



La Educación Superior en diálogo: prácticas, políticas y desafíos



rite

Revista de Investigación y Transferencia Educativa

Es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Cuyo. Las opiniones expresadas en los trabajos son de exclusiva responsabilidad de sus autores. Reservados los correspondientes derechos por la Universidad Católica de Cuyo. Pueden formularse citas con la indicación expresa de su procedencia.

Editorial Universitaria UCCuyo

editorialuccuyo@uccuyo.edu.ar

Revista Rite Año 1 N º 1

Abril 2026

ISSN:

EQUIPO DE EDICIÓN TÉCNICO

Coordinación general: Julio Bastias

Edición y revisión: Laura Villavicencio

Comunicación y marketing: Juan Pablo Sarmiento

Diseño y maquetación: DG. Oscar Rodríguez Sebastián

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Víctor Algañaraz

Mg. Paula Diana Bunge

Dr. Mariano Carrizo

Dr. Rosa María Figueroa

Mg. Estefanía Andrea Gaillez

Prof. Viviana Margarit

DIRECTORA

Esp. Rita Quiroga

COORDINADORA

Lic. Flavia Prado

COMITÉ CIENTÍFICO

Pbro. Dr. José Juan García (UCCUYO)

Dra. Lorena Fernández (UCA)

Dra. Ana María Graffigna (UNSJ)

Dra. Hilda Difabio (UNCUYO)

Dra. Silvina Casablanca (FLACSO)

Dra. Fernanda Beigel (UNCUYO-CONICET)

Dra. Fabiana Bekerman (UNCUYO-CONICET)

Dra. Paola Bayle (UNCUYO-CONICET)

Dr. Gonzalo Castillo (UNSJ-CONICET)

Dr. Alejandro Gasel (UNPA-CONICET)

Dr. Denis Baranger (UNaM)

Dr. Mario Pecheny (UBA-CONICET)

Dr. Juan Jesús Morales Martín (UCSH-CHILE)

Dr. Gabriel Velez Cuartas (UdA-COLOMBIA)

EVALUADORES

Mg. Silvia Bersanelli-UNLP

Mg. María de los Ángeles Bizzio-UNSJ

Esp. María Amalia Buttazzoni-UNSJ

Dr. Fabio Correa- UNSJ

Esp. María Inés Díaz-UNSJ

Mg. Raquel Eguillor Arias-UCCuyo-ISEP

Dra. Carina Fraca -UNSJ

Mg. Oscar Flores -UNSJ-Ministerio de Educación

Dra. Liliana Piegaia -UCCuyo- Ministerio de Educación

Esp. Fernanda Rostagno- UNSJ

Lic. Analía Belén Pastor Vidable- UNSJ

Prof. Analía Verónica Muñoz Ontiveros- UNSJ

AUTORIDADES

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

Rectora Lic. María Laura Simonassi

Vicerrectora Lic. Beatriz Farah

Secretaria General Académica Mg. María de los Ángeles Morell

Secretario de Investigación y Vinculación Tecnológica Dr. Claudio Larrea

Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales Mg. Julio Bastias

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Decana Mg. Lucia Mabel Ghilardi

Secretaria Académica Mg. Paula Diana Bunge

Presentación

La Revista de Investigación y Transferencia Educativa (RITE) constituye un espacio académico institucional destinado a la publicación y difusión de producciones científicas y experiencias en el campo de la educación y la transferencia del conocimiento, promoviendo el diálogo interdisciplinario y la reflexión crítica sobre la práctica educativa.

La revista está alineada con los objetivos del Instituto de Investigación y transferencia educativa (IITE) de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Cuyo, contribuyendo a su misión de generar y difundir conocimiento relevante en el ámbito de la educación.

Su difusión trasciende el ámbito intrauniversitario, promoviendo la colaboración con investigadores y académicos de otras instituciones a nivel nacional e internacional, aportando a su enriquecimiento permanente.

