la “acción comunicativa”.

Y es que acaso, ¿cuántas veces nos hemos puesto a pensar en cómo nos comunicamos? y en ¿qué efecto tiene ello sobre el resultado de nuestras prácticas?

Una respuesta rápida podría ser que, muy pocas veces analizamos nuestros discursos y/o interacciones con los demás, la posición que ostentamos y el modo en que recibimos la información que necesitamos para el ejercicio profesional. Mucho menos nos replanteamos las premisas que consideramos verdades indiscutidas o mandatos sobreentendidos como “válidos”

Visualicemos esta perspectiva desde el rol docente y desde la del futuro profesional -hoy estudiante de ciencias criminalísticas-, en la posición que cada uno adopta durante la acción pedagógica y como manejamos el flujo constante de información en el cual nos vemos inmersos.

La teoría que recuperamos nos propone el respeto, la transparencia y la responsabilidad como pilares indispensables para establecer relaciones comunicativas sólidas y éticas.

ISBN 978-987-811-185-8

Ubicarnos en un plano de igualdad y en la posibilidad de reconstruir siempre el propio discurso para lograr consenso, entendimiento y aceptación.

Ese posicionamiento nos permitirá brindarnos en nuestra tarea de un modo objetivo/neutral y como facilitadores de las propuestas que le permitirá a nuestro interlocutor en esta situación (estudiante), a través de la reflexión personal, dilucidar situaciones que se les presentarán en su praxis profesional y que irán más allá de lo objetivo, para aprender así a manejar su subjetividad de modo consciente y responsable. Asumirán criterios que deberán poder sostener argumentalmente e invitarán a sus interlocutores a actuar en tal sentido.

La complejidad de la experiencia en este proceso

En este apartado se pretende recuperar la experiencia expuesta con anterioridad, teniendo presente el contexto complejo en el que se desarrolla la asignatura. En este sentido, la misma juega un papel crucial en la formación de profesionales en Ciencias Criminológicas ya que se enfoca en la comprensión de los principios morales y éticos, que promueve la reflexión profunda y el desarrollo del pensamiento crítico. Estos aspectos son fundamentales para el ejercicio responsable y justo de la profesión.

Es relevante pensar que en el desarrollo de este tipo de asignaturas los docentes deben desarrollar los contenidos teóricos y prácticos de formas auténticas.

En relación a lo expuesto, Álvarez Méndez (2001) nos dice que: “Si se trata de lograr aprendizaje significativo, entonces necesariamente se deben buscar, nuevas ideas, formas originales, caminos de enseñar distintos e innovadores” (p34).

Por ello, algunas de las actividades y metodologías que se trabajan en la asignatura refieren a dilemas éticos comunes en la práctica criminológica, como la manipulación de pruebas o la privacidad de las víctimas, y a partir de ello, cómo la formación ética ayuda a los profesionales a abordar estas situaciones. La reflexión es presentada como un

ISBN 978-987-811-185-8

proceso mediante el cual los estudiantes analizan críticamente las situaciones, cuestionan sus propias decisiones y consideran las consecuencias éticas de sus acciones dentro de su futuro campo de inserción profesional, preparándose para enfrentar situaciones similares en la vida real.

Estos procesos son propuestos a través del trabajo en equipos, sosteniendo que la interacción entre pares, potencia la construcción conjunta de saberes, posibilita la emergencia de problemáticas éticas propias del campo de desempeño profesional del licenciado en criminalística y el abordaje reflexivo de las mismas. Estas dinámicas propician el trabajo autónomo y la posibilidad de cada sujeto de constituirse en autor de su propio aprendizaje y proceso de formación. Esto lo posiciona frente al futuro campo de desempeño profesional y a las responsabilidades que tendrá en esos contextos.

En este apartado mencionamos la complejidad del proceso, esto no está dado solamente por el cruce y la necesidad de articular la formación científica y técnica propias del campo criminalístico revisitado a partir de encuadres éticos normativos y orientada a la construcción colaborativa y dialógica de normas de acción, sino por los procesos que como equipo docente ponemos en acción y reflexión para el logro de estos objetivos.

En ese sentido, nos interesa recuperar la noción de práctica docente, desde la voz de Gloria Edelstein, que nos explicita que "...las prácticas docentes y de la enseñanza como objeto de estudio, significándolas como prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto multidimensionales y situadas, (...) resulta clave no solo en el pasaje de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre sino por reconocer los múltiples determinantes que atraviesan estas prácticas e impactan sensiblemente en la tarea cotidiana" (2000) Esta mención referida a la práctica docente y de la enseñanza, nos parece relevante, en este desafío que estamos compartiendo, considerando que esa posibilidad de inquietud, incertidumbre, diversidad, es el camino que este equipo docente emprende en cada cursada, considerando el contexto y las características que se señalaron anteriormente.

ISBN 978-987-811-185-8

Es así que este trayecto nos lleva indefectiblemente a una práctica pensada y reflexionada, a salir de nuestra “zona de confort” de nuestro “espacio seguro” y transitarlo junto a los y las estudiantes que atraviesan similares sensaciones. Es así que nos posicionamos en una práctica reflexiva que puede ser entendida como “un análisis y propuesta global que orienta la acción”. Schön (1992)

Para ello, generamos dispositivos de acompañamiento que nos permiten generar espacios de participación activa y de interacción con los y las destinatarios de la propuesta. Dispositivos que intentamos actúen como un modo de “analizador”, “provocador” (Lapassade. 1971) en los sujetos, que posibiliten “el desarrollo de relaciones intersubjetivas y que propicia y acompaña el repensar de opiniones, creencias, representaciones en los sujetos.” (Vargas. 2015)

A modo de corolario

Los expuesto hasta aquí, nos permite visualizar la tarea que realizamos y el camino que tenemos por delante. Los desafíos están explicitados, las herramientas que utilizamos son las que consideramos las más pertinentes hasta el momento, pero entendemos que el seguir transitando este sendero, nos impone repensar, reflexionar y visitar la experiencia. Considerarla desde la voces de los y las protagonistas, que son nuestros interlocutores en cada cursada, de nuestras propias voces y de las instancias superadoras que podamos generar en forma de devolución de la experiencia o de producciones como la que compartimos y que nos permiten ver lo realizado y lo que queda por hacer, Nos animamos a dejar una reflexión final a modo de continuar pensando: el avance y el desarrollo que observamos en la sociedad, pareciera que va más aprisa de lo que podemos pensar y reflexionar sobre lo que es correcto, lo que corresponde y la responsabilidad que tenemos en el ejercicio profesional en una disciplina tan sensible, como la que nos ocupa en este escrito.

ISBN 978-987-811-185-8

Referencias Bibliográficas

- Alvarez, Méndez, J.M. (2014) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ed. Morata Madrid. Cap IV
- Apel, K.O. (1991): Teoría de la verdad y ética del discurso. Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Miño y Dávila.
- Habermas, J. (1985) Conciencia moral y acción comunicativa. Península,
- Maliandi, R. (2002) Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales. En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 29, mayo – agosto de 2002. <https://rieoei.org/rie/article/view/953>
- Schön, D. (1992). La Formación de Profesionales Reflexivos. Paidós.



FÁBRICA DE IDEAS

Conversatorio VII

MATERNIDAD/ES ¿VS? FORMACIÓN DOCENTE

Conversatorio N ° 7

Zabala, Mercedes

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N ° 52 - San Isidro (Bs As)

Miembro del GIESE- UNMdP

mercedeszabala2@gmail.com

Flores, Gimena

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N ° 52 - San Isidro (Bs As)

floresgime.f@gmail.com

Ochoa, Brisa

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N ° 52 - San Isidro (Bs As)

brisamaggaliochoa@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos revisar algunas vivencias que se han dado dentro de la institución que habitamos en relación a la docencia y la maternidad. El disparador de estas reflexiones fue la presencia de niñeces en las clases del Profesorado de Educación Primaria de San Isidro (Bs As). Para abordarlo como objeto de estudio lo hicimos a través de relatos biográficos y autoetnográficos, nuestros y de estudiantes, suspendiendo la idea de llegar a un lugar neutral y reconociéndonos afectadas por nuestras propias biografías. Nos interesa profundizar sobre un disciplinante grado de complicidad entre las exigencias hacia la docencia y en paralelo hacia las maternidades; para ello nos nutrimos con los aportes de los movimientos sociales, culturales y políticos de efervescencia feminista y disidente, que nos permitieron retraernos sobre nuestras propias experiencias para luego colectivizarlas. Así, transformando lo particular en colectivo, avanzamos en un proceso de problematización, politización y promoción de prácticas pedagógicas capaces de cuestionar discursos aprendidos.

Palabras clave: formación docente; maternidad/es; identidades

ISBN 978-987-811-185-8

Colectivizar: verbo transitivo**Transformar lo particular en colectivo.**

Formamos parte del estudiantado y profesorado de un Instituto Superior de Formación Docente; somos profesionales de la educación, practicantes, formadoras y educadoras que habitamos el conurbano norte de la Provincia de Buenos Aires: ese es el primer escenario sobre el que nos posicionamos. Re-conocernos habitantes de este paisaje nos dota de lo que Lorena Cabnal (2010) llama ‘autoridad epistémica’ al vivir en un cuerpo y en un espacio territorial comunitario marcado por opresiones histórico-culturales. Ser mujeres y docentes nos atraviesa y nos afecta. Lejos de querer ser objetivas, reconocemos nuestra implicación validando nuestras experiencias.

A su vez, nos enciende la llama de la militancia, que nos abriga ante las inherentes experiencias de injusticia que nacen con nuestra condición de género: somos mujeres y además, ejercemos la maternidad. Y ello nos convoca a problematizar ¿Cuánto se nos permite habitar múltiples formas de maternar, y múltiples formas de ser docentes en instituciones que, durante años, se preocuparon por reproducir modelos hegemónicos? ¿Qué aspectos nos atraviesan en ese proceso de búsquedas y habilitaciones? ¿Cómo conviven la docencia y la maternidad cuando se asume desde discursos aprendidos que comparten las mismas identidades?

Lo personal es político

Sucede que aquel bagaje individualizado e individualizante ha dejado de ser un conjunto de hechos aislados para (re)aparecer en la escena pública como un tornado de experiencias comunes donde la comunidad toda tiene la posibilidad de inferir. En este caso, nos acontece (re)pensar algunas vivencias que se han dado dentro de la educación superior en relación a la docencia y la maternidad. El disparador de estas líneas que revuelven

ISBN 978-987-811-185-8

nuestras construcciones fue la presencia de niñeces (hijos, hijas, nietos, nietas, y en general niñxs a cargo) en las clases del profesorado. Estudiantes que van a cursar con personas menores de edad a las que cuidan, que por lo general son hijxs o familiares. Para abordar estas situaciones como objeto de estudio lo hicimos a través de relatos biográficos y autoetnográficos (Holman-Jones, S; 2015) suspendiendo la idea de llegar a una verdad neutral y reconociendo nuestras miradas afectadas por las experiencias personales. Nos preocupa -y ocupa- en este trabajo profundizar sobre un disciplinante grado de complicidad entre las exigencias hacia la docencia, y en paralelo, hacia las maternidades. Creemos pertinente ahondar sobre la división sexual del trabajo, ya que entendemos que particularmente sobre el Profesorado de Nivel Primario confluyen y se magnifican ciertos desencadenantes.

Sucede que históricamente las tareas de cuidado le han sido adjudicadas a las mujeres e identidades feminizadas, incluso suponiendo -y haciendo suponer- que las mismas tienen un instinto maternal único y sensible que permitiría que realicen esas actividades con total naturalidad. Así, se determina una función específica donde las mujeres son quienes deben estar siempre al servicio del hogar, y en palabras de Hernández-Quirama, A., Cáceres Manrique, F. y Linares García, J (2019) se tornan al altruismo y la “subvaloración del proyecto individual” por hallarse frente a la responsabilidad de la crianza.

“Yo antes hacía mucho deporte, iba al gimnasio, me juntaba seguido con mis amigas. No solamente para tomar mates, también para estudiar. Hoy en día eso ya no lo puedo hacer, tengo que cuidar de mi hijo”, nos contaba una compañera del Profesorado de Nivel Primario. Esta lectura del “maternalismo” (Nari, 2005), entendido como la perspectiva que supone a las posiciona a las mujeres básicamente como “madres”, y en el caso de que aún no lo sean, como “futuras madres”; a su vez, “las mejores cuidadoras de sus hijos”. La cuestión es que esta coreografía social, cultural, histórica y económica al día de hoy se reproduce en nuestros espacios.

ISBN 978-987-811-185-8

El instinto maternal y otras cuestiones referidas a las mujeres como siempre-madres se han filtrado por siglos tanto en las prácticas y las representaciones subjetivas como en las instituciones sociales, reproduciendo de esta forma un ideal femenino y maternal. (Saletti Cuesta, 2008). De esta forma, se ha naturalizado la idea de que la mujer debe estar y sostener la esfera privada y del hogar porque “es lo mejor que puede hacer”. Por lo tanto, se escapa -o se les arrebat- la posibilidad de vislumbrar proyectos propios. Ahora bien, cuando es posible corromper esos mandatos encontramos que son las mismas mujeres quienes generan las condiciones -muchas veces con el sostén de otras mujeres- para alcanzar sus deseos.

Encontramos una complejidad mayor que en épocas anteriores. Para empezar, porque quedarse en la casa pareciera ya no ser un (...) destino unívoco e inexorable, y mucho menos una decisión que pueda perdurar en el curso de la vida, sino que responde a situaciones basadas en decisiones coyunturales, en función de las necesidades de las familias, las oportunidades de ingresos en el mercado laboral remunerado, y también de las exigencias de cuidado, particularmente cuando se trata de mujeres con hijos/as pequeños/as (Esquivel, Faur, Jelín 2012)

Así, también registramos algunas cuestiones en relación a lo etario. Al entrar por la puerta de la Formación Docente, es común encontrar mujeres de treinta, cuarenta años o más comenzando una carrera. Esto nos remite a pensar que el cambio de paradigmas habilita el deseo; las mujeres o identidades feminizadas pueden soñar con lograr aquellos que en otro momento les fue vedado. Según nos han contado, por las tareas de crianza. Si en contextos de crisis económicas las más vulneradas son las mujeres, ¿cómo proyectarse en esta coyuntura? Si son las encargadas de sostener la crianza, ¿cómo decidir de manera autónoma y no en vistas a las necesidades familiares?

En la mayoría de los casos que hemos entrevistado, las madres de tiempo completo son, en la actualidad, mujeres atentas a otras posibilidades, que han tenido experiencias de trabajo remunerado, y que al momento de tomar la decisión de “salir” o no a trabajar

ISBN 978-987-811-185-8

evalúan su situación particular y sus oportunidades en relación con el contexto inmediato. Ante las diferentes realidades de las estudiantes que maternan podríamos identificar en sus discursos que atribuían esas desigualdades a una cuestión de suerte, incluso de falta de mérito o de esfuerzo reforzando un discurso individualizante y meritocrático. Con los aportes de los movimientos sociales, culturales y políticos, de efervescencia feminista y disidente, comenzamos a retrotraernos sobre nuestras propias experiencias para luego colectivizarlas y avanzar en un proceso de problematización, de denuncia y anuncio, de batalla, contra la cosmovisión única que se ha impuesto alrededor de las mujeres, su función en la sociedad, y sus costosos e *irrenunciables* mandatos. (Rich, 1986)

Lo interesante es que estas determinaciones que disciplinan y performan las prácticas nos acompañan a lo largo de nuestras vidas y trayectorias. María, una compañera del instituto que nos contaba: *“Recuerdo cuando llegué al Instituto siendo madre y me sentía completamente abrumada por la idea de tener que equilibrar mis responsabilidades familiares y laborales con mis estudios. En ese momento de incertidumbre, una compañera que también era madre se acercó a mí. Compartió sus propias experiencias, me brindó apoyo emocional y me ofreció consejos prácticos para poder sobrellevar la situación... Gracias a ese gesto de solidaridad y a las conversaciones que mantuvimos en el Instituto, logré sentirme comprendida y respaldada en un momento tan desafiante”*. Contaba María, una compañera del Instituto.