Índice

<i>Presentación</i>	7
---------------------------	---

Artículos libres

Análisis de las transformaciones sociales que impactan en la educación: perspectivas desde la obra de Byung-Chul Han <i>Jorge Bernat- Analía Belén Pastor</i>	10
Estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas de nivel primario en las Jurisdicciones de San Juan y La Rioja durante el periodo 2015-2023: Educación inclusiva y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible <i>Mariano Carrizo Páez- María Angélica Rodríguez</i>	20
Capacidades Institucionales de Comunicación pública del conocimiento en universidades argentinas <i>Gonzalo Castillo</i>	33
Algunos Elementos de Pedagogía en San Agustín <i>José Juan García</i>	58
Educación Superior en Contextos de Globalización. Referencia Especial a Argentina <i>Francisco Muscará</i>	66

Documento de Cátedra

Las preguntas. Pedagogía, dispositivo y estrategia de enseñanza <i>Laura Bustos-Cecilia Henríquez</i>	82
---	----

Artículo joven

Investigación de becarios/as UNSJ: Análisis de cohortes 2019-2021 <i>Florencia Narváez</i>	94
--	----

Reseña

Reseña de Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales Lógicas de acción y regulación política en los jardines municipales de la provincia de San Juan <i>María José Vila Costa</i>	101
--	-----



ARTÍCULOS LIBRES

Análisis de las transformaciones sociales que impactan en la educación: perspectivas desde la obra de Byung-Chul Han¹

Jorge Bernat

Instituto Superior de Formación Docente Dra. Carmen Peñaloza

jejbernat79@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0009-000488480500>

Analía Belén Pastor

Instituto Superior de Formación Docente Dra. Carmen Peñaloza

profanaliapastor@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0009-0001-1635-9451>

Recibido: 03/04/2025-Aceptado: 02/10/2025

Resumen

Este trabajo, se enmarca en el proyecto de investigación: “Aproximaciones a los desafíos culturales en la educación: hacia una mirada del individuo contemporáneo”. El análisis hermenéutico y fenomenológico que realizaremos en este escrito, será una mirada sobre algunas variables de dicho proyecto como: exceso de positividad, sociedad de rendimiento e hipermodernidad aplicado o pensado al ámbito educativo, desde las obras del ensayista Byung-Chul Han. Este filósofo de origen surcoreano y radicado en Alemania, se ha consolidado, en Latinoamérica, como una de las voces de la reflexión cultural contemporánea. Han, ha examinado cómo, la positividad y la sociedad de rendimiento, son fenómenos que influyen en la subjetividad humana y las estructuras sociales. Dicho autor presenta una crítica incisiva de la sociedad neoliberal y sus efectos en la vida cotidiana. Su obra, se caracteriza por una aguda observación de las dinámicas sociopolíticas y tecnológicas de la era actual que intentaremos aplicar al ámbito educativo y desde ahí repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una lógica más integral y humanista.

Palabras claves. Exceso de positividad, sociedad de rendimiento, hipermodernidad, educación.

Analysis of social transformations that impact on education: perspectives from the work of Byung-Chul Han

Abstract

This work is part of a research project titled: “Approaches to cultural challenges in education: towards a view of the contemporary individual.” The hermeneutic and phenomenological analysis that will be carried out in this writing will look at some variables from the aforementioned project such as excess of positivity, performance society and hypermodernity applied in or thought into the educational field, in light of the findings of the essayist, Byung-Chul Han. This South Korean philosopher, now living in Germany, has established himself, in Latin America, as one of the main voices of contemporary cultural reflection. Han has examined how positivity and performance society are phenomena that influence human subjectivity

¹ Este artículo es parte del Proyecto de Investigación, aprobado por Resolución N°15696 -ME-2024, titulado “Aproximaciones a los desafíos culturales en la educación: hacia una mirada del individuo contemporáneo” del Instituto de Enseñanza Superior “Dra. Carmen Peñaloza”

and social structures. This author presents an incisive criticism of neoliberal society and its effects on daily life. His work is characterized by a keen observation of the socio-political and technological dynamics of the current era that we will try to apply to the educational field and, from that standpoint, rethink the teaching and learning processes from a more comprehensive and humanistic logic.

Keywords. Excess positivity, performance society, hypermodernity, education.