“Los Problemas personales, aparentemente privados, son políticos, son producto de una manera de organizar la reproducción y la crianza que no responde a las experiencias y a las necesidades y a los placeres de las mujeres. Nos afecta a todas, pero no a todas por igual. (Rich; 1986) Entendemos que visibilizar y complejizar estas diferencias nos permite construir otros posicionamientos políticos que no naturalicen discursos heredados en relación a la maternidad y a la docencia.

Lo personal es pedagógico

ISBN 978-987-811-185-8

En esta línea, a las profesoras del Nivel Primario se les exige un exacerbado amor hacia las niñas, feminizando la tarea pedagógica y política de la docencia e infantilizando a las niñas; deben saber de manera innata qué hacer frente a cada situación y en cualquier contexto, pero sobre todo, estar siempre a disposición. La sobrecarga de tareas del cuidado que podemos observar se traduce sistemáticamente en la labor docente, enseñando a la sociedad que madres y docentes son seres siempre dispuestos a cuidar (No observamos lo mismo en otras profesiones como la empresarial o el derecho), ya que se espera que las maestras no solo impartan conocimientos, sino que también se ocupen emocionalmente de sus estudiantes. “Entendemos que se trata del ideal maternal, en el cual se encuentra incluido el mandato de agradar. O, para decirlo de otra manera, el contenido más importante en la infancia de las chicas es la perspectiva de prepararse física, emocional e intelectualmente para ser "buenas madres" (Morgade,2024)

Las expectativas impuestas restringen los proyectos de vida de las personas que maternan junto con la exigencia de una única visión sobre cómo ejercerla produciendo sentimientos de culpa, de cansancio, arrepentimiento, etc.. Podemos comprobar de qué manera estas ideas se trasladan a la labor docente cuando se espera que el docente esté siempre dispuesto a dar todo de sí en pos del otro. El amor como condición, el rígido altruismo y la entrega total, la sabiduría vocacional y el instinto maternal, la mutilación de los sueños propios y colectivos a causa de la sobrecarga de tareas del cuidado, son sólo algunos factores sobre los que quisiéramos ensayar. Sucede que las configuraciones alrededor de una docencia feminizada y ‘*maternal* son reproducidas por el conjunto social pero sobre todo por las instituciones, dándole lugar al ensalce de los mandatos que profesan una única forma de maternar y de ser docente.

El aspecto maternal que se ha inculcado sobre la docencia produce una romantización dañina (Yedaide, 2020); el mismo no representa una problemática sólo para las mujeres y maestras sino -sobre todo- para el proyecto político-pedagógico de una comunidad, de

ISBN 978-987-811-185-8

un país. En este sentido entendemos la importancia de transformar nuestras inquietudes en objeto de estudio y asumir la responsabilidad que tenemos como integrantes de una institución que forma docentes, refuerza (o cuestiona) discursos y configura subjetividades. ¿Desde qué concepciones pensamos el rol docente (el nuestro y el de nuestros estudiantes)? ¿Cuáles son los discursos que queremos habilitar y sostener en los espacios de formación? ¿Cómo potenciar y acompañar el empoderamiento real de las maternidades en los ISFD?

La necesidad de cuestionarnos -en clave de evitar soluciones recetarias- y de proponer más preguntas que respuestas podría ser un acto más de rebeldía... habilitar la duda puede ser la puerta para asumir nuestra falta de certezas. ¿Será acaso la construcción de respuestas parciales, efímeras pero que están ligadas al territorio y a las experiencias vitales de quienes lo habitan, la posibilidad de construir nuevos escenarios?

Referencias Bibliográficas

- Cabnal, L.; (2010) Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. *Feministas Siempre. Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Madrid: Acsur-Las Segovias.
- Holman Jones, S. (2015). Autoetnografía en Denzin & Lincoln. *Manual de investigación cualitativa* (pp. 262-315). Ed.Gedisa.
- Otálora, C.; (2013). Maternidad y docencia: Una frontera borrosa. *Revista Venezolana de estudios de la mujer*. Enero-Junio Vol 18/N°40 pp 123-134.
- Rich, Adrienne. (1986). *Of Woman Born. Motherhood as Experience and Institution*. New York: WW Norton. Recuperado de Yáñez, Sabrina "Una genealogía feminista para abordar la maternidad como institución y como experiencia. El legado de Adrienne Rich" (2017)
-

ISBN 978-987-811-185-8

Yedaide, M.M; (2020) *Las rebeldías que sepamos conseguir*. Ciclo de reflexión y debate organizado por Dirección General de Educación y el Área de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas. Youtube: Canal de Secretaría de Educación Municipal MGP

Hernández-Quirama, A., Cáceres Manrique, F. y Linares García, J. (septiembre-diciembre, 2019). Maternidad en la universidad: postergación del desarrollo personal a la crianza.

Nari Marcela, Políticas de maternidad y maternalismo político; Buenos Aires (1890-1940), Buenos Aires, Biblos, 2005.

Esquivel V., Faur E., y Jelin E. (2012) Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado

Saletti Cuesta (2008) Propuestas teóricas feministas en relación al concepto de maternidad

Morgade, G (2024) *Toda educación es sexual*. En Ni una menos desde los primeros años : educación en géneros para infancias más libres (pp. 36 a 56) Editorial Chirimbote

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

LA INCIDENCIA DEL FINANCIAMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LO PRIVADO, LO PÚBLICO, LA MATERNIDAD Y LA VIDA ACADÉMICA

Conversatorio N° 7

Carozzo, Romina
UNMdP
rcarozzo@abc.gob.ar

Resumen

El presente trabajo reflexiona en cuanto a la profesionalización de las mujeres en general, las construcciones históricas al respecto, la tensión entre lo público y lo privado y lo que se ha considerado racionalidad. En búsqueda de futuras investigaciones y de acciones puntuales, este escrito presenta algunas cuestiones y lineamientos a la hora de investigar en cuanto a maternidad-profesiones académicas. Aunque existen avances en la participación femenina en carreras universitarias, persisten desafíos en la articulación entre el maternar y la profesionalización. Es fundamental reforzar la autoridad epistémica de las mujeres en la academia y la ciencia. El abordaje de la profesionalización académica debe considerar las tensiones entre lo privado y lo público, así como las dificultades que enfrentan las estudiantes madres. Se requieren estrategias para fortalecer sus trayectorias en el ámbito universitario porque la educación universitaria debe promover la promoción cultural y la integración en redes sociales amplias, todas las personas. Esto implica considerar el impacto del financiamiento en la implementación de políticas inclusivas y equitativas. Estudios situados en territorio pueden identificar las necesidades de cada universidad al respecto de este tema, medir el impacto de la educación superior en la vida de las estudiantes que maternan y mostrar que la maternidad brinda motivación para que las mujeres inicien y concluyan sus estudios universitarios y su rol de estudiantes repercute positivamente en el ejercicio de sus actividades como madres beneficiando a su generación y a su descendencia al proveer un modelo identificador positivo, en cuanto a estudiar en Nivel Superior y ejerciendo prácticas de crianza más reflexivas y conscientes de la promoción cultural que la educación formal posibilita. Las académicas *entre mundos* suelen transcurrir una experiencia conflictiva pero también como manifiesta Palomar Verea (2009), un territorio pleno de recursos en términos creativos y estratégicos que parecen estar abriendo un camino para la verdadera transformación del mundo académico en un ámbito no *feminizado*, sí *humanizado* en términos amplios y complejos.

ISBN 978-987-811-185-8

Palabras clave: profesión académica; maternidad; feminización; privado; público; impacto.

Definición del problema y estado de la cuestión

Aunque existen avances en la participación femenina en carreras universitarias, persisten desafíos en la articulación entre la maternidad y la profesionalización. La investigación de D' Avirro (2017) de la Universidad de José C. Paz acerca de las estudiantes universitarias que maternan asume que no existe una sola forma de ser madre, ni de ser universitaria (ambas son construcciones socio-culturales que varían según el contexto y no pueden definirse de forma determinante) y muestra que el ejercicio de ambos roles en simultáneo tiene retroalimentación con resultados favorables y medibles.

Estudios situados pueden identificar las necesidades de cada universidad al respecto de este tema y medir el impacto de la educación superior en la vida de las estudiantes que maternan. Maternar-estudiar puede brindar motivación para que las mujeres inicien y concluyan sus estudios universitarios y su rol de estudiantes repercute positivamente en el ejercicio de sus tareas de cuidado beneficiando a su generación y a su descendencia al: 1) proveer un modelo identificatorio positivo en cuanto a estudiar en Nivel Superior, a sus hijos e hijas, 2) al propiciar el ejercicio de prácticas de crianza más reflexivas, conscientes de la promoción cultural que la educación formal posibilita y 3) al reconocer que sus trayectorias educativas son afines a objetivos de desarrollo sostenible.

El abordaje de la profesionalización académica debe considerar las tensiones entre lo privado y lo público, así como las dificultades que enfrentan las estudiantes madres. Se requieren estrategias para fortalecer sus trayectorias en el ámbito universitario porque la educación universitaria debe promover la promoción cultural de los sujetos y su integración en redes sociales amplias. Sin embargo, sin financiamiento no se pueden asegurar objetivos de desarrollo sostenible como “el acceso igualitario de todos los

ISBN 978-987-811-185-8

hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (ODS: 4.3), ni la implementación de políticas inclusivas y equitativas. Es necesario probar entonces que invertir en financiamiento para el despliegue de la profesión académica de mujeres que maternan porque su fin es promover las condiciones necesarias para el desarrollo de la profesionalización asegurando requisitos que posibilitan la docencia, la investigación, la gestión, la extensión y la transferencia, para todas las personas, en primer lugar y porque el impacto de las políticas de financiamiento en cuanto a este tema es positivo, medible y genera un círculo virtuoso.

Tensiones: lo global, lo regional y lo local

El financiamiento condiciona el despliegue de la profesión académica porque su fin es promover las condiciones necesarias para el desarrollo de la profesionalización asegurando requisitos que posibilitan la docencia, la investigación, la gestión, la extensión y la transferencia. Por ejemplo: la discrecionalidad del Estado nacional a la hora de decidir dónde invertir sus recursos impacta directamente en la calidad salarial de docentes e investigadores y esto a su vez en el mapa general producto de decisiones que se darán en consecuencia.

La profesionalización académica se presenta compleja, entramada en la Historia y en tanto objeto de estudio, problematizando su propia historia. En términos de Guyot (2017), la problemática del campo curricular universitario es una práctica específica en el sistema más amplio de las prácticas educativas que a su vez pertenecen al sistema de las prácticas de conocimiento. Por esta razón, toda transformación de la situación histórica de cada universidad debería fundarse en una perspectiva epistemológica amplia (pluralista, interdisciplinaria y pluridisciplinaria) si se desea abordar las complejidades de tal transformación.

ISBN 978-987-811-185-8

Además, es menester reconocer la interrelación constante entre los patrones establecidos por la comunidad académica global y la singularidad de cada región. Tal tensión constante, con sus similitudes y diferencias, nos recuerda que los profesionales académicos, como indica Marquina (2021) forman parte de un objeto de estudio complejo, puesto que son sujetos que desarrollan actividades de docencia, gestión e investigación en las universidades con reglas en construcción que impactan en las instituciones y producen creencias y valores vinculados con la historia del sistema universitario en combinación con procesos, como mencionamos ya, que se dan a nivel global. En tal marco, las misiones tradicionales de la universidad (docencia, investigación, extensión y la transferencia) requieren integrarse en la actual vida institucional, ya que, en términos de Camilloni (2019) los lazos entre universidad y sociedad (más los valores predominantes de tal relación) plantean siempre nuevos interrogantes a tenerse en cuenta para la continuidad de la universidad al servicio de la sociedad.

Lo antedicho explicaría entonces que el financiamiento de la educación superior constituye un condicionante clave del despliegue de la profesión académica y una de las condiciones de posibilidad de la misma. La comprensión sobre la magnitud de la tal incidencia constituye una cuestión política y técnica que debe contemplar criterios de eficiencia y equidad, en el marco de la educación como la entendemos actualmente: un derecho humano básico y universal.

Racionalización del saber y profesiones modernas: lo público

Hasta aquí en términos generales poseemos un panorama de las funciones de la universidad respecto a la sociedad y las tensiones durante la prosecución las mismas con el contexto histórico, económico y político. Agreguemos la dicotomía entre lo privado y lo público, puesto que en la segunda esfera se dan las interrelaciones y tensiones

ISBN 978-987-811-185-8

mencionadas. Como veremos, para las mujeres en general, aquí radica un nudo a problematizar. Por ello emergen preguntas como:

... ¿cuáles son las características de profesionalización, cuáles son las estrategias de articulación entre espacio privado y desempeño público? Además, a estas cuestiones, no deben dejar de sumársele (...) asuntos que no se agotan en una pugna de roles, sino que necesariamente deben hundir sus raíces en los modos sociohistóricos de producción de la subjetividad y su relación con estas prácticas de profesionalización. (Bacci, 2005, p. 6)

Entendiendo que la profesionalización académica como la conocemos es fruto de la modernidad, recordemos que en su obra de 1784 "¿Qué es la Ilustración?", Kant plantea la distinción entre el uso público y el uso privado de la razón. En términos generales, afirma que el uso privado de la razón se refiere al ejercicio de la misma en la esfera personal o privada, mientras que el uso público se refiere al ejercicio de la razón en la esfera de la sociedad y la política. La *minoría de edad* entonces, argumenta Kant, se relaciona con no poder pensar por nosotros mismos, con no poder *atrevernos a pensar*, a cuestionar, a problematizar. El filósofo sostiene, entonces, que la Ilustración consiste en la emancipación de la razón de la tutela de la autoridad y la tradición, y en su utilización de forma autónoma en todos los ámbitos de la vida. Por lo tanto, para Kant, el uso público de la razón es esencial para el progreso y la libertad de la sociedad, ya que permite cuestionar y debatir abiertamente sobre asuntos públicos y políticos.

No es difícil estar de acuerdo con el *sapere aude* que ruge como una llama de racionalidad y humanidad, sin embargo, la filosofía moderna en general no contempló la tematización de los modos sociohistóricos de producción de las subjetividades y su relación con las prácticas de profesionalización. Puede argüirse que en plena conformación de las profesiones, no lo permitió el contexto histórico, pero también puede argumentarse que por eso lo estamos haciendo ahora al develar la necesidad de respuestas en torno a: Si históricamente se designó a las mujeres naturalmente como parte de lo privado, ¿cuáles son las características de profesionalización, cuáles son las estrategias de articulación

ISBN 978-987-811-185-8

entre espacio privado y su desempeño público?, puesto que la historia también muestra que la profesionalización por medio del estudio de las disciplinas que imparten las universidades, también son terreno de interés y trabajo de académicas, científicas, docentes, investigadoras, universitarias.

Siguiendo a Bacci (2005) identifiquemos que la profesionalización es un proceso específico de la modernidad caracterizado por la aceptación social de una determinada actividad, con sus normas puntuales, como importante. Este proceso se desarrolla en un mercado laboral que responde al modelo de desarrollo industrial y que impulsa nuevas formas de profesionalización e institucionalización. Las profesiones se institucionalizan a través de la academia y se ramifican en distintas direcciones que incluyen la vinculación con diferentes campos culturales y la aplicación del conocimiento técnico en asuntos prácticos.

Sin embargo, la profesionalización también ha estado marcada por ideologías y culturas que han marginado a las mujeres. La racionalización de la práctica profesional permite la participación en el mercado laboral pero aún persisten inequidades respecto a la jerarquización, es decir, las mujeres acceden a menos cargos directivos. Al respecto de la promoción, no podemos decir que las mujeres continúan signadas al uso privado de la razón, limitado a la esfera personal donde se siguen las convenciones establecidas sin cuestionarlas, pero tal vez sí que respecto a la jerarquización hay cierta *minorización* en términos de Maffía (2008) o un tratamiento como menores de edad perpetuas incluso brillando en el campo del conocimiento. Bacci (2005) relaciona lo anterior con que:

La existencia de actitudes preconcebidas respecto del rol de la mujer hace que se le asigne la primera responsabilidad por el cuidado de los hijos, del hogar y de parientes ancianos o enfermos. Tales actitudes preconcebidas afectan las decisiones personales respecto de familia y empleo. (Bacci, 2005, p. 4.)