Introducción

Este escrito pretende dar cuenta del análisis realizado de las variables: exceso de positividad, sociedad de rendimiento, hipermodernidad aplicado o pensado al ámbito educativo, desde las obras del ensayista surcoreano Byung-Chul Han. Este filósofo de origen surcoreano y radicado en Alemania, se ha consolidado como una de las voces en la reflexión cultural contemporánea. Su obra, que abarca temas como la psicopolítica, la sociedad del cansancio, la transparencia y la violencia, se caracteriza por una aguda observación de las dinámicas sociopolíticas y tecnológicas de la era moderna. Han, ha examinado cómo estos fenómenos influyen en la subjetividad humana y las estructuras sociales, ofreciendo una crítica incisiva de la sociedad neoliberal y sus efectos en la vida cotidiana.

Según Han (2012), la sociedad actual se encuentra marcada por un exceso de positividad, lo que él denomina la “sociedad del cansancio”. En este contexto, los individuos están sometidos a una presión constante para rendir y sobresalir, lo que genera una fatiga crónica y una sensación de insuficiencia constante. “El sujeto de rendimiento se explota a sí mismo hasta el agotamiento” (Han, 2012, p. 20). Esta autoacción, diferente de la disciplina impuesta externamente que caracterizaba a las sociedades de antaño, conduce a nuevas formas de violencia y autoexplotación.

Además, Han argumenta que vivimos en una “Sociedad de la Transparencia” (2014) donde la exposición y la vigilancia constante erosionan la privacidad y la autenticidad. La transparencia, que en un principio podría parecer un valor positivo asociado a la apertura y la confianza, se convierte en un mecanismo de control y homogeneización. “El imperativo de la transparencia se impone en todos los ámbitos de la vida, eliminando el espacio para lo secreto y lo distinto” (Han, 2014, p. 45). Este cambio tiene implicaciones profundas para la libertad individual y la construcción de la identidad.

La obra de Han no sólo proporciona una crítica a las condiciones contemporáneas, sino que también invita a reflexionar sobre posibles vías de resistencia y transformación. Su enfoque interdisciplinario, que combina filosofía, sociología, y estudios culturales, ofrece un marco robusto para analizar las complejidades de la modernidad tardía. Como sostiene Han, “la verdadera libertad radica en la capacidad de decir ‘no’ al exceso de positividad y rendimiento, recuperando así un espacio para el pensamiento y la reflexión crítica” (Han, 2014, p. 60).

Una sociedad imperada por el rendimiento

En la Teogonía de Hesíodo se relata el mito de Cronos, uno de los más impresionantes de la Grecia antigua. Cronos, también conocido como Cronus, es una figura central en la mitología griega, conocido como el líder de los Titanes y el Dios del tiempo. Cronos, hijo de Urano (el cielo) y Gea (la tierra), derrocó a su padre después de que Gea, molesta por el trato cruel de Urano a sus hijos, conspira con él. Armado con una hoz, Cronos castró a Urano y tomó el con-

trol del cosmos. Sin embargo, se profetizó que uno de los hijos de Cronos lo destronaría. Temiendo este destino, Cronos devoraba a cada uno de sus hijos recién nacidos. Su esposa, Rea, cansada de perder a sus hijos, logró salvar al más joven, Zeus, engañando a Cronos al darle una piedra envuelta en pañales en lugar del bebé. Zeus creció en secreto y eventualmente desafió a su padre, forzando a vomitar a sus hermanos: Hestia, Deméter, Hera, Hades y Poseidón. Estos dioses, junto con Zeus, se unieron contra Cronos y los Titanes en una guerra conocida como la Titanomaquia. Tras una feroz batalla, los olímpicos salieron victoriosos, y Cronos fue desterrado al tártaro, un oscuro abismo en el inframundo y condenado a recorrer el mundo y a medir la eternidad solo.

Este mito explica no sólo el cambio de poder, sino que también simboliza el inevitable paso del tiempo y el ciclo de la vida y la muerte, en el cual todo ser vivo se embarca al nacer.

La vida entonces inicia un proceso de transformación y, por ende, también la sociedad en la cual el individuo habita se modifica. Han argumenta que nos encontramos frente a una nueva sociedad, una que inconscientemente plantea la autoexplotación, autoexigencia y la constante búsqueda de perfeccionamiento y eficiencia que toman dominio de la vida de las personas, dando como resultado enfermedades tales como agotamiento, ansiedad y depresión.