¿Hay estrategias de articulación entre espacio privado y desempeño público? ¿Continúan en general siendo irreconciliables el ser mujer y las prácticas de profesionalización?

ISBN 978-987-811-185-8

Siguiendo a Baró (2022) veamos el mapa actual en Argentina que indica que en las aulas actualmente las mujeres constituyen la mayor parte del estudiantado en todas las edades (a excepción de Ingeniería): Según Estadísticas Universitarias 2016-1017 del Ministerio de Educación de la Nación, hay un 57,5% de mujeres en las universidades y en relación al egreso un 61,5% son mujeres. La Universidad aparece hoy como ámbito que brinda de construcción de conocimiento y acceder a otros niveles tanto económicos como de poder. La participación de la mujer en la esfera pública se ha dado de modo paulatino pero no uniforme dentro del país: todavía conviven un modelo tradicional y otro que propicia una participación activa independientemente del género. Las mujeres que continúan sus estudios universitarios y escenarios de la esfera pública, muchas veces tienen que alternar las tareas que implica la maternidad (cuidados integrales de otra persona, lactancia, controles médicos), con su vida laboral.

Maternidad y profesión académica

En Argentina y Latinoamérica existe un contraste entre producir, transmitir y difundir conocimientos desde la Universidad y la escasez de recursos para financiar estas actividades. No sólo no existe una fórmula que determine el volumen o la orientación de los recursos que cada sociedad debe destinar a la educación, sino que además el mundo académico compite por los recursos con otras demandas sociales. En este marco la pugna por presupuesto para llevar a cabo políticas específicas en torno a cuestiones de género, es complejo y en torno a académicas madres, aún más. Por esto, resulta necesario profundizar en la importancia de acompañar las trayectorias educativas de mujeres que maternan por un lado e impulsar consensos federales que definan la responsabilidad del Estado Nacional en sostener un sistema universitario impulsor del desarrollo sostenible de sus regiones de influencia y del país.

ISBN 978-987-811-185-8

Referencias Bibliográficas

- Aristóteles. (1988). Política. Edición de Gaos. España: Gredos Recuperado de:
[https://bcn.gob.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20\(Gredos\).pdf](https://bcn.gob.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20(Gredos).pdf)
- Bacci, Silvia (2005). Mujeres profesionales. Una segregación sofisticada. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.
- Camilloni, A. R. W. (2019). Docencia, investigación y extensión: un vínculo necesario. Cuadernos De Extensión Universitaria De La UNLPam.
- Baró, Silvana (2022). Mujeres y Universidad en Argentina: contextos y desafíos. Revista de la educación superior versión impresa ISSN 0185-2760 Rev. Educación superior vol.50 no.199 Ciudad de México jul./sep. 2021 Epub 21-Mar-
- Bixio, C.; Bares, E.; Ferretti, P. y otros (2010). El trabajo de campo como experiencia investigativa. Rosario: Laborde.
- Bolívar Botía, A., Segovia, J. y Fernández Cruz, F. (2001). La investigación biográfico-narrativa en la educación: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Calligaro, F., Cetrángolo, O., y Curcio, J. (2023). Análisis del financiamiento de la educación superior a través de la demanda. Documentos de trabajo del Instituto Interdisciplinario de Economía Política, (80).
<https://ojs.econ.uba.ar/index.php/DT-IIEP/article/view/2781/3537>
- Claus A., Bucciarelli M. E. (2020). El financiamiento educativo en Argentina. El desafío de la equidad bajo un esquema federal. Disponible en:
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/09/194-DT-EDU-Financiamiento-de-laeducaci%C3%B3n-Claus-y-Bucciarelli-agosto-2022-2.pdf>
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Carozzo, R., Paonessa, P. (2021). Mujeres y nombres de escuelas en General Pueyrredón. De la docencia femenina romantizada a la invisibilización de las mujeres educadoras. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(1), 278-283.
- CONEAU (2019). Universidad Nacional de Moreno: informe de evaluación externa / editado por Jorge Lafforgue. - 1a ed adaptada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- D' Avirro, M. J. (2017) Madres e hijos dos etapas evolutivas beneficiadas por la inclusión universitaria. UNPAZ. Universidad Nacional de José C. Paz
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos. México: Gedisa.
- García Fanelli, A. (2005). Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires, MIÑO y DÁVILA. Cap. 2.
- Guyot, V. (2017). Ensayos: Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad // Epistemology, knowledge practices and university. *Itinerarios Educativos*, (9), 43–58. Recuperado de <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535>
- Federici, S. (2015). Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Femenías, M. S. (2019). Ellas lo pensaron antes. Filósofas excluidas de la memoria. Buenos Aires: Lea.
- Forster, Ricardo (2011). “Los rostros de la alteridad”, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. (pp. 97-120).
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. Y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Manual de Investigación cualitativa, Vol. II. Barcelona: Gedisa, pp-38-78.
-

ISBN 978-987-811-185-8

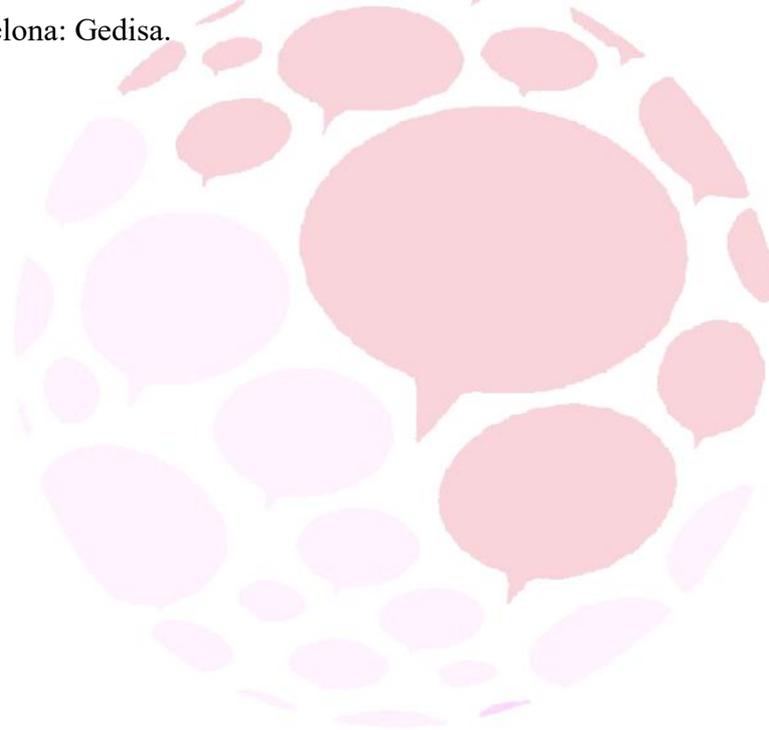
- Guber, R. (2012). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Kant, E. (1941). “¿Qué es la ilustración?” (Traducción de Eugenio Ímaz), en KANT, E., Filosofía de la historia, El Colegio de México.
- Maffía, D. (2008). Carreras de obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología. In Conferencia VII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género. La Habana. [Fecha de consulta 2 de diciembre de 2020]. Disponible en: http://www.ragcyt.org.ar/descargas/5202_doc.pdf
- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local /The study of the Academic Profession in Latin America: Between the global and the local. Revista de Educación, 0(24.2), 19-36. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5541.
- Núñez, V. (1999): La Pedagogía Social. En Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio. (Capítulo 1). Buenos Aires: Santillana.
- Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/politicassociales/ods/institucional/17objetivos>
- Palomar Vereá, C. (2009). Maternidad y mundo académico. ALTERIDADES, 2009 19 (38): Págs. 55-73.
- Pozzio, M. (2012). Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible-y alentador. Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales, 1 (1), 99-129. [Fecha de consulta 2 de diciembre de 2020].
- Manual de investigación cualitativa. Vol IV. Buenos Aires: Gedisa.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mejía, R. y Sandoval, S. (coords.) (2003). Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica. Guadalajara: Iteso
-

ISBN 978-987-811-185-8

Morduchowicz, A. (2019), “El financiamiento educativo argentino”, en Propuesta Educativa, Año 28, núm. 52, noviembre 2019, pp. 11 a 23.

Sautu, P. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006) (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.



FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

QUE CAMBIE TODO PARA QUE NO CAMBIE NADA: EDUCACIÓN SUPERIOR, PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DESIGUALDADES CONTINUAS

Conversatorio N° 7

Andrea Paonessa
UNMdP
anpaonessa@gmail.com

Resumen

En este artículo me propongo reflexionar respecto de la “carrera de obstáculos” (Maffía, 2008) que representa para las mujeres su profesionalización en el trabajo académico, entendiendo los ámbitos público y privado como indivisibles. Para ello, he realizado un recorrido bibliográfico que, desde la perspectiva de género, analiza la situación de las mujeres en la profesión académica y da cuenta de las desigualdades existentes respecto de sus colegas hombres. Un lugar común de estos análisis es la naturalización del proceso de feminización como sinónimo de devaluación. Sostengo aquí la necesidad de revisar esta naturalización y deconstruir la asociación de diferencia con jerarquía. Ello, no sólo aplicado a la relación entre hombres y mujeres en el mundo académico sino, también, extendiendo mi propuesta hacia la relación investigación-docencia.

Este ejercicio de (de)construcción y (re)conceptualización puede permitirnos superar la simple descripción del estado de situación para poner en tensión el poder simbólico masculino y los argumentos meritocráticos que ocultan las cuestiones de género.

Al hacer extensivo este ejercicio a la categorización de la docencia -tanto en el nivel superior como en el secundario- podemos poner en tensión los discursos que posicionan la investigación en la parte superior de la pirámide. El desafío es doble, entonces: (re)valorizar las características de lo femenino como acto político de (re)valorización de la docencia.

Palabras clave: profesión académica; feminización; docencia-feminismo

Introducción

ISBN 978-987-811-185-8

En este artículo me propongo reflexionar respecto de la “carrera de obstáculos” (Maffia, 2008) que representa para las mujeres su profesionalización en el trabajo académico, entendiendo los ámbitos público y privado como indivisibles. Para ello, he realizado un recorrido bibliográfico que, desde la perspectiva de género, analiza la situación de las mujeres en la profesión académica y da cuenta de las desigualdades existentes respecto de sus colegas hombres. Un lugar común de estos análisis es la naturalización del proceso de feminización como sinónimo de devaluación. Sostengo aquí la necesidad de revisar esta naturalización y deconstruir la asociación de diferencia con jerarquía. Ello, no sólo aplicado a la relación entre hombres y mujeres en el mundo académico sino, también, extendiendo mi propuesta hacia la relación investigación-docencia.

Lo público, lo privado y la profesión académica

Docencia e investigación -dos de los aspectos centrales de la profesión académica (Marquina, 2013; 2020; 2021) se presentan para las mujeres que la componen como actividades que duplican o triplican su jornada laboral (Bacci, 2005; Maffía, 2008; Blanco y Jodor, 2013) al sumarse a las tareas domésticas y de cuidado. Esta situación nos interpela a pensar dicha profesión en forma integral junto a las tramas vitales de esas mujeres que habitan la Universidad ya que, aquí, lo público y lo privado se superponen en una relación marcada a fuego por las desigualdades de género. Pateman (1996) sostiene que el liberalismo se ha ocupado de dicotomizar esta relación, naturalizando la separación entre vida doméstica y trayectorias profesionales y la división sexual del trabajo. Así, se han cristalizado las esferas de lo masculino y lo femenino como corolario del establecimiento de relaciones significantes de poder, más allá de las relaciones de parentesco y la familia, profundamente enraizadas y constitutivas del mercado de trabajo, la educación y la política, así como de la percepción y organización concreta y simbólica de toda la vida social en base a esta dicotomía de género (Scott, 1999).

ISBN 978-987-811-185-8

El carácter sexuado del trabajo (Wajcman, 2005) evidencia la naturalización de roles y atributos impuestos a las mujeres como elementos constitutivos de la estructura y de las prácticas de las organizaciones que dan forma a imágenes e identidades subjetivas, reforzando discursos y mandatos del sistema sexo-género occidental. La educación y las tareas de cuidado -dentro del campo de la salud- resultaron los ámbitos “naturales” para el desarrollo profesional femenino -en base al ideal maternal-doméstico (Gómez Molla, 2017)- reforzando la naturalización de la división del trabajo y entramando prácticas ideológicas e institucionales que valoran, moldean y sitúan a mujeres y hombres en las relaciones de poder. En este sentido, Stolcke (2014) sostiene:

Los contextos históricos de los saberes en los que se desarrollan clasificaciones y descalificaciones —la palabra descalificación es muy apropiada— son situaciones que tienen dos vertientes. Por una parte, tienen una vertiente sociopolítica, las relaciones de poder, las estructuras de poder; y, por otra parte, tienen una legitimación simbólica e ideológica que consiste precisamente en esta naturalización de las desigualdades sociales que son impuestas políticamente. ¿Y por qué naturalización? Y aquí quiero añadir una reflexión que he hecho en los últimos años, en un intento de responder a esa pregunta del porqué. [...] ¿cómo se entiende, cómo se gestiona una sociedad en la cual nos dicen con insistencia que todos y todas somos iguales y tenemos las mismas oportunidades, pero al mismo tiempo la realidad socioeconómica y política se caracteriza por una constante, vieja y nueva desigualdad? [...] Las mujeres, como somos madres [...] tenemos obligaciones maternas y, por lo tanto, no podemos desempeñarnos con la misma eficacia que los hombres en el mercado de trabajo, y, por lo tanto, los salarios son desiguales, nos pagan menos, ¿no? (pág. 212).

Poner en tensión este andamiaje ideológico, historizando las prácticas de dominación, nos permite enfocarnos en la construcción de narrativas críticas respecto de la representación de lxs sujetxs y los discursos productores de saber/poder (Carozzo y Paonessa, 2021). Silvia Ribera Cusicanqui (2018) concibe la dominación como un proceso de

ISBN 978-987-811-185-8

silenciamiento, pero también de negociaciones y retóricas de mutuo convencimiento. Debería ser allí, en ese punto de convergencia de negociaciones, donde nos posicionemos para poner en tensión la integración en subordinación de las mujeres en el mundo del trabajo (Biernat y Queirolo, 2018).

Un cambio sin cambios

El aumento de la participación de las mujeres en la educación superior (Perona y otrxs, 2012) no se ha traducido en una modificación de las relaciones de poder hacia el interior del campo profesional académico. Aquí, educación y profesiones operan en la (re)afirmación y construcción de los imaginarios de género (Pozzio, 2012) y reproducen roles y estereotipos que dan forma a las asimetrías profesionales en las que -aun con una notable presencia femenina- los cargos de dirección y de toma de decisiones permanecen mayoritariamente en manos de los hombres (Maffía, 2008; Bacci, 2005; Biernat y Queirolo, 2018).

De esta manera, se producen efectos que han sido categorizados por Burin (1987) como “techo de cristal” y “piso pegajoso”. El primero alude a la clausura del ascenso y promoción de las mujeres en la carrera docente mientras se ven claramente esos escalones a los que nunca podrán acceder debido a barreras implícitas que segregan el campo laboral en forma vertical. El segundo refiere a la inmovilización de las mujeres en sus puestos de trabajo en la base de la pirámide y con peores condiciones de trabajo, lo cual da forma a la estratificación horizontal (Maffía, 2008). El principal fundamento utilizado para legitimar esta situación es la falta de tiempo de las mujeres para realizar otras actividades implicadas por las tareas de dirección y de mayor dedicación. Esta falta de tiempo es uno de los nudos que nos permite visibilizar la interrelación entre las esferas de lo público y lo privado ya que dicha falta responde a la sobrecarga del trabajo doméstico consecuencia de la desigual distribución de estas tareas -presentada como una obligación “natural” derivada de la maternidad-. Maternar, entonces, es el gran nudo problemático (Maffía,

ISBN 978-987-811-185-8

2008) de las mujeres profesionales. Carga mental, tareas de cuidado y de limpieza, organización de la vida familiar, agendas propias y de otros, disfrute de los momentos de distensión y recreación, entre otras obligaciones más que restar disponibilidad temporal evidencian las desigualdades en base a las que se entranan y naturalizan los roles de género.

Puede verse así cómo, a pesar de haberse producido transformaciones en materia de derechos, la incorporación de las mujeres al campo académico no ha logrado evitar la reproducción de formas de subordinación y desigualdades (Bacci, 2005). La enajenación de las esferas de lo público y lo privado perpetúa la producción de subjetividades y relaciones que institucionalizan desigualdades y dominación.

Equidad salarial, (in)equidad de género

Como señalé antes, el carácter sexuado del trabajo ha producido una brecha salarial en la que hombres y mujeres perciben salarios diferenciados por igual trabajo. En nuestro país, esta brecha es del 25% (Encuesta Permanente de Hogares, 2023), aunque, en el campo de la docencia, las inequidades no impactan directamente en los salarios, sino que se reflejan de forma indirecta a través del mecanismo del “techo de cristal”. A estas cuestiones, además, hay que sumarle las marcadas desigualdades socioeconómicas y la restricción presupuestaria de cada provincia (Morduchowicz, 2002).

El establecimiento del régimen de coparticipación ha consolidado un federalismo fiscal educativo que asigna recursos dispares a los sistemas educativos provinciales, imprimiendo esta misma disparidad en los salarios docentes (Morduchowicz, 2019). En un intento de compensar estas brechas provinciales se creó el FONID (1999) -actualmente suspendida su prorrogación por parte del gobierno nacional-, la Paritaria Nacional Docente (mediados de los 2000) y la Ley de Financiamiento Educativo (2006) -que planteó “la novedad de condicionar recursos destinados a la educación como mecanismo de coordinación federal para incrementar la inversión educativa” (Claus y Bucciarelli,

ISBN 978-987-811-185-8

2020, pág. 9)-. En educación superior es el Estado nacional el responsable de financiar las universidades nacionales, con más del 99% de su presupuesto destinado a las instituciones estatales y con presencia en todas las provincias (Calligaro, Cetrángolo y Curcio, 2023). Aquí, el componente de discrecionalidad política es fundamental para comprender la flexibilidad de los recursos y las posibilidades de financiar las universidades. Tal discrecionalidad opera negativamente en la actualidad, ya que la prorrogación del presupuesto 2023 significa un atraso por inflación acumulada de un 300%. Incluso el anuncio apresurado de actualización por parte del Ministerio de Capital Humano frente a las medidas de fuerza llevadas adelante por la docencia universitaria resulta escasamente insuficiente y no alcanza a los salarios del personal. Al tratarse de un sistema mano-de-obra-intensivo (Morduchowicz, 2002), entre un 80% y un 90% de los recursos se destina a salarios, tanto docente como no docente. Una vez más, aquí no se perciben inequidades salariales por cuestiones de género, aunque esta situación no es sinónimo de inexistencia de desigualdades en la docencia/investigación. En la gran mayoría de los casos, existen brechas en los salarios percibidos por hombres y mujeres ya que los primeros concentran mayoritariamente los puestos de toma de decisiones, dirección y control de la investigación dando lugar a una ausencia sistemática de las mujeres de los espacios y puestos de mayor responsabilidad (Maffía, 2008). La contracara de esta situación es el fenómeno de feminización (Perona y otrxs, 2012; Perona, 2009; Biernat y Queirolo, 2018) de la investigación y la docencia, configurando un campo laboral caracterizado por bajos salarios, dedicaciones parciales y múltiples ámbitos laborales.

Paradójicamente, en los niveles inicial, primario y secundario la presencia mayoritaria de mujeres y la progresiva institucionalización de concursos, hace inevitable su participación en los puestos jerárquicos. Aun así, “la dinámica cultural de las escuelas tendió a conservar rasgos de género diferenciales. La ‘autoridad’ parece mantener aún hoy una connotación ‘masculina’, observándose con frecuencia una mejor predisposición de la

ISBN 978-987-811-185-8

comunidad educativa e inclusive los equipos docentes frente al ejercicio de los roles directivos por parte de varones” (Morgade, 2007, p.12). Vemos así cómo la inequidad se perpetúa aun en aquellos niveles en los que las mujeres docentes han logrado romper los límites del “techo de cristal”.

Feminización de la actividad académica y devaluación de la igualdad

El proceso de feminización explicaría y dotaría de sentido a las percepciones sobre la docencia. Así, la caída de los salarios, la rutinización y burocratización de las tareas, la donación de trabajo (Marquina, 2008) y el desprestigio social asociado al trabajo docente no son más que una consecuencia directa de la segregación e ideologización de los puestos de trabajo. Es decir, esa transposición de la naturaleza femenina al ámbito laboral imprimió negativamente a la docencia -y, por extensión a la investigación- desjerarquizando a estas profesiones (Biernat y Queirolo, 2018). Al respecto, sostienen las autoras:

[...] feminización y profesionalización actuaron como dos fuerzas que se unían y se separaban. Se unían porque la condición femenina, doméstica y maternal permitió a las mujeres el ingreso a ciertos estudios y trabajos. Se separaban, cuando los espacios a los que accedían desestimaban los aprendizajes profesionales al resaltar la naturaleza de la condición femenina. (pág. s/n).

Asistimos así a un doble proceso de negativización. Por un lado, la condición femenina definida a partir de la maternidad como obstáculo para la profesionalización de las mujeres académicas; por otro, la legitimación de la subordinación de las mujeres al naturalizar lo femenino como lo inferior. En este punto resulta interesante poner en cuestión el uso propio de la categoría feminización como sinónimo de negativización. Pozzio (2012) se interroga al respecto: “[...] ¿Cómo le haríamos a este proceso de feminización una buena pregunta de género? ¿Cómo podría una buena pregunta de género

ISBN 978-987-811-185-8

desestabilizar la tesis desprestigio-feminización? ¿Qué tal si ponemos entre comillas al “desprestigio” y pensamos que la feminización puede significar otra cosa?” (pág. 126). En este sentido, sostengo que es necesario repensar esta categoría en clave de género, así como los sentidos que ella construye. ¿Cómo podremos revalorizar el lugar social de lo femenino si continuamos pensándolo como categoría devaluadora? ¿Qué impacto social podría tener comenzar a desandar las narrativas naturalizantes de las relaciones de saber/poder que perpetúan desigualdades y dominación? ¿Podría aportar al proceso de visibilización y reconocimiento de las barreras en las carreras académicas de las mujeres como obstáculos vinculados a su condición de mujeres (Maffía, 2008)? Estos y otros tantos interrogantes pueden señalarnos nuevas coordenadas para futuros debates respecto al lugar de las mujeres en los procesos de profesionalización. No alcanza sólo con ejemplificar o señalar las desigualdades de género. Es necesario asumir un posicionamiento crítico, en clave feminista, que ponga en cuestión el carácter fuertemente androcéntrico de la carrera profesional desde nuevas interpretaciones de la categoría feminización. Cambiar el orden de estas interpretaciones para alterar los giros de los sentidos convencionales y modificar el significado de nuestros actos (Barrancos, 2008). Este ejercicio de (de)construcción y (re)conceptualización puede permitirnos superar la simple descripción del estado de situación para poner en tensión el poder simbólico masculino y los argumentos meritocráticos que ocultan las cuestiones de género. Desnaturalizar el poder y, en consecuencia, los diversos desplazamientos de los lugares de ciudadanía y los lugares de reconocimiento público que éste ha establecido (Maffía, 2004) nos permite comenzar a desandar los sentidos de la propia división de lo personal/privado y lo público/político. Evidenciando así que maternidades, crianzas y cuidados son parte de las vidas de las mujeres profesionales, no un impedimento, así como enfatizar que diferencia no implica jerarquía (Maffía, 2008). De allí que, poner en cuestión la idea de feminización como sinónimo de devaluación puede aportar al fortalecimiento de la autoridad epistémica de las mujeres, a la consolidación de lugares

ISBN 978-987-811-185-8

propios de construcción de saberes desde “nuestro modo de ver el mundo e interpretarlo” (Maffía, 2008, pág. s/n).

In conclusiones: (re)valorizar lo femenino, (re)pensar la docencia

La enajenación entre racionalidad/neutralidad y cuidado/amorosidad ha dado lugar a una superposición de roles y códigos (Maffía, 2008; Bacci, 2005) que separan y jerarquizan el mundo de la investigación. Y, con ello, enajenan las interrelaciones entre lo público y lo privado desentendiendo los modos en que las decisiones profesionales impactan en las dinámicas de la vida familiar (Gómez Molla, 2017), a la vez que presionan y sobrecargan la vida profesional de las mujeres.

Al respecto sostiene Maffía (2008): “[...]atravesamos la esquizofrenizante experiencia de modificar cotidianamente nuestro sistema cognitivo y perceptivo al cruzar la puerta de calle, para colgar en el perchero el cuidado amoroso y adquirir la neutralidad, objetividad y racionalidad que nos han prestado las universidades como la manera “correcta” de percibir el mundo y dominarlo” (pág. s/n). Con esta caracterización de la sobrecarga impuesta a las mujeres la autora se posiciona en su férrea defensa de construcción de una episteme feminista que (re)valorice la diferencia como punto de partida para la construcción de conocimientos en el entramado de lo personal -privado- y lo político-público-. Es decir, plantea la importancia de (re)construir las relaciones de poder/saber de manera tal que la inclusión de las mujeres sea significativa social y colectivamente y no un acceso o una promoción individual, sin impacto para otras mujeres en el campo de la profesión académica.

Hay aquí una propuesta clara de (re)valorización de lo femenino por parte de la autora. No hay posibilidades de construcción feminista sin abandonar los juicios de valor negativizantes asociados a la categoría de feminización. Sus postulados -junto con los interrogantes que plantea Pozzio (2012) y que recogimos más arriba- nos permiten contar con un punto de partida sólido para comenzar a deconstruir la desvalorización asociada a

ISBN 978-987-811-185-8

lo femenino. Podríamos pensarlo, tal vez, en el sentido de “transvaloración” que plantea Federicci (2020): ya no nos alcanza con (re)conocer las desigualdades producto de las relaciones de género, sino que necesitamos consolidar un campo epistémico feminista que abogue por el desarrollo de otras capacidades. Sólo así el empoderamiento de las mujeres en la profesión académica estará acompañado de la construcción de una ética de cuidado y de la responsabilidad (Maffía, 2004) que logre poner en juego esas capacidades. En este punto me gustaría agregar la importancia de acompañar esta (re)valorización de lo femenino con un necesario rescate de la docencia. Si hay una autora que ha inspirado mis palabras aquí es claramente Diana Maffía. Sin embargo, en su artículo “Carreras de obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología” (2008) -en el que exige la desarticulación de los mecanismos de dominación patriarcal en el campo profesional- parece reducir la profesión académica a la investigación, desjerarquizando la docencia. En sus propias palabras, la maternidad lleva a muchas mujeres a “decidirse por ejercicios profesionales más modestos y manejables como la docencia” (pág. s/n). Esta valorización negativizante que la autora realiza respecto a la docencia me atraviesa y pone en juego mi propia biografía y trayectoria profesional: cuando cursé el profesorado en Historia -en esta misma Facultad, a principio de los 2000- muchxs docentes “eminencias” sostenían la imperiosa necesidad de dedicarse a la investigación o “caer” -por hacer un paralelismo con los tristes dichos de un ex presidente respecto a la escuela pública- en la docencia. Este cruce (auto)biográfico me permite ampliar la reflexión hacia el terreno del nivel secundario de educación, que es en el que me desempeño -porque, no, no logré evitar mi “caída” en la docencia-. Según el Censo Nacional de Establecimientos Educativos (2014), el 76,5% de lxs docentes activxs en nuestro país son mujeres, mientras que en la provincia de Buenos Aires este número asciende a casi el 78%. Ya hemos señalado en otro artículo (Carozzo y Paonessa, 2021) cómo esta característica se encuentra estrechamente ligada con la temprana feminización de la tarea docente en los orígenes del sistema educativo, lo cual dio forma al proyecto oligárquico-patriarcal que se implantó

ISBN 978-987-811-185-8

en América Latina (Yannoulas, 1992), y que construyó sus bases discursivas de asignación de roles específicos a las mujeres como pedagógicamente “más aptas” para estimular, disciplinar y guiar la socialización de lxs niñxs. La reproducción de esta concepción se ha entramado, a lo largo del siglo XX, con una pretensión de despolitización y desvaloración de la labor docente cristalizando las características “femeninas” por excelencia: la obediencia y la sumisión.

Así, la docencia se ha categorizado como una actividad menor, inferior. Esto parece haberse hecho extensivo a la docencia en el nivel superior, también, al menos para una parte de lxs profesionales que posicionan la investigación en la parte superior de la pirámide. El desafío es doble, entonces: (re)valorizar las características de lo femenino como acto político de (re)valorización de la docencia. De identificación del entramado vida/profesión y sus huellas en quienes somos y lo que hacemos. Queda hecha la invitación a continuar reflexionando e interrogando(nos) sobre las posibilidades de transformar y (re)imaginar las formas en las que nos vinculamos, (nos)pensamos y (nos)narramos a nosotras mismas y a lxs otrxs.

Referencias Bibliográficas

- Bacci, Silvia (2005). Mujeres profesionales. Una segregación sofisticada. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario. [Fecha de consulta 2 de diciembre de 2020].
- Barrancos, D. (2008). Mujeres entre la casa y la plaza. Buenos Aires: Sudamericana.
- Biernat, C. & Queirolo, G. (2018). Mujeres, profesiones y procesos de profesionalización en la Argentina y Brasil Anuario del Instituto de Historia Argentina, 18 (1), e060. [Fecha de consulta 3 de diciembre de 2020].
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Blanco, C. & Jodor, N. L. (2013). ¿Las trayectorias laborales en el campo académico permiten un re significación de la matriz de género? El caso de la Universidad Nacional de Córdoba. III Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género 25, 26 y 27 de septiembre de 2013 La Plata, Argentina. Desde Cecilia Grierson hasta los debates actuales. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. [Fecha de consulta 30 de noviembre de 2020].
- Burin, M. (1987). Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y Salud Mental. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Calligaro, F., Cetrángolo, O., y Curcio, J. (2023). Análisis del financiamiento de la educación superior a través de la demanda. Documentos de trabajo del Instituto Interdisciplinario de Economía Política, (80).
- Carozzo, R., & Paonessa, P. (2021). Mujeres y nombres de escuelas en General Pueyrredón. De la docencia femenina romantizada a la invisibilización de las mujeres educadoras. Revista Argentina de Investigación Narrativa, 1(1), 278-283.
- Claus, A. y Bucciarelli, M. E. (2020). El financiamiento educativo en Argentina. El desafío de la equidad bajo un esquema federal.
- Encuesta Permanente de Hogares, INDEC, 2023. Disponible en: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-46-152>
- Federicci, S. (2020). Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Gómez Molla, R. (2017). Profesionalización femenina, entre las esferas pública y privada: Un recorrido bibliográfico por los estudios sobre profesión, género y familia en la Argentina en el siglo XX. Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género, 1 (1), e010. [Fecha de consulta 3 de diciembre de 2020].
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Holgado, I. (2014). “Entrevista a Verena Stolcke”, Revista de Estudios Sociales [En línea], 49 | mayo 2014, Publicado el 01 mayo 2014, consultado el 04 mayo 2021.
- Maffía, D. (2004). En Foro de líderes mujeres políticas de Latinoamérica. Buenos Aires: Hanna Arendt Instituto de formación cultural y política.
- Maffía, D. (2008). Carreras de obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología. In Conferencia VII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género. La Habana. [Fecha de consulta 2 de diciembre de 2020].
- Marquina, M. & Fernández Lamarra, N. (3, 4, y 5 de julio de 2008). Efecto de las políticas de los '90 sobre el trabajo docente en la Universidad Argentina. VII Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. [Fecha de consulta 26 de enero de 2021].
- Marquina, M. (2013). “¿Hay una profesión académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción”. Pensamiento Universitario, 15(1), pp.35-58.
- Marquina, M. (2020). Entre ser “técnico”, “académico” o “político” en la Universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. RELAPAE, (12), 82 - 96. [Fecha de consulta 8 de febrero de 2021].
- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local /The study of the Academic Profession in Latin America: Between the global and the local. Revista de Educación, 0(24.2), 19-36.
- Morduchowicz, A. (2002). El financiamiento educativo en Argentina: problemas estructurales, soluciones coyunturales. Buenos Aires: IIFE-UNESCO.
- Morduchowicz, A. (2019), “El financiamiento educativo argentino”, en Propuesta Educativa, Año 28, núm. 52, noviembre 2019, pp. 11 a 23.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Morgade, G. (2007). Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo). Género, autoridad y poder en el nivel primario de la ciudad de Buenos Aires. Tesis Doctoral. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Pateman, C. (1996). Críticas feministas a la dicotomía público/privado. Barcelona: Paidós.
- Perona, E. (2009). Women in higher education in Argentina: equality or job feminization. *Canadian Woman Studies*, 27 (1), 155 – 16. [Fecha de consulta 30 de noviembre de 2020].
- Perona, E., Molina, E., Cuttica, M. & Escudero, C. (2016). Equidad de género en la ciencia y la educación superior en Argentina: ¿Un signo de desarrollo? *Oikonomos*, 1. [Fecha de consulta 30 de noviembre de 2020].
- Pozzio, M. (2012). Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible-y alentador. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 1 (1), 99-129. [Fecha de consulta 2 de diciembre de 2020].
- Rivera Cusicanqui, S. Un mundo chi'xi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Scott, J. (1999). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marysa Navarro y Catarine Stimpson (comp). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: FCE.
- Wajcman, J. (2005) “El género en el trabajo” en Laufer, C. Marry y M. Maruani (Ed.). *El trabajo del género. Las ciencias sociales ante el reto de las diferencias de sexo*. Valencia: Germania.
- Yannoulas, S. (1992). “Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina 1879-1930)”. *Revista Brasileira de Estudios Pedagógicos*, 73 (175). Pp 487-521.