El avance tecnológico y la voracidad del tiempo de la era posmoderna ha promovido el desarrollo de un nuevo sujeto dominado por el ego. Éste, se caracteriza en parte por una gran compulsión por controlar cada minuto del día y experimentar una ansiedad limitante ante la posibilidad de perder tiempo. Byung-Chul Han, en muchos de sus obras hace un recorrido a partir de su análisis del sujeto contemporáneo con relación al consumo de su tiempo definiendo o postulando una: “aceleración temporal”, “crisis temporal”, o “desincronización del tiempo” para explicar el impacto de la modernidad sobre nuestra experiencia temporal. “La sociedad del cansancio”, aborda como el individuo está sometido al multitasking, un tiempo disperso que no sólo hace que se explote a sí mismo, sino que produce cronofagia, la tendencia actual de consumir y devorar el tiempo. De esta manera se vive en una “aceleración constante y en la exigencia de rendimiento y productividad” Así, el individuo lleva un estilo de vida investido de prisa e hiperactividad, en un estado de constante quehacer, sin tiempo para el descanso y la reflexión.

La metáfora de cronos simboliza la naturaleza implacable del tiempo, que analizado desde las acciones laborales que efectúan los sujetos en esta era moderna le devuelven como imagen al hombre un rostro agobiado, devorado por la energía de la cual debe disponer para responder a las demandas de creatividad.

“Arendt considera que la sociedad moderna, como sociedad de trabajo, anula la posibilidad de acción y reduce al ser humano a un animal laborans, sometido pasivamente al proceso de vida anónimo y degradado a meros animales trabajadores” (Han, 2012, p. 16). Este estilo de vida deshumaniza al individuo y lo reduce a un capital rentable, siempre en estado de productividad y eficiencia. Derivando así en una carrera salvaje e interminable por la autoperfección y donde el descanso o el ocio no tienen lugar por la pérdida de tiempo que ello implica.

Este nuevo modo de vida, implica una modificación del aparato psíquico, desde la vida cognoscitiva, volitiva y anímica (Kogan, A. 1976). Hoy el accionar del sujeto es movido por el placer y no tanto así por el deber del cual nos habla Freud y que nos proporciona disciplina y orden. El individuo de la modernidad tardía es regido por la “libertad y voluntariedad” volviéndose “empresario de sí mismo” pero sin límites claros y falta de reglas que lo llevan a un comportamiento desenfrenado.

Esta libertad que lo caracteriza lo enfrenta a un nuevo conflicto, “la gratificación como reconocimiento que presupone la instancia del otro o de un tercero” (Han, 2012, p. 31). El contacto con el otro, permite ampliar las experiencias del Yo, hacer que se compare y pueda a la vez diferenciarse e igualarse para definir identitariamente su personalidad. Pero si no se encuentra, el yo se desvanece en el ego. De esta manera, se vive con la insatisfacción de no haber alcanzado nunca el objetivo, aunque sí se haya logrado, y en ello ingresa en una competencia constante contra sí mismo.

“La sociedad de trabajo se ha convertido en una sociedad de rendimiento y actividad, donde la individualidad y el ego se exageran hasta el punto de la hiperactividad y la hiperneurosis” (Han, 2012, p. 17). El objetivo de este nuevo sujeto es alcanzar la autorrealización, pero en el trayecto aparece la culpa, la insatisfacción y la autodestrucción como consecuencia del desgaste de energía que invierte en el proceso, convirtiéndose así en un esclavo de sí mismo.

“La sociedad de rendimiento, lejos de ser una sociedad libre, produce nuevas obligaciones y esclaviza tanto al amo como al esclavo al trabajo” (Han, 2012, p. 18).

El equilibrio entre la productividad y la búsqueda de sentido es esencial para una vida plena y satisfactoria. El desafío está en resistir la presión constante de ser siempre más eficientes y productivos, y en su lugar, cultivar una vida rica en propósito y significado. De esta manera, se puede construir una sociedad que valore no solo el rendimiento, sino también el bienestar integral y la realización personal de cada individuo.