ISBN 978-987-811-185-8

HACIA LA TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DECOLONIAL EN EL PROFESORADO DE INGLÉS. CONTAR CON UN ENFOQUE DE DERECHOS Y CUIDADOS

Conversatorio N° 7

Lersundi, Cintia

Departamento de Lenguas Modernas - Facultad de Humanidades (UNMDP)
cintialersundi@gmail.com

Michelini, Sofía

Departamento de Lenguas Modernas - Facultad de Humanidades (UNMDP)
michelinisofi@gmail.com

Monti, Melina;

Departamento de Lenguas Modernas - Facultad de Humanidades (UNMDP)
montimeli@gmail.com

Resumen

La Ley de Educación Sexual Integral (26.150) en 2006, junto a otras leyes sancionadas en los últimos años como la Ley de Protección Integral a las Mujeres (26.485) en 2009, la Ley Nacional de Matrimonio Igualitario (26.618) en 2010 y la Ley de Identidad de Género (26.743) en 2012, nos permiten pensar nuestras prácticas docentes desde un marco normativo de derechos humanos que incorpora la perspectiva de género. De esta manera, dicho marco facilita la construcción de discursos y prácticas pedagógicas sobre la sexualidad anclada en los derechos y, por ende, inaugura un recorrido hacia otras maneras de abordar la sexualidad en las instituciones educativas. Sin embargo, sabemos que la inclusión o modificación de las políticas educativas que resultan en cambios curriculares desde lo prescripto no siempre permean en las instituciones. Como docentes, entendemos que la sexualidad está presente en todos los ámbitos de nuestras vidas, en nuestros intercambios y en la manera en que construimos y nos vinculamos con nuestros saberes, seamos o no conscientes de ello. La sexualidad nos atraviesa cuando planificamos, seleccionamos la bibliografía, damos clase e interactuamos con los estudiantes, a través de lo que se permite o no en el aula, lo que se dice y lo que se silencia, a través de las expectativas que tenemos respecto al comportamiento y al rendimiento, de

ISBN 978-987-811-185-8

la expresión de las emociones y los deseos. Por tanto, es necesario que, como docentes, podamos reconocer las tradiciones que nos formaron, las concepciones personales que tenemos sobre la sexualidad, nuestros propios prejuicios, posicionamientos y actitudes al respecto, entendiendo que nuestras trayectorias personales y escolares dejan huella y influyen nuestras prácticas pedagógicas. Así, podremos hacer lecturas más comprensivas de lo que ocurre en la cotidianidad del aula y construir prácticas pedagógicas más justas con un enfoque de derechos y de cuidados, atendiendo a la heterogeneidad sociocultural, las particularidades y las necesidades propias de la diversidad de sujetos que conforman nuestras aulas. A través del presente trabajo, nos proponemos plantear la necesidad de transversalizar los contenidos relacionados a la ESI en la educación superior, principalmente en los profesorados. También tenemos como objetivo reflexionar sobre las posibles resistencias que puedan surgir contra esta transversalización y analizar las iniciativas ya existentes no solo en otras universidades sino en nuestro Profesorado de Inglés de la UNMdP en particular y sus implicancias.

Palabras clave: perspectiva de género; transversalización; formación docente; perspectiva decolonial; educación sexual integral

Lo prescripto, lo oculto, lo ausente

La Ley de Educación Sexual Integral (26.150) junto a otras leyes sancionadas como la Ley de Protección Integral a las Mujeres (26.485) en 2009, la Ley Nacional de Matrimonio Igualitario (26.618) en 2010 y la Ley de Identidad de Género (26.743) en 2012, nos permiten pensar nuestras prácticas docentes desde un marco normativo de derechos humanos que incorpora la perspectiva de género. Dicho marco facilita la construcción de discursos y prácticas pedagógicas sobre la sexualidad anclada en los derechos y, por ende, inaugura un recorrido hacia otras maneras de abordar la sexualidad en las instituciones educativas. Sin embargo, sabemos que la inclusión o modificación de las políticas educativas que resultan en cambios curriculares desde lo prescripto no siempre permean en las instituciones. En otras palabras, “la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo a su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro del orden institucional existente y desde las diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela” (Rockwell, 1997, p.14). En la actualidad, a

ISBN 978-987-811-185-8

pesar de que la Ley 26.150 haya sido sancionada hace diecisiete años, aún persisten los desafíos en su implementación debido a que su transversalización es poco sistemática y se encuentra supeditada a voluntades individuales de los docentes. Esto nos lleva a pensar qué rol juega el curriculum de la formación docente en este proceso.

Para empezar, no podemos ignorar el hecho de que existen temas de estudio que tienden a no enseñarse (Eisner, 1994, como se cita en Arrieta de Meza y Meza Cepeda, 2001) o que, siendo parte del curriculum, no tienen aplicabilidad ni utilidad aparente (Arrieta de Meza y Meza Cepeda, 2001). Este fenómeno que los autores denominan curriculum nulo representa uno de los mayores conflictos en las distintas instituciones educativas ya que, al ignorar las necesidades del contexto social actual, afecta tanto a los estudiantes en su trayectoria educativa como a los graduados en su ejercicio profesional (Arrieta de Meza y Meza Cepeda, 2001). Al respecto, entendemos que la falta de contenidos sobre ESI en las carreras de formación docente va en contra de lo que se considera pertinente en la sociedad y en la vida académica en la actualidad.

Por otra parte, suponer que en las instituciones educativas enseñamos y aprendemos sólo los contenidos que se encuentran en el diseño curricular y que todo se transmite sobre la base de objetivos explícitos y pensados de antemano implica ignorar la existencia de un curriculum oculto (Jackson, 1998). Por su parte, Torres Santomé (1998) lo define como: “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza.” (p.198) Esto no es poco.

En esta misma línea, Morgade (2011) afirma que toda educación será sexual y política independientemente del grado de intencionalidad y de consciencia que tengan los docentes al respecto. Si entendemos que la sexualidad “es una dimensión constitutiva de la subjetividad que trasciende el ejercicio de la genitalidad y de la intimidad” (Morgade, 2011, como se citó en Pagura, 2020) y que, por tanto, es un territorio de lucha por

ISBN 978-987-811-185-8

significados, atravesado por relaciones de poder que regulan las relaciones sociales (Pagura, 2020), sabremos que no existe la posibilidad de no enseñarla ya que esta está presente en todos los intercambios y construcciones de saber. La sexualidad nos atraviesa cuando planificamos, seleccionamos la bibliografía, damos clase e interactuamos con los estudiantes, a través de lo que se permite o no en el aula, lo que se dice y lo que se silencia, a través de las expectativas que tenemos respecto al comportamiento y al rendimiento, del modo en que se disciplinan los cuerpos (Foucault, 2002) y de la expresión de las emociones y los deseos. La manera de comprender la sexualidad por parte de las personas que constituyen la institución educativa se verá reflejada, entonces, en las prácticas educativas —en el curriculum en acción— que construyan más allá de la intención pedagógica de incluir los contenidos de ESI en su tarea educativa.

Por tanto, es necesario que, como docentes, podamos reconocer las tradiciones que nos formaron, las concepciones personales que tenemos sobre la sexualidad, nuestros propios prejuicios, posicionamientos y actitudes al respecto, entendiendo que nuestras trayectorias personales y escolares dejan huella y influyen nuestras prácticas pedagógicas. Así, podremos hacer lecturas más comprensivas de lo que ocurre en la cotidianidad del aula y construir prácticas pedagógicas más justas con un enfoque de derechos y de cuidados, atendiendo a la heterogeneidad sociocultural, las particularidades y las necesidades propias de la diversidad de sujetos que conforman nuestras aulas.

En este sentido, Britzman (2016) propone varias preguntas para reflexionar:

¿Qué sucede con la sexualidad cuando lxs profesorxs que trabajan en el curriculum escolar comienzan a discutir sus significados? ¿Será que la sexualidad cambia la manera en que lxs docentxs deben enseñar? ¿O será que la sexualidad debería enseñarse exactamente del mismo modo en que se enseña cualquier otra materia? ¿Cuándo lxs profesorxs piensan sobre la sexualidad, qué es lo que piensan? ¿Qué tipo de conocimiento podría ser útil para su pensamiento? ¿Existe una posición particular que se debería asumir

ISBN 978-987-811-185-8

cuando se trabaja con el conocimiento de la sexualidad? ¿Cuáles son las relaciones entre nuestro contenido pedagógico y las interacciones que tenemos con lxs alumnxs? (p. 69) Dichas preguntas ponen en evidencia a les docentes como sujetos sexuados y al “proceso mismo de la enseñanza [como] una experiencia desde cuerpos sexuados” (Pagura, 2020, p. 138). Esto conlleva a afirmar que a quienes primero interpela la sexualidad es a les docentes y, por eso, es fundamental reconocer que la ESI tiene una complejidad que la hace distinta al resto de los contenidos que se enseñan (Pagura, 2020). Si reconocemos que el cuerpo sexuado posibilita pensar las relaciones entre saberes, distribución desigual y la organización de jerarquías, entonces “el cómo se enseña se hace inseparable de qué se enseña y de cómo se aprende” (Gore, 1996, como se citó en Pagura, 2020). De esta manera, la ESI no solo viene a romper con las concepciones y enfoques tradicionales puramente biologicistas y con posicionamientos epistemológicos que cuestionan la sexualidad como “natural” sino que pone de manifiesto que la sexualidad tiene un carácter social e histórico que, a su vez, se ve reflejado en las discusiones y prácticas pedagógicas. Otro aspecto que no debemos dejar de lado es la transversalidad de la ESI pero, para que la implementación de la transversalidad sea efectiva, además de integrarse en los planes institucionales y marcos normativos de las universidades (medidas dadas en un nivel macro institucional) (Flores Hernández, 2015), es necesario:

formación continua, actividades formativas extracurriculares, como pueden ser las prácticas profesionales, el servicio social obligatorio, la praxis docente, el currículo formal y las implicaciones referentes al currículo oculto, los procesos de formación integral, las actividades de investigación, desarrollo, y la difusión de los conocimientos generados al interior de sus muros (Maya & Castillo, 2011, como se citó en Flores Hernández, 2015).

Además de ser transversal, la educación sexual es integral. De hecho, la ley enfatiza el carácter “integral” de la educación sexual y, en su artículo 1, la define como “la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” y es necesario

ISBN 978-987-811-185-8

hacer hincapié en esto porque esto marca un cambio de paradigma. El enfoque integral nos desafía a ampliar la perspectiva educativa y la propia mirada sobre la base de cinco ejes conceptuales que se entranan simultáneamente en nuestras prácticas pedagógicas. Estos ejes son: valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, cuidar el cuerpo y la salud y ejercer nuestros derechos. En definitiva, cada pregunta que tengamos o cada duda que surja por la experiencia educativa encontrará mejores respuestas si, al abordarlas, ponemos en juego estos ejes, es decir, la integralidad como perspectiva. Entonces, la pregunta que nos hacemos es ¿les docentes universitarios, particularmente quienes ejercen en nuestro Profesorado de Inglés, ponen en práctica este abordaje integral en su labor docente? Y, si ese es el caso, ¿lo hacen de manera consciente y sistemática, entendiendo que las buenas prácticas pedagógicas en ESI son aquellas que se construyen a partir de las acciones sistemáticas que docentes y equipos de gestión llevan a cabo en el marco del cumplimiento de una política pública, respetando el enfoque integral que la normativa establece y en clave de derechos? (Faur y Laviri, 2018).

Con respecto al último interrogante propuesto por Pagura (2020) sobre los sentidos producidos en torno al cuerpo, el erotismo, el placer y las desigualdades, hooks (2016) cuestiona el hecho de que les docentes “entran al aula para enseñar como si sólo la mente estuviese presente, y no el cuerpo” (p. 3) e incita a “entrar enteras”, no como seres descorporalizadas. El mundo público suele borrar el cuerpo, pero no debemos reforzar esta división cuerpo vs. mente. “[L]as distinciones tan bien aprendidas entre lo público y lo privado nos hacen afirmar que el amor no tiene lugar en el aula” (hooks, 2016, p.10) y, por lo general, se sospecha de las relaciones de afecto entre estudiantes y docentes por creer que los sentimientos influyen e impiden las posiciones objetivas frente al mérito y al desempeño del estudiantado. Lo que se pierde de vista es que la educación misma nunca es neutral y, si se restaura el eros en el aula y se estimula esa pasión por el conocimiento, ¿acaso ese vínculo afectivo no se fortalece? Por eso, “lxs profesorxs debemos descubrir

ISBN 978-987-811-185-8

[...] el lugar del eros dentro de nosotrxs mismxs y juntxs permitir que la mente y el cuerpo sientan y conozcan el deseo.” (hooks, 2016, p.12).