Algunas consecuencias de la Sociedad de Rendimiento

Cada época tiene sus enfermedades emblemáticas, y la nuestra no es la excepción. Si bien el siglo pasado estuvo marcado por enfermedades bacteriales y virales, hoy en día enfrentamos una era caracterizada por enfermedades neuronales. La depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP) y el síndrome de desgaste ocupacional (SDO) son manifestaciones de este nuevo panorama patológico. No solamente Han realiza este análisis sino autores como Viktor Frankl (1946), ya plantearon que la falta de sentido y propósito en la vida moderna contribuye significativamente a la aparición de trastornos mentales, ya que el vacío existencial generado por las demandas y expectativas de la sociedad actual lleva a un estado de desesperanza.

En su obra principal, “El hombre en busca de sentido”, Frankl propone volver la mirada al hombre y su proyecto de vida. Este dota de sentido las acciones del sujeto al tener propósito, el cual es fundamental para la salud mental y el bienestar. Este autor expresa que “Al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: la última de las libertades humanas: la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias para decidir su propio camino” (Frankl V. 1991, pag.95) De esta manera, la construcción de un proyecto personal, libre y racional le permite al hombre enfrentarse a los desafíos de la vida sin perder el deseo de vivir.

Diferentes especialistas también destacan cómo el estrés crónico, prevalente en el estilo de vida moderno, tiene efectos adversos en el cerebro, contribuyendo a una variedad de trastornos mentales y físicos. Los mismos, afirman que el impacto de este trastorno en la neuroplasticidad, subrayan la profunda conexión entre la sociedad contemporánea y la creciente incidencia de enfermedades neuronales, al carecer de tiempo para restablecerse, enfatizando la necesidad de abordar estos factores sociales para mejorar la salud mental global.

Según Han, estas enfermedades no son causadas por infecciones ni por la negatividad de

agentes externos, sino por un exceso de positividad. En un mundo que exige constantemente felicidad y rendimiento, la mente sucumbe bajo la presión de mantener una fachada de éxito y bienestar perpetuo. Este exceso de positividad no puede ser combatido con técnicas inmunológicas, ya que no se trata de repeler la negatividad de lo extraño, sino de enfrentar la sobrecarga de la positividad interna.

Se ejerce voluntariamente una pequeña autoviolencia para protegerse de una violencia mucho mayor, que sería mortal. La desaparición de la otredad significa que vivimos en un tiempo pobre de negatividad. Ciertamente, las enfermedades neuronales del siglo XXI siguen a su vez una dialéctica, pero no de la negatividad, sino de la positividad. Consisten en estados patológicos atribuibles a un exceso de positividad. La violencia parte no solo de la negatividad, sino también de la positividad. (Han, 2012, p. 8)

La acción humana

En su Libro *la Sociedad del Cansancio* Han se refiere a la autora Hannah Arendt realizando una crítica a su concepto de acción humana. Han analiza que el ensayo de Arendt “La condición humana”, defiende la supremacía de la *vita activa* frente a la *vita contemplativa*, vinculándola a la acción heroica (Han, 2012, p. 16). Arendt considera que la sociedad moderna, como sociedad de trabajo, anula la posibilidad de acción y reduce al ser humano a un animal laborans, sometido pasivamente al proceso de vida anónimo y degradado a meros animales trabajadores. Esta visión ha sido superada por los desarrollos sociales recientes, donde el animal laborans tardomoderno no renuncia a su individualidad ni se entrega al proceso anónimo de la especie. La sociedad de trabajo se ha convertido en una sociedad de rendimiento y actividad, donde la individualidad y el ego se exageran hasta el punto de la hiperactividad y la hiperneurosis.

Arendt también señala la moderna pérdida de creencias y la conversión de la vida humana en algo efímero, lo que genera nerviosismo e intranquilidad. Esta vida transparente y positiva, se conserva a toda costa, provocando hiperactividad, histeria del trabajo y aceleración.

También a mediados del siglo XX Heidegger había advertido la relación correcta con la técnica, tal vez metáfora de la acción humana contemporánea, en su obra “Serenidad” afirma:

“La auténtica relación con la técnica no es simplemente evitarla o aceptarla incondicionalmente, sino mantenernos serenos frente a ella, ni rehuendo ni entregándonos. Serenidad significa, por lo tanto, dejar que la técnica sea lo que es, sin ser dominados por ella. Pero esta serenidad solo es posible a través de un pensamiento meditativo, que se distingue del pensamiento calculador que domina nuestra época”. (Heidegger, M. 1959).