Las reflexiones de hooks (2016) nos obligan a volver sobre los conceptos “engañosos” de neutralidad y objetividad que están presentes no solo en lo que respecta a la educación sino también en nuestro objeto de estudio: la lengua inglesa. Baum (2021) advierte sobre su despolitización; lengua históricamente significada desde de una aparente neutralidad, vista como una herramienta o medio para un fin y hasta un indicador de prestigio en la comunidad académica (Baum, 2021). Sabemos que la enseñanza de la lengua inglesa se ha basado en fundamentos eficientistas, con actores que se muestran apolíticos sobre la tarea educativa y su enseñanza, como si se tratase de una tecnología neutral que puede ser exportada a diferentes lugares del mundo. Baum (2022) describe a estos actores como aquellos que niegan —por adherencia, evasión o ignorancia legitimada— las creencias de la imposibilidad de neutralidad y objetividad y la simpatía que tienen hacia las posiciones eurocéntricas. En este sentido, explica que esto trae aparejada cierta complicidad ya que:

Enseñar inglés es -en la medida que no aportamos espacios de conciencia sobre lo que implica como dispositivo de control de los significados- sinónimo de complicidad. [...] Complicidad con todos los sentidos que ha inaugurado como lengua moderna imperial; complicidad con las voces que subyuga desde los discursos racializados y deshumanizantes. Decir es político. No hay salida ni metalenguaje. (p. 20)

Al respecto, Mignolo (2014) cita a Kusch y nos habla del miedo de quienes se presentan como neutrales al pensar lo propio mezclado con “el querer ser” que se manifiesta en la evasión del pensamiento propio. Frente a la necesidad de una guía “confiable” de conocimiento, se constituyen a sí mismos como quienes saben lo que se piensa en Europa Occidental y Estados Unidos. Desde la dimensión epistémica, el autor convoca a les profesionales a romper con la dependencia de producción de conocimiento eurocentrista y así intervenir las realidades contextuales siendo productores de sentidos significativos

ISBN 978-987-811-185-8

socialmente contruidos en cada comunidad. Su propuesta es “‘pensar decolonial’ [...] como modo de estar en y pensar el mundo” (Mignolo, 2014, p. 63) y tener presente que nos encontramos dentro de una matriz colonial de poder (Mignolo, 2014) que no se puede observar desde afuera. Desde la dimensión pedagógica, nos alienta a “instruir a los estudiantes para que comprendan, vean y tomen conciencia de la colonialidad del poder en su cotidianeidad y en sus cuerpos [y para que sepan que] “el análisis del patrón colonial de poder es siempre un análisis de nosotr@s mism@s” (Mignolo, 2014, p. 63), pero entendemos que para que esto suceda, les docentes tienen que haber podido pasar —y no dejar de hacerlo nunca —por ese mismo ejercicio. En este sentido, la ESI se vuelve una herramienta muy potente para lograrlo ya que, al invitarnos a cuestionar(nos) e incomodar(nos), interpela este orden considerado neutral para develar las relaciones de poder ocultas y dar cuenta del proceso de colonialidad y de las formas que asume.

Pensar la transversalidad de la ESI en la Universidad

El Área de Formación Docente de nuestra carrera cuenta con seis materias que apuntan específicamente a la enseñanza del inglés y que podrían asumir esta responsabilidad y brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes reflexionen de manera crítica sobre sus propias prácticas y así, “deconstruir prácticas sexistas” y “generar condiciones de paridad” en las instituciones (Pagura, 2020, p. 2). De hecho, en 2023, se comenzaron a llevar a cabo reuniones con los integrantes del Área de Formación Docente con el objetivo no solo de revisar los contenidos, su secuenciación y evitar posibles superposiciones entre cátedras, sino también de reflexionar y debatir sobre las perspectivas y posicionamientos sobre la formación docente y la enseñanza de la lengua inglesa. De esta manera, como señala Attardo et al. (2020), es posible “re-pensar como un todo la asignatura [y el área] en la que participamos como docentes, reflexionar acerca

ISBN 978-987-811-185-8

de cómo ella aporta a la formación de les estudiantes y tomar decisiones en cuanto a su devenir.” (p. 25).

Lógicamente, este ejercicio de reflexión para replantearse cómo incorporar la perspectiva de género y decolonial a las propias prácticas puede generar grandes resistencias. Habrá quienes piensen que el género es un “tema emergente, de moda, que sería correcto ofertar a quienes les interesa, pero que resulta excesivo o pretencioso (hasta impuesto) cuando se pretende extender sus alcances más allá de su supuesta especificidad y pertinencia.” (Attardo et al., 2020, p. 9). Habrá quienes opinen que los estudios de género “nada podrían aportar a la revisión crítica de las bases conceptuales y epistemológicas de nuestras disciplinas” (p. 9). También, habrá quienes piensen que la perspectiva decolonial es extremista e inútil en ciertos contextos educativos donde, por ejemplo, se busca aprender la lengua para fines instrumentales. El presente trabajo deja en claro cuál es nuestra postura, sin embargo, como lo fomenta la ESI, entendemos que es fundamental generar espacios de diálogo genuinos donde todas las voces sean escuchadas y donde se valore la afectividad. Como explica Marina et al. (2014):

Tener presente el aspecto afectivo no implica anular o invisibilizar las tensiones o los conflictos que están presentes en todos los vínculos, por el contrario, nos permite dar cuenta de esas tensiones y abordarlas de la mejor manera posible para que por ejemplo no se resuelvan desde la violencia. (p. 4)

En otras palabras, creemos que es en estos espacios dónde radica el potencial de hacer cambios reales que permitan enriquecer la perspectiva y mirada crítica hacia el interior de cada una de las cátedras, no sólo del Área de Formación Docente, sino de toda la carrera.

Algunas conclusiones finales

ISBN 978-987-811-185-8

La ESI constituye una herramienta fundamental para facilitar el acceso a la información y la promoción de derechos en materia de salud sexual, así como para trabajar hacia la transversalidad de la perspectiva de género y la revalorización del cuidado. Por tanto, resulta impostergable la reflexión y el debate en torno a la importancia de su implementación en el nivel de educación superior universitario, atendiendo a su especificidad. No podemos perder de vista nuestra realidad local y el hecho de que uno de los objetivos de nuestra universidad, como señala el Lic. Néstor Horacio Cecchi, es la de generar “oportunidades insustituibles que contribuy[a]n en la formación integral de profesionales en tanto ciudadanos con sensibilidad y compromiso social, conscientes de su deber histórico para con la sociedad de la que forman parte.” (Cecchi, 2013).

Para lograrlo, deberemos formar docentes reflexivos que sean capaces “de reexaminar permanentemente el tejido social y las suposiciones sobre los propósitos de la educación en su práctica diaria” (Gray, 2019, como se cita en Brun & Cossu). Les docentes universitarias tenemos la responsabilidad ineludible de repensar nuestras propias prácticas primero, para luego dar paso a conversaciones con nuestros equipos de cátedra y con el resto de los equipos que conforman la carrera. Es imperativo que se generen espacios de diálogo que resulten útiles para reflexionar sobre las implicancias de reproducción de desigualdades que “[en el aula] emergen y se sostienen pero también se reproducen detrás de sus muros” (Flores Hernández, 2015). Sabemos que en estas instancias de diálogo habrá momentos de tire y afloje, de negociación, de ceder y de plantarse. Se requerirá de paciencia, de escucha activa y, por qué no, del arte de la persuasión para generar ese efecto contagio del que hablamos con anterioridad. Frente a las resistencias o frente a prácticas que no se encuadren en un marco de derechos ni de cuidados, esperamos que, producto de ese efecto contagio, puedan ser les mismos estudiantes quienes nos marquen el camino. La ESI nos invita a construir algo que traspase las paredes de las instituciones, para que la afectividad, los cuidados y el ejercicio

ISBN 978-987-811-185-8

pleno de los derechos humanos permee en cada uno de los aspectos de nuestras vidas y fundamentalmente nos da motivos para soñar con un mundo más justo para todes.

Referencias Bibliográficas

- Arévalo, A., Costas, P., Fainsod, P., Palazzo, S. y Lañin, V. (2021). Las puertas de entrada de la ESI y la vuelta a la escuela. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación Argentina. https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/6500/6664/Cursos_ESI_2020-Puertas_de_entrada.pdf
- Arrieta de Meza, B. M., y Meza Cepeda, R. D. (2001). El curriculum nulo y sus diferentes modalidades. Revista Iberoamericana De Educación, 25(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie2513143>
- Attardo et al. (2020). Apuntes sobre género en curriculas e investigación. Rosario: UNR Editora.
- Baum, G. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. Cuadernos de la ALFAL, 13(2), 133-168.
- Baum, G. (2022). Inglés lengua otra: diferencia geocorpolítica es diferencia colonial. En G. Baum (Coord.) Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna. (pp. 10-26). Edulp: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Britzman, D.; flores, v. y hooks, b. (2016). Pedagogías transgresoras. Córdoba: Bocavulvaria
- Brun, G y Cossu, P. (2019) ESI en la formación de los nuevos docentes: intervenciones didácticas en el Profesorado de Inglés. https://www.academia.edu/47852873/ESI_EN_LA_FORMACION_DE_LOS_NUEVOS_DOCENTES_intervenciones_didacticas_en_el_profesorado_de_ingles
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Cecchi, N. H. (2013, 12 de mayo). Sobre las prácticas comunitarias. Enseñar y aprender en y de la comunidad. Universidad Nacional de Mar del Plata.
<http://www2.mdp.edu.ar/v1/index.php?key=6576>
- Faur, E. y Lavari, M. (2018) Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación sexual integral. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología/UNICEF.
- Flores Hernández, A. (2015). La práctica docente como herramienta para transversalizar la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Oxímora Revista Internacional de Ética y Política, (7), 300-316.
<https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14564>
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Jackson, P. W. (1998). La vida en las aulas. (6ta ed.). Ediciones Morata. Madrid. Sexta edición.
- Marina, M., et.al. (2014). Clase 2: “Los ejes de la ESI”, Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Mignolo, W. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. / Entrevistado por Facundo Giuliano y Daniel Berisso. Revista del IICE /35.
- Morgade, G. (2011) Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.
- Pagura, F. (2020). Trazos para esbozar la inclusión de la educación sexual integral en los profesados de biología. Recuperando las voces del estudiantado. Revista RBBA. 9(1), 117-142. <https://doi.org/10.22481/rbba.v9i1.6958>
- Rockwell, E. (1997). La escuela cotidiana. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Torres Santomé, J. (1998). El curriculum oculto. (6ta ed.). Ediciones Morata S.L. Madrid.
-

ISBN 978-987-811-185-8

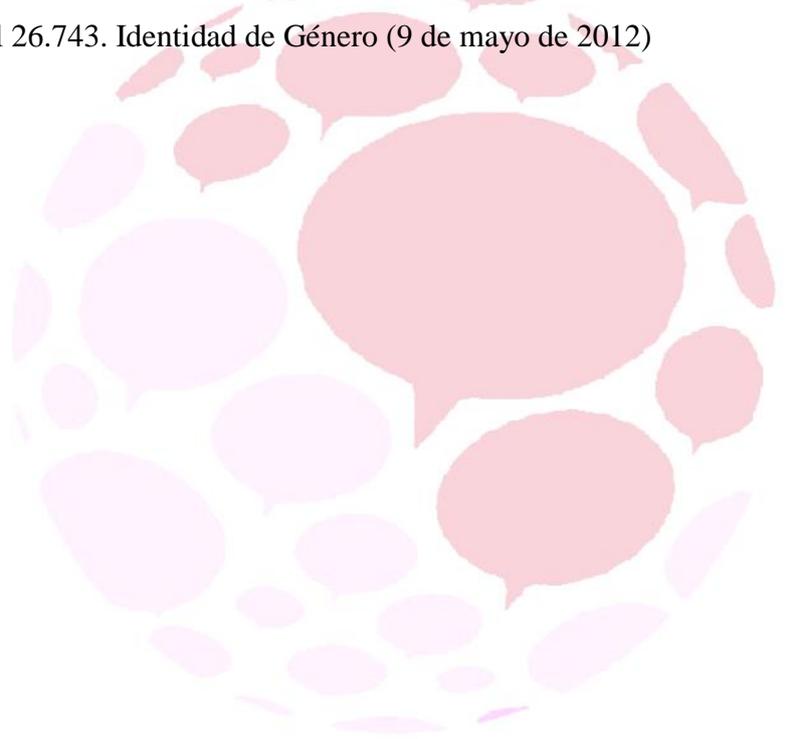
Documentos de referencia

Ley Nacional 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (4 de octubre de 2006)

Ley Nacional 26.485. Protección Integral a las Mujeres (11 de marzo de 2009)

Ley Nacional 26.618. Matrimonio Igualitario (15 de julio de 2010)

Ley Nacional 26.743. Identidad de Género (9 de mayo de 2012)



FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

**LA PROFESIÓN ACADÉMICA COMO EXPERIENCIA DE CONVIVIALIDAD.
UNA PROPUESTA INTERCULTURAL PARA HABITAR LAS
UNIVERSIDADES ARGENTINAS DESDE UN OTRO EXTRANJERO**

Conversatorio N° 7

Fioriti, Iara.

Estudiante de Ciencias de la Educación de la UNMDP. Miembro del GIEPE.

iarafioriti03@gmail.com

Resumen

Este trabajo pretende realizar una reflexión crítica acerca de la profesión académica y el rol de la producción de conocimiento como herramienta emancipatoria. Ante un escenario político que amenaza la educación pública y la producción de conocimiento, el trabajo se pregunta acerca de la construcción de una epistemología desde el Sur, que promueva una sociedad más justa y equitativa. Se enfoca en la situación de lxs estudiantxs extranjeros en las universidades públicas y aboga por una transformación intercultural que rompa con el colonialismo y el eurocentrismo, buscando recuperar una diversidad de culturas y conocimientos no legitimados.

Palabras clave: profesión académica; interculturalidad; colonialidad; extranjerxs

Resumen ampliado

Este trabajo se presenta a partir de la ponencia “La profesión académica como experiencia de convivialidad. Una propuesta intercultural para habitar las universidades argentinas desde un otro extranjero”. El mismo se esboza a modo de lente interpretante y marco teórico-político de un trabajo de investigación enmarcado en el Grupo de Investigación en Política Educativa (GIEPE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). En este marco, este trabajo busca contribuir a la comprensión de las trayectorias y procesos de definición de las políticas educativas, a partir del estudio de las identidades locales emergentes en nuestro territorio y de la internacionalización de la educación.

ISBN 978-987-811-185-8

Este trabajo implica una postura y responsabilidad epistemológica-ética-política frente al contexto actual. En este sentido, la intencionalidad del mismo se puede entender como urgencia, desde la profesión académica, de pensar a la producción de conocimiento como instrumento crítico que habilita la construcción de una sociedad mejor, más justa, igualitaria y equitativa. La profesión académica, mediante un proceso de construcción colectiva, adquiere una dimensión política que no solo pretende conocer la realidad, sino transformarla. Por lo que se presenta como un lugar fundamental, que habilita un espacio de lucha y emancipación, en la búsqueda de una epistemología desde y para el Sur (Perez, 2014).

Contexto político actual

El trabajo pretende abordarse desde una lectura situada y contextual. Este proyecto se entiende en el contexto argentino que devino a partir del 19 de noviembre de 2023 tras el triunfo de La Libertad Avanza en las elecciones presidenciales de Argentina. A partir de esto, nos situamos en un escenario de alerta para la educación pública y para la producción de conocimiento. A raíz de la institucionalización de un libertarianismo contemporáneo en el gobierno presidencial, nos encontramos frente a la potencialidad de construir narrativas y subjetividades basadas en utopías de la ultraderecha, en contra de la igualdad y la justicia social (Stefanoni, 2021). Este giro conservador con la bandera del libre mercado pone en la agenda pública la privatización de todo lo que consideramos derechos humanos universales y bienes públicos sociales, poniendo en peligro el sistema educativo desde discursos mercantilistas.

Para situar este trabajo es necesario poner atención en varios puntos que se articulan en relación con la problemática abordada. Por un lado, la universidad pública argentina atraviesa un período crítico como consecuencia de las políticas implementadas por el gobierno nacional. Desde un ajuste presupuestario hasta el deterioro salarial de lxs

ISBN 978-987-811-185-8

trabajadorxs de la comunidad universitaria, ponen en peligro la conquista de una universidad pública, gratuita y de calidad. Por otro lado, el sistema científico-tecnológico y de investigación nacional atraviesa uno de sus momentos más críticos en la historia, sufriendo grandes ajustes, despidos masivos e intentos de cierre de organismos como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). A su vez, para este trabajo en particular nos proponemos pensar en lxs estudiantes extranjeroxs que habitan las universidades públicas argentinas. Amenazadxs por la Ley Ómnibus, iniciativa rechazada por el Congreso en febrero de 2024, donde se proponía limitar la garantía de gratuidad universitaria para personas extranjeras, avanzan las tendencias privatizadoras que imponen progresivamente la mercantilización del conocimiento. En la misma sintonía, la opinión pública castiga a lxs extranjeros con discursos xenófobos y racistas.

En este contexto, se nos presenta como algo urgente poder pensar el lugar que ocupa la profesión académica, tanto en lo que incumbe a la docencia, como a la investigación y a la extensión, como productoras de conocimiento que permitan una soberanía epistemológica y que construyan un proyecto educativo basado en una experiencia de convivialidad. De esta forma, la profesión académica da lugar a la posibilidad de resignificar la realidad histórica de nuestros conflictivos mundos cotidianos, tratando de convertirlos en mundos de proximidad que equilibran las diferencias con justicia y solidaridad (Giuliano, 2017).

FÁBRICA DE IDEAS

Otredades extranjeras

Según las estadísticas de la Síntesis de Información Universitaria 2021-2022 impulsada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, el 4,1% de la población universitaria de grado del sector estatal son estudiantes extranjeroxs. A su vez, se destaca que el 95% de esxs estudiantes son provenientes de América Latina.

ISBN 978-987-811-185-8

En este sentido, no es posible obviar su país nativo al momento de (re)pensar las narrativas que circulan en el sentido común de la sociedad argentina con respecto a lxs extranjeroxs.

Quijano (2000) nos invita a pensar la constitución de América como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder mundial y, de ese modo, como la primera identidad de la modernidad. Europa, a partir de una posición hegemónica dentro del capitalismo mundial, impuso un dominio colonial sobre todas las regiones del planeta, configurando el sistema-mundo, y su patrón de poder. Para estas regiones este proceso implicó una reidentificación histórica, a partir de la atribución de nuevas identidades geoculturales. Como parte de esto, Europa también concentró bajo su hegemonía todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial, de la producción del conocimiento (Quijano, 2000, p. 209). De este modo, el eurocentrismo reduce la diversidad en diálogo al monólogo de una supuesta universalidad (Giuliano, 2017) donde el sistema-mundo define una manera de ser y de entender el modo en el que debemos ser humanos, delimitando el conocimiento que vale para la humanidad entera.

En este marco, este trabajo se enfrenta a la urgencia de pensar la profesión académica desde una propuesta intercultural. Esta actividad, definida en relación con la producción y transmisión del conocimiento a partir de la vinculación de la docencia y la investigación, trasciende lo abstracto para vincularse directamente sobre como las sociedades definen su lugar en la división mundial de la producción y transferencia del conocimiento (Pérez Centeno y Aiello, 2021, p. 64). Reconociendo esto, la interculturalidad nos invita a pensar en un proyecto desde la soberanía epistemológica, que construya conocimiento a partir de prácticas y memorias territorializadas, como camino hacia una filosofía de la alteridad en la que los otros son reconocidos en sus identidades y tradiciones. Si pensamos a las instituciones educativas y de formación profesional como difusoras de un orden social determinado y participes en la consolidación de intereses hegemónicos, es posible que se puedan reconocer múltiples huellas de heridas coloniales. Es en este sentido que cobra

ISBN 978-987-811-185-8

relevancia poder pensar la refundación de las instituciones y su transformación de forma intercultural. La educación abarca los fundamentos de nuestras formas de ser y convivir, con las referencias antropológicas y éticas desde las que vamos a ir configurando nuestras relaciones con nosotros mismos, con el otro, con la sociedad y con las memorias (Giuliano, 2017).

El colonialismo y el eurocentrismo basaron la construcción del nuevo patrón de poder mundial sobre la decodificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferencia en la estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros (Quijano, 2000). Aquel concepto que comenzó a configurarse desde el siglo XV se puede rastrear en los discursos xenófobos actuales, que no solo forman parte de la opinión pública sino de las políticas estatales.

Profesión académica como experiencia de convivialidad

Algunos de los interrogantes que se ponen en juego son los siguientes: ¿Qué nos propone la filosofía intercultural para pensar la profesión académica? ¿Qué lugar ocupa la profesión académica en la construcción de una sociedad más justa? ¿Desde dónde y hacia donde va la construcción de esa profesión? ¿Qué mecanismos y lógicas se pueden identificar dentro del sistema de producción de conocimiento?

Fornet Betancourt (Giuliano, 2017) habla de la convivialidad como una urgencia ética y radical. Ante la violencia que produce el sistema epistemológico hegemónico, se abre la invitación a pensar un proyecto educativo alternativo. Este proyecto propone un modelo de sociedad donde quepan todos y todas; un modelo de sociedad que eduque para la convivencia, no para la competencia. En este sentido, es necesario pensar una profesión académica desde metodologías y epistemologías que acompañen y se dejen acompañar; supone un proceso de desprendimiento de los hábitos de investigación que son producto

ISBN 978-987-811-185-8

de la academia occidental hegemónica. La profesión académica intercultural debe apropiarse de su contextualidad, tanto cultural como disciplinar; debe presentarse como una ventana que permite ver solo un espacio abierto, dentro de una multitud de posibilidades. La interculturalidad nos permite pensar en un proyecto político alternativo que contribuye a la reorganización de las relaciones internacionales con la concepción de lo intercultural como el espacio que se va creando mediante el diálogo y la comunicación entre culturas (Betancourt, 2002). Esta búsqueda permite romper con la colonización tanto epistemológica como pedagógica, teniendo como bandera una lucha por el lugar; una lucha por un mundo real donde quepan muchos mundos (Giuliano, 2017).

Lejos de dar respuestas certeras, este trabajo busca habilitar discusiones que tienen lugar en el escenario político y social actual; busca abrir caminos que nos permitan pensar en otras formas de producción de conocimiento, y pensar a la profesión académica como una herramienta de transformación activa. La producción de conocimiento conlleva la posibilidad de lucha y emancipación; y a su vez, exige la responsabilidad de (re)pensar y (re)configurar las instituciones que habitamos.

Referencias bibliográficas

- Centeno, C. P., & Aiello, M. (2021). Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. *Revista de Educación*, 24(2), 61-93.
- Del Valle, D., & Perrotta, D. V. (2023). Internacionalización universitaria y movilización política. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Fornet-Betancourt, R. (2002). Lo intercultural: el problema de su definición. *Pasos*, 103, 1-3.
- Giuliano, F. (2017). La educación como práctica de convivialidad. En *Rebeliones éticas, palabras comunes: conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)* con Judith
-

ISBN 978-987-811-185-8

Butler, Arúl Fonet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek.
Miño y Dávila Editores.

Marquina, M. M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: Entre lo global y lo local. *Revista de Educación*, 24(2), 19-36.

Perez, A. M. (2014). Privatización y uso social del conocimiento. *Conociendo desde el sur; Asociación Latinoamericana de Sociología; Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 6(10), 177-186.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo, y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 209-278). CLACSO.

Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?: Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Siglo XXI Editores.

FÁBRICA DE IDEAS

ISBN 978-987-811-185-8

**INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD DE GÉNERO
EN LAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS ARGENTINAS: UN ESTUDIO SOBRE LAS TENSIONES EN LA
IMPLEMENTACIÓN DE LOS
PROTOCOLOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO**

Conversatorio N° 7

Calderón Diego Alberto
UNMDP
dcalderon11@abc.gob.ar

Resumen

La desigualdad de género representa un desafío social de gran relevancia. Inicialmente, se manifestaba como una disparidad entre hombres y mujeres, pero hoy en día ha evolucionado para abarcar una amplia diversidad de géneros. En esta línea, el trabajo corresponde a la etapa inicial del proyecto de investigación que lleva como título “Institucionalización de las políticas de equidad de género en las universidades públicas argentinas: Un estudio sobre las tensiones en la implementación de los protocolos de violencia de género” perteneciente al Doctorado en Educación Superior de la UNTREF. En las últimas décadas, desde el inicio del nuevo milenio, se ha consolidado a nivel global, regional y particularmente en la República Argentina, la promoción de políticas de género. Estas medidas dieron impulso a una enérgica batalla contra las disparidades, centrándose en la desigualdad de género y llevándola a un tema de gran importancia en la agenda política en el terreno de la gobernabilidad y en el ámbito universitario. Por su parte, diversas autoras abordan y analizan la cuestión de la desigualdad de género y la situación de las mujeres en todo el mundo (Beauvoir, 1998; Fraiser, 1997; Butler, 2006; Ferguson, 2020; Barrancos, 2007; Maffia, 2006; Morgade, 2001; Aruzza, 2020; Massa, 2020; Pantanalli, 2022). En este marco de situación, las universidades públicas argentinas han experimentado un notable aumento en la implementación de políticas orientadas a promover la equidad de género. Este impulso tiene sus raíces en los movimientos feministas, que, después de intensas luchas y tensiones, lograron incorporar este tema en la agenda universitaria. Dicha agenda se esfuerza por resaltar y abordar las disparidades y desequilibrios de género existentes (Ramírez Saavedra, 2019). El análisis de la

ISBN 978-987-811-185-8

incorporación de protocolos de violencia de género como herramientas para abordar cuestiones relacionadas con las políticas de género en la institucionalización de la perspectiva de género revela que cada universidad ha seguido un enfoque único al implementarlos, influido por una serie de factores intrínsecos a sus particularidades institucionales. Por lo tanto, es fundamental investigar los diversos formatos y atributos que se han presentado en este proceso. Desde esta óptica, se puede argumentar que los movimientos feministas en las universidades argentinas han generado lo que podría asemejarse a una suerte de "Segunda Reforma Universitaria" según refiere Torlucci (2019) , agregando que este proceso ha sido impulsado en gran medida por la implementación de protocolos destinados a abordar la discriminación y la violencia de género de manera integral mediante la perspectiva de género en las políticas institucionales y en la profesión académica con actividades esenciales como la investigación, la formación y la extensión. En resumen, emerge un amplio terreno de tensiones, debates y luchas en torno a la institucionalización de políticas de equidad de género, destacando la diversidad de enfoques para materializar la implementación de protocolos de género en las universidades públicas argentinas. Por consiguiente, surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron las tensiones y debates que se presentaron durante la implementación de los protocolos de violencia de género en las universidades públicas de Argentina?

Palabras clave: educación superior; políticas de equidad de género; institucionalización

Introducción

La desigualdad de género representa un desafío social de gran relevancia. Inicialmente, se manifestaba como una disparidad entre hombres y mujeres, pero hoy en día ha evolucionado para abarcar una amplia diversidad de géneros. Aunque se ha investigado exhaustivamente, principalmente por académicos y movimientos feministas, la constante transformación de la sociedad y la dificultad para erradicar por completo estas diferencias de género mantienen este tema como objeto de estudio en curso, necesitando investigaciones adicionales para profundizar en nuestro conocimiento.

En este contexto, los estudios han demostrado que la violencia contra las mujeres es un fenómeno generalizado que refleja relaciones sociales caracterizadas por la dominación y la subordinación. En cualquier forma de violencia social, siempre se encuentra presente un abuso de poder.

ISBN 978-987-811-185-8

Según los datos más recientes de la línea 144 sobre violencia de género, correspondientes al período de enero a diciembre de 2022, se han registrado un total de 125,235 casos. En cuanto a los tipos de violencia reportados, el 94% de las personas afectadas mencionaron haber experimentado violencia psicológica, mientras que el 64% informó haber sufrido violencia física. Además, más del 40% de las víctimas declaró haber enfrentado situaciones de violencia económica y patrimonial, y el 14% manifestó haber sufrido violencia sexual. Es alarmante que en el 13% de las situaciones de violencia que llevaron a la consulta se haya empleado algún tipo de arma (Ministerio de mujeres, géneros y diversidades, 2023).

Las universidades públicas no son ajenas a la problemática social de la violencia, y a principios de este siglo implementaron mecanismos para abordar la violencia de género a través de políticas de equidad de género. Sin embargo, este proceso de institucionalización ha dado lugar a diversas situaciones que han generado tensiones y conflictos al incorporar estas políticas. Aunque ha transcurrido un poco más de una década desde la primera implementación de programas contra la violencia de género, este período es relativamente corto en términos históricos y dada la complejidad de la magnitud del cambio necesario.

Dentro de mi participación en GIESPA (Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, me encuentro particularmente interesado en analizar cómo las políticas de equidad de género se aplican en las universidades públicas argentinas, abarcando a estudiantes, personal académico y la comunidad universitaria.

Políticas de Género y Universidad

En las últimas décadas, desde el inicio del nuevo milenio, se ha consolidado a nivel global, regional y particularmente en la República Argentina, la promoción de políticas

ISBN 978-987-811-185-8

de género. Estas medidas dieron impulso a una enérgica batalla contra las disparidades, centrándose en la desigualdad de género y llevándola a un tema de gran importancia en la agenda política en el terreno de la gobernabilidad y en el ámbito universitario. Por su parte, diversas autoras abordan y analizan la cuestión de la desigualdad de género y la situación de las mujeres en todo el mundo (Beauvoir, 1998; Fraiser, 1997; Butler, 2006; Ferguson, 2020; Barrancos, 2007; Maffia, 2006; Morgade, 2001; Aruzza, 2020; Massa, 2020; Pantanalli, 2022).

En este marco de situación, las universidades públicas argentinas han experimentado un notable aumento en la implementación de políticas orientadas a promover la equidad de género. Este impulso tiene sus raíces en los movimientos feministas, que, después de intensas luchas y tensiones, lograron incorporar este tema en la agenda universitaria. Dicha agenda se esfuerza por resaltar y abordar las disparidades y desequilibrios de género existentes (Ramírez Saavedra, 2019).

Es posible concebir la universidad como un espacio de tensiones, siguiendo la perspectiva de Bourdieu (2013) que define el término "campo" como un espacio relacional donde convergen diversas fuerzas. Desde esta óptica, se puede argumentar que los movimientos feministas en las universidades argentinas han generado lo que podría asemejarse a una suerte de "Segunda Reforma Universitaria" según refiere Torlucci (2019), agregando que este proceso ha sido impulsado en gran medida por la implementación de protocolos destinados a abordar la discriminación y la violencia de género de manera integral mediante la perspectiva de género en las políticas institucionales y en la profesión académica con actividades esenciales como la investigación, la formación y la extensión. En la educación superior, la dominancia masculina se refleja en la dirección, políticas institucionales, planes de estudio, perfil docente, selección de contenidos, dinámica profesor-estudiante, imagen de egresados y compromiso social. En la Universidad, coexisten fuerzas opuestas que influyen en la integración del conocimiento necesario para

ISBN 978-987-811-185-8

incorporar la perspectiva de género de manera transversal. Sin embargo, persisten visiones arraigadas en perspectivas masculinas (Aladro, 2021).

El análisis de la incorporación de protocolos de violencia de género como herramientas para abordar cuestiones relacionadas con las políticas de género en la institucionalización de la perspectiva de género revela que cada universidad ha seguido un enfoque único al implementarlos, influido por una serie de factores intrínsecos a sus particularidades institucionales. Por lo tanto, es fundamental investigar los diversos formatos y atributos que se han presentado en este proceso.

En resumen, emerge un amplio terreno de tensiones, debates y luchas en torno a la institucionalización de políticas de equidad de género, destacando la diversidad de enfoques para materializar la implementación de protocolos de género en las universidades públicas argentinas. Por consiguiente, surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron las tensiones y debates que se presentaron durante la implementación de los protocolos de violencia de género en las universidades públicas de Argentina?

Género y sexo

En este apartado se proporcionará una base contextual para comprender el tema central de nuestra investigación. Aquí explicaremos las teorías, conceptos y enfoques clave que son relevantes para nuestro estudio sobre los procesos de Institucionalización de las políticas de equidad de género en las universidades públicas argentinas a partir de la incorporación de los protocolos de violencia de género.

Desde una perspectiva conceptual que aborda las dimensiones de género y sexo, el término "sistema de relaciones de género" hace referencia al complejo conjunto de normas y valores sociales que se asocian a las categorías 'femenino' y 'masculino'. Mientras que el "sexo" se refiere a las diferencias biológicas que determinan los roles reproductivos de mujeres y hombres, es esencial reconocer que este concepto es intrínseco

ISBN 978-987-811-185-8

al "género". El género engloba las expectativas culturales arraigadas en nuestras identidades corporales asociadas a estos roles, tal como lo plantea Morgade (2001). Asimismo, Maffia (2008) añade que la expresión de género se relaciona con la manera en que uno exhibe su pertenencia a un género particular, lo cual no siempre coincide con las características físicas del cuerpo.

El término "género" se refiere a las construcciones socioculturales que definen y moldean los roles, percepciones y estatus de las mujeres y hombres en una sociedad. Por su parte, la "igualdad de género" se define como la presencia de igualdad de oportunidades y derechos entre mujeres y hombres en todos los aspectos de la vida, tanto en el ámbito privado como en el público, permitiéndoles llevar a cabo la vida que elijan (Unesco, 1997).