La sociedad de rendimiento, lejos de ser una sociedad libre, produce nuevas obligaciones y esclaviza tanto al amo como al esclavo al trabajo. Cada individuo lleva consigo su campo de trabajos forzados, siendo prisionero y celador a la vez, explotándose a sí mismo sin necesidad de un dominio externo. La depresión y otros trastornos neuronales son las patologías del animal laborans.

Han, señala que Arendt, en las últimas páginas de su libro, reconoce con resignación que la capacidad de acción queda reservada a pocos y hace un llamamiento al pensamiento, que considera menos perjudicado por el desarrollo social negativo. (Han, 2012, p. 18).

El trabajo

Para Marx, el trabajo es una actividad esencialmente humana que tiene el potencial de ser creativa y satisfactoria. El hombre no sólo se produce a sí mismo en su trabajo, sino que se revela a sí mismo y descubre su fuerza creadora (Marx, 1844). Pero en la perspectiva de la explotación o autoexplotación capitalista, el trabajo se convierte en una mercancía y los trabajadores se ven reducidos a meros instrumentos de producción.

Locke ve el trabajo como una fuente de propiedad y derechos. Según Locke, la propiedad privada surge cuando una persona mezcla su trabajo con recursos naturales (Locke, J. (1690/2003)). El trabajo, entonces, no solo es una actividad económica sino también una base para la libertad y los derechos individuales.

En el texto, la sociedad del cansancio, Han, argumenta que en la época moderna era posible separar claramente el trabajo del ocio. Hoy, se anula la distancia entre el espacio laboral y personal referido al tiempo de ocio. A causa de ello, es posible trabajar en todas partes y a cada momento (Han, 2012, p. 41). El smartphone constituye un campo de trabajo portátil. La alienación actual, significa que el trabajador ya no se reconoce en el trabajo.

La revolución propuesta por el marxismo pretendía superar la situación de alienación que resulta del trabajo. Hoy vivimos en una época posmarxista. En el régimen neoliberal, la explotación ya no se produce como alienación, sino como libertad y autorrealización. Aquí ya no existe el otro como explotador que me obliga a trabajar y me explota, sino que más bien soy yo mismo quien me exploto voluntariamente, creyendo que me estoy realizando. Me mato a base de autorrealizarme. Me mato a base de optimizarme. Han, refiere a una mirada de un sujeto voluntario en su accionar, aunque en el análisis que efectuamos acerca de la propuesta del autor toma relevancia la presión del capitalismo que influye, condiciona y moldea la vida de las personas, afectando tanto su existencia material como sus valores, relaciones y percepciones.

Para Han la clave de una vida contemporánea nueva, a nivel laboral, exigiría una mirada más cerca a la propuesta nietzscheana, para Friedrich Nietzsche, el trabajo puede ser visto desde una perspectiva crítica (Han, 2012, p. 12). En “Así habló Zaratustra” y otros escritos, Nietzsche critica la forma en que la sociedad moderna glorifica el trabajo a expensas de otras formas de vida y creatividad. Él aboga por una vida más allá del trabajo utilitario, una vida donde el individuo pueda expresar su voluntad de poder y creatividad.

Cómo afecta el concepto de libertad al contexto actual

Según la tradición filosófica se percibe la libertad humana como la facultad de autodeterminación “libre arbitrio”; es esa capacidad que permite realizar el proyecto vital y existencial sin condicionamientos. Por ejemplo, para Immanuel Kant, filósofo alemán del siglo XVIII, en su obra “Fundamentación de la metafísica de las costumbres,” Kant define la libertad como la autonomía de la voluntad, es decir, la capacidad de actuar según principios racionales y autoimpuestos (Kant, 2003). Ser libre es ser capaz de actuar de acuerdo con la razón, y no simplemente siguiendo los deseos o impulsos.

En el texto de Han, cita la propuesta de Aristóteles donde esgrime que, el hombre libre es alguien que no depende de las necesidades de la vida ni de sus coerciones. (Han, 2012, p.42). Sin embargo, el ritmo laboral que hoy tenemos, tal como se manifiesta en el mito de cronos, es limitado, carecemos de moratoria para producir. De esta manera el sujeto se ve estimulado

a generar de manera efectiva para no perecer. La noción de libertad ha sido transformada en una herramienta de autoexplotación, la sociedad disciplinaria descrita por Michel Foucault ha evolucionado hacia una sociedad del rendimiento (Han, 2012, p.11), donde los individuos se ven impulsados a maximizar su productividad y eficiencia de manera voluntaria.

Para Han, la libertad en esta nueva sociedad ya no se trata de liberarse de las restricciones externas, sino que se convierte en una exigencia interna de autooptimización constante. Los individuos se perciben como proyectos empresariales de sí mismos, sujetos a la autoexigencia y el autocontrol, llevando a una forma de autoexplotación. Este fenómeno ocurre porque el individuo, en busca de éxito y reconocimiento, se somete voluntariamente a jornadas laborales extensas y a la presión de ser siempre más productivo, sin necesidad de una autoridad externa que lo obligue.

La autoexplotación, según Han, es más eficiente que la explotación tradicional, ya que los individuos creen estar realizando sus deseos y aspiraciones personales, cuando en realidad están atrapados en una dinámica que beneficia al sistema capitalista. Este tipo de explotación es silenciosa y sutil, ya que se presenta bajo la apariencia de libertad y autonomía, ocultando el verdadero costo psicológico, emocional y físico que conlleva.

En resumen, Han redefine el concepto de libertad como una forma de autoexplotación en la sociedad contemporánea (Han, 2012, p.37), donde los individuos, impulsados por la necesidad de rendimiento y éxito, se convierten en sus propios explotadores, perpetuando así un sistema que se alimenta de su energía y dedicación bajo la ilusión de la libertad personal.

Sociedad de Rendimiento y Educación

El filósofo Byung-Chul Han, acuñó el término de “La sociedad del rendimiento”, para describir los valores que predominan en una sociedad movida por la productividad y el éxito individual (Han, 2012, p.11). Los sujetos de este contexto posmoderno son motivados a potenciar su eficiencia, en todas las áreas de sus vidas, lo que puede llevar un sentimiento de auto explotación y agotamiento.

Pensar en este nuevo estilo de vida, invita a reflexionar acerca del impacto e influencia de “la sociedad de rendimiento” en educación.

Zygmunt Bauman en su libro “La Modernidad Líquida” señala que esta etapa histórica se encuentra caracterizada por la falta de estructuras sólidas y la constante fluidez de los cambios sociales (Bauman, 2003). Por ello, el autor argumenta que en esta sociedad las relaciones se han convertido en lazos sociales volátiles, débiles e inestables, marcando la dificultad de mantener un compromiso a largo plazo. Como consecuencia, se disuelve el sentido de pertenencia social y se abre paso a una notable individualidad, que los invita a dirigirse hacia sí mismos y buscar su propia autorrealización. Sin embargo, esta libertad también puede generar incertidumbre y ansiedad, ya que las decisiones individuales no tienen un marco sólido de referencia. (Bauman, 2003)

Se conoce la relación de interdependencia entre la sociedad y la educación. En los ámbitos educativos se ven reflejados los valores y estructuras sociales y al mismo tiempo colabora en potenciar las dinámicas sociales, por ello, es fundamental que la educación evolucione a la par, a fin de asegurar el progreso económico y el desarrollo personal, garantizando la justicia social y la equidad.

Se puede observar que hoy la educación se encuentra en crisis. Bauman señala que los modelos tradicionales de educación, basados en la transmisión de conocimientos estables y habilidades predecibles, son inadecuados para preparar a los individuos para un mundo en constante cambio. Se requiere entonces de una educación que se actualice rápidamente y prepare a los sujetos en diversas habilidades para que pueda adaptarse a diferentes puestos laborales a futuro. Este es uno de los desafíos a los cuales se enfrenta la educación, el de la flexibilidad y adaptabilidad.