Al respecto, Gutiérrez y Echeverría (2022) señalan que esto implica la representación simbólica de lo que se conoce como diferencia sexual, es decir, los significados atribuidos al sexo asignado al nacer. Por lo tanto, reconocer que el género no es simplemente el sexo biológico, sino una construcción cultural, nos permite comprender cómo se han formado las disparidades entre hombres y mujeres.

Existen obstáculos que limitan la plena garantía de los derechos humanos de las mujeres. Estas condiciones, denominadas por la CEPAL como barreras estructurales de la desigualdad de género, son las siguientes: i) la desigualdad socioeconómica y la persistencia de la pobreza entre las mujeres; ii) los patrones culturales discriminatorios y violentos arraigados en una cultura patriarcal y el predominio de una cultura basada en privilegios; iii) la división de roles basada en el género y una injusta organización social del cuidado; y iv) la concentración de poder y las relaciones jerárquicas en el ámbito público, lo que excluye a las mujeres de la toma de decisiones (CEPAL, 2017).

La construcción de la equidad de género no puede llevarse a cabo de forma aislada, sino que está intrínsecamente vinculada a la formación de un Estado verdaderamente democrático. Por lo tanto, una política estatal orientada hacia la equidad de género debe

ISBN 978-987-811-185-8

incluir políticas específicas en el ámbito social, las cuales deben tener una correspondencia adecuada en términos económicos. Estas políticas deben estar diseñadas para transformar las condiciones que actualmente perpetúan la inserción de género tal como se produce en la actualidad (Fernández Hazan, 2007).

De acuerdo con Abeles y Villafañe (2022), la interconexión entre la desigualdad de género y la precariedad económica opera en un ciclo donde ambas son tanto causa como efecto de la discriminación hacia mujeres y diversas identidades. Esta situación no solo coloca a las mujeres en una posición de desventaja en comparación con los hombres, sino que también impacta de manera desproporcionada en grupos específicos, exacerbando las desigualdades, la violencia y la discriminación.

Una de las principales dificultades que enfrentan las instituciones de educación superior es la necesidad de abordar e intentar mediante políticas disminuir la desigualdad persistente que continúa reproduciéndose en su interior. Desde su fundación, las universidades han sido entornos históricamente desfavorables para las mujeres, a quienes se les negó durante siglos el derecho incluso de acceder a la educación superior. Sin embargo, gracias a la perseverancia y luchas constantes, las mujeres lograron superar estas barreras a partir del siglo XIX, abriéndose paso gradualmente en la educación superior y aumentando su presencia significativamente (Menéndez López et al. 2018).

Es posible concebir la universidad como un espacio de tensiones, siguiendo la perspectiva de Bourdieu (2013) que define el término "campo" como un espacio relacional donde convergen diversas fuerzas.

Hacia la consolidación de las Políticas de Género en la Universidades

Será relevante comprender el concepto de "tensión" para el desarrollo de la investigación, en su segunda acepción según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), se refiere al "estado de oposición u hostilidad latente entre personas o grupos humanos,

ISBN 978-987-811-185-8

como naciones, clases, razas, etc." En el contexto de nuestro análisis, resulta esencial considerar las tensiones que surgen entre actores individuales y colectivos. Estas tensiones se manifiestan como fuerzas enfrentadas entre representantes de diversos sectores y movimientos sociales, así como entre diferentes agrupaciones políticas (Camou, 2023).

En este marco de tensiones en las universidades a partir de la incorporación de las políticas de género mediante los diferentes mecanismos de intervención, sólo queda robustecer y consolidar el trabajo realizado en la educación superior, sabiendo que las dificultades se presentan en distintas instancias, sin dejar de percibir que seguimos un un sistema con predominancia machista, heteropatriarcal que atenta contra toda iniciativa de igualdad de derechos.

Referencias Bibliográficas

- Abeles, M. y Villafañe, S. (coords.). (2022). Las desigualdades de género desde una perspectiva territorial en la Argentina (LC/TS.2022/144-LC/BUE/TS.2022/14), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) .
- Aladro, A. (2021). ¿Universidad feminista? Una nueva etapa de la política universitaria argentina / Feminist University? A new phase in Argentinian university policy. Revista de Educación, 0(24.1) ,201-216. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5481
- Barrancos, D. (2007), Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos. Buenos Aires: Sudamericana.
- Beauvoir, Simone de (1998), El segundo sexo. Buenos Aires: Sudamericana
- Bourdieu, P. (2013) Entrevista a Pierre Bourdieu - La lógica de los campos: habitus y capital. Sociologos. <http://sociologos>.
- Butler, J. (2006), Deshacer el género, Barcelona: Paidós
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Camou, A. (Coord.). (2023). Cuestiones de teoría social contemporánea. La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP. pp. 270-289.
- Deciancio, M., & Míguez, M. C. (2023). La política internacional y la agenda de género en la Argentina (2019-2022). *Desafíos*, 35(2), 1-28. Desafíos /a.11982 <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/>
- Cordero, T. (2017) Un breve recuento sobre las acciones para la equidad de género en la Universidad de Costa Rica
- Duarte Cruz, J. M. y García Horta, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, no. 18, pp. 107-158. Cali, Colombia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi.
- Ferguson, S. (2020). Las visiones del trabajo en la teoría feminista. ISSN 2313-9749. ISSN en línea 2683-96
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Uniandes01. Año VIII, no 16, pp. 17-36
- Maffía, D. (ed.) (2006), *La concepción del poder desde las mujeres*. Buenos Aires:IDEA/Instituto Hannah Arendt.
- Maffía, Diana (2008). “Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica”. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Seminario de Epistemología Feminista; disponible en línea: <www.dianamaffia.com.ar>.
- Massa, L. (2020) “Estrategias de reproducción social y vida cotidiana: Reflexiones desde la división social y sexo-genérica del trabajo” en Massa, Laura y Sergio Gianna (2020) (Compiladores) *Racionalidades en disputa en el Trabajo Social contemporáneo. Aportes desde la razón crítico-dialéctica*. EDUNLu.
-

ISBN 978-987-811-185-8

- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2020). La perspectiva de género y diversidad en la implementación de la Agenda 2030 en la Argentina 2020-2021
- Moltoni, R. (2018) Lo personal es política universitaria. Un análisis de las tramas feministas que originan y componen la Red Interuniversitaria por la igualdad de género y contra las violencias
- Morgade, G. (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires .
- Pantanalí, S. (2022). Feminismo marxista y Trabajo Social crítico: los aportes de la Teoría de la Reproducción Social. Rev. Plaza Pública, Año 15 - Nº 27, Jul. 2022 ISSN 1852-2459.
- Ramírez Saavedra, F. (2019) Políticas públicas de género: implementación de la Institucionalidad de Género en universidades de habla hispana
- Ramallo, F. (2019) Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 101-122.
- Rangel Romero, R. (2019) Equidad de género en la Facultad de Derecho “Abogado Ponciano Arriaga Leija” de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
- Rulli, M. (2019) (Des)igualdades de género, avances normativos y políticas de igualdad en la Universidad Nacional de Río Negro (Patagonia, Argentina). UDUAL; Revista Universidades; 5 (26)/(79); 17-27
- Salett, L. y Imhoff, D. (2022) Fortaleciendo la transversalidad de los feminismos en la comunidad universitaria. La experiencia de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- Scarpino, A. y Johnson, M.C. (2021) El lugar que nos venimos ganando?: Narrativas y resistencias contra las violencias homo-lesbo-trans-bi/odiantes en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
-

ISBN 978-987-811-185-8

Sánchez Salazar, R.; Blaschke Guillén, G.; Hernández Lara, P.; Alemán Franco, I.; Valencia Mayorga, G. (2019) La Universidad y su papel en el logro de la equidad de género desde la diversidad.

Torlucci, S.; Vazquez Laba, V.; Pérez Tort, M. (2019) La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades.

ⁱ El efecto Mateo alude al clásico planteo mertoniano de que el ámbito científico los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres. En términos de financiamiento y evaluación de la investigación refiere a que los éxitos iniciales en la obtención de subsidios y/o becas, se acumulan en más fondos y oportunidades. Al respecto, ver: Merton, R. K. (1968). The matthew effect in science. *Science*, 159(3810), 56–62. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>

ⁱⁱ Dada la extensión más breve de esta comunicación, un análisis más detallado y comparado de la puntuación de las trayectorias por áreas de conocimiento será presentado en futuras publicaciones.

ⁱⁱⁱ En 2022, el agrupamiento de los cargos docentes, más ligados con las carreras iniciales, como los de ayudante de primera y segunda y el de jefe/a de trabajos prácticos arrojaban un 5,6% de dedicaciones exclusivas y un 16,4 de semi-exclusivas, mientras que los cargos en la categoría de profesor/a adjunto/a alcanzaban alrededor del 15% de dedicaciones exclusivas y un 20% de semi-exclusivas (Rovelli, 2024)

^{iv} En 2022, se actualizan los criterios de evaluación curricular en algunas temáticas al tomar en cuenta la maternidad/paternidad para la acreditación y se adiciona un año por cada hijo/a y uno más por el nacimiento de un hijo/a con discapacidad; mientras que se prevén plazos adicionales en casos de enfermedad grave debidamente certificada

^v **Notas:**

La Secretaría de Políticas Universitarias presentó en 2022 el informe sobre Mujeres en el Sistema Universitario Argentino con motivo de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer Trabajadora, en el cual se documentaba que, en el año académico 2021, al igual que en años anteriores, se observó mayor participación de mujeres en el total de estudiantes de grado, con cifras cercanas al 60% del total. Por otra parte, los datos según la rama de estudio elegida mostraron que la participación de las mujeres sigue destacándose en las ciencias de la salud y las ciencias humanas.

^{vi} Este cambio de paradigma se encuentra amparado por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ley 26378) a la cual adhirió la Argentina en el año 2008 y en diciembre del 2014 se le confirió rango constitucional mediante ley 27044. El derecho a la educación se encuentra consagrado en la Constitución Nacional, donde se establece el derecho de enseñar y aprender. Este derecho se ve reforzado con normativa internacional sobre derechos humanos que contienen artículos específicos sobre el derecho a la educación.

ISBN 978-987-811-185-8

vii OCA 2067/21 FCEyN: aval académico al Proyecto #nomásmatildas FCEyN 2021.
http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=46111

viii Marta Macho Stadler, premio Emakunde a la Igualdad de 2016.
https://www.youtube.com/watch?v=VskBp0r_CwI. Más información: <https://goo.gl/VEnsqL>

ix Por ejemplo, la reapertura de la Licenciatura en Sociología en el año 2007, reapertura de la Licenciatura en Ciencia Política en el año 2015, reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el año 2019 todas carreras que en el primer año llegaron a más de 500 ingresantes por carrera, sigue la reapertura de la Licenciatura en Antropología cuya inscripción en febrero de 2024 durante una semana llegó a más de 150 ingresantes

x Por ejemplo, el Profesorado en Sociología en el año 2022, el Profesorado en Ciencias de la Educación en el año 2023, la Tecnicatura en Antropología, el Profesorado de Italiano y la Licenciatura en Lengua Inglesa en febrero de 2024.

xi A partir del 20 de marzo de 2020 se dispuso el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) mediante el Decreto 297/2020 en el contexto de COVID 19

xii Boletín SIED Boletín SIED-UNMDP es un espacio abierto de difusión de información, opinión y comunicación sobre educación a distancia y mediada por Tecnologías. Promueve la reflexión multidisciplinaria y sistemática sobre la aplicación de Tecnologías de la Información y la Comunicación a la Educación Superior en un formato accesible y dinámico caracterizado por la pluralidad de miradas y enfoques, al que se puede acceder digitalmente a través de <https://revista.mdp.edu.ar/>

xiii DISTANCIAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO Decreto 125/2021

xiv Los trabajadores mayores de 60 años de edad, personas embarazadas o incluidas en los grupos en riesgo según fueran definidos por el Ministerio de Salud de la Nación, y aquellas cuya presencia en el hogar resulte indispensable para el cuidado de niños, niñas o adolescentes, están dispensados del deber de asistencia al lugar de trabajo en los términos de la Resolución del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación 207/2020, prorrogada por la Resolución 296/2020.

xv Resolución de Rectorado 146-22 donde se establece el comienzo de los Calendarios Académicos de manera presencial.

xvi La Facultad de Humanidades ofrece dos carreras en la modalidad a distancia, Bibliotecarix Escolar y Licenciatura en Bibliotecología y Documentación, la matrícula se compone de estudiantes de todo el país.

xvii Proyecto de Grupo de Investigación: “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales” (PGI 24/ZI48). Directora: Montano, Andrea; Integrantes: Guillermo Ascolani, Gabriela Bonino, Laura Iriarte, Alejandro Tauro, María Sol Visnivetski y Ana Clara Yasbitzky; Colaboradora: Berenice Ledesma (2017-2018).

xviii En esta propuesta, se adhiere al lenguaje inclusivo, pero, por mera simplificación, se sigue el lenguaje masculino genérico, teniendo presente la equidad de género.

ISBN 978-987-811-185-8

^{xix} Los trabajos pueden ser consultados en:
<http://nulan.mdp.edu.ar/view/creators/Lup=EDn=3ABeatriz=3A=3A.html>

^{xx} En esta propuesta, se adhiere al lenguaje inclusivo, pero, por mera simplificación, se sigue el lenguaje masculino genérico, teniendo presente la equidad de género.

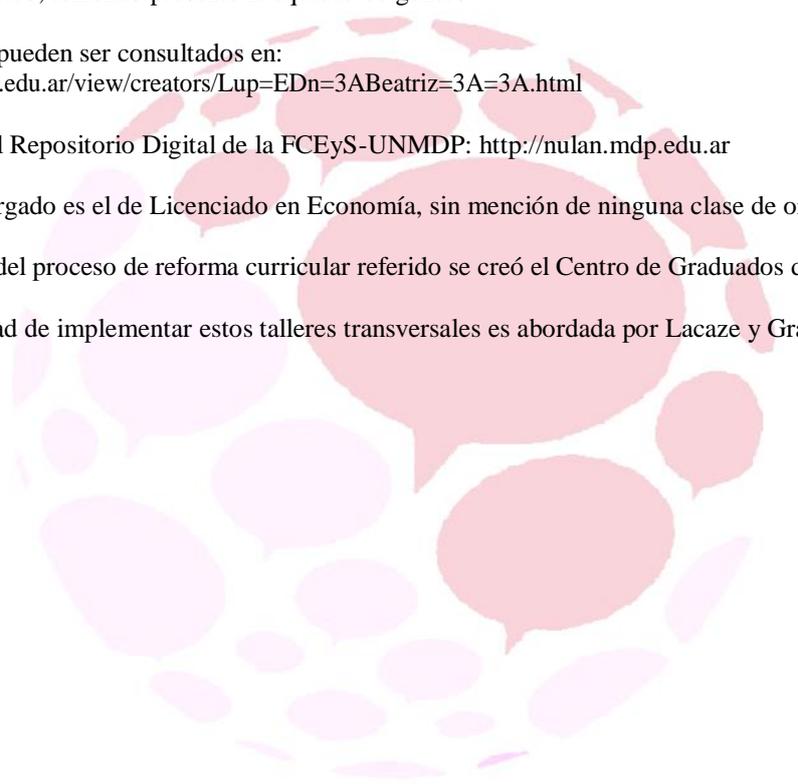
^{xxi} Los trabajos pueden ser consultados en:
<http://nulan.mdp.edu.ar/view/creators/Lup=EDn=3ABeatriz=3A=3A.html>

^{xxii} Sitio web del Repositorio Digital de la FCEyS-UNMDP: <http://nulan.mdp.edu.ar>

^{xxiii} El título otorgado es el de Licenciado en Economía, sin mención de ninguna clase de orientación.

^{xxiv} En el curso del proceso de reforma curricular referido se creó el Centro de Graduados de la FCEyS.

^{xxv} La factibilidad de implementar estos talleres transversales es abordada por Lacaze y Gramajo (2023).



FÁBRICA DE IDEAS