Esta nueva era moderna está caracterizada por el “síndrome de la impaciencia” (Bauman, 2003) en la cual se vive con la necesidad de disminuir la espera, ya que el ahorro del tiempo se presenta como un privilegio y otorga una gratificación instantánea. El sistema educativo no está alejado de esta idea, se ofrece un conocimiento fragmentado en pequeñas porciones, el cual pierde valor con el tiempo ya que puede ser reemplazado por otras versiones “nuevas y mejoradas” (Bauman, 2003) he aquí otro de los grandes retos en educación, el avance de las nuevas tecnologías y la digitalización. Lo que conlleva así mismo a pensar las desigualdades y la exclusión de aquellos que por diferentes motivos, no pueden acceder a los nuevos recursos educativos o no logran adaptarse a ellos.

Así también, los vínculos sociales tienen una duración determinada. En esta sociedad líquida, el exceso de individualidad permite que las personas se centren más en sus propios objetivos y deseos, dado esto, las relaciones se ven como un producto que puede cambiarse o abandonarse fácilmente si dejan de ser satisfactorias.

Por otro lado, valores como el compromiso, responsabilidad y cumplimiento de obligaciones se vuelven alarmantes ya que restringen la libertad del sujeto.

Este nuevo contexto, tiende a considerar la educación como un producto, una cosa que se consigue completa y determinada, consumible y reemplazable según las necesidades sociales en las cuales inconscientemente se encuentra de forma solapada las del mercado.

Algunas conclusiones

La educación es un universo complejo de acciones que se encuentran en permanente tensión con las exigencias del ámbito social y económico. Frente a ello, el sujeto va delineando un perfil con el que pueda alcanzar sus aspiraciones cognitivas, emocionales y motivacionales, las cuales no son ajenas a los objetivos de las políticas educativas. Es por ello que la educación según Hannah Arendt, adquiere la tarea de mediación y responsabilidad, tanto de transmitir el mundo tal y como es a las nuevas generaciones, como así también proporcionar las herramientas y el conocimiento necesario para comprenderlo y transformarlo.

El ámbito educativo, entonces, no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos, sino una preparación para la participación activa y crítica en la vida pública, por ende, no puede rigidizarse y estancarse en una sola visión de la acción pedagógica ligadas al paradigma de la producción y mercantilismo, propio de una sociedad consumista.

El análisis fenomenológico realizado de los textos del ensayista surcoreano Byung Chul Han nos inspira a reflexionar sobre el sistema educativo y sus lógicas de formación. Desde esta mirada se pretende obtener otras líneas de acción educativa que incluya una visión integral de la educación y del ser humano, a la vez que permita diversos modos de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad las políticas en educación, estimulan praxis educativas que promueven estudiantes, que luego de pasar por la educación formal, se encuentren preparados para responder a un valor que el mercado le asigna, comercializando todos los momentos de su vida. Si seguimos con esta modalidad, la persona humana quedaría reducida al capital que lo somete todo, haciendo de la vida del futuro estudiante un valor de consumo, esto significa la suma de los valores que se pueden obtener de un hombre considerándolo como productor, como energía del sistema, como cliente y consumidor. Han expresa que al sujeto no le queda ningún ámbito vital que no esté sometido al aprovechamiento comercial. El hipercapitalismo convierte todas las relaciones humanas en relaciones comerciales y despoja al hombre de su dignidad reemplazándola por el valor de mercado.

Bajo este enfoque educativo tradicional, el sistema se alinea rápidamente y prepara a los sujetos en diversas habilidades y competencias para que puedan adaptarse a diferentes puestos laborales. En pocas palabras, la educación está subordinada en todos sus aspectos al mercado explotador del individuo bajo la utopía de conseguir la felicidad y la libertad.

Como hemos analizado, los puntos más impactantes de los planteos del autor, tales como el exceso de productividad, una sociedad que se encamina al burnout, la libertad encubierta que se auto explota, y otros conceptos de Han, colaboran para realizar una reconstrucción del sistema educativo.

Para Han, la solución a este problema radica en redescubrir el valor de la contemplación profunda y la atención sostenida, en lugar de la hiperactividad y la atención dispersa que caracterizan nuestra época. Esto implica un cambio radical en nuestra concepción de la libertad y el éxito, promoviendo una vida más equilibrada y menos orientada al rendimiento constante.

Por ende, el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve interpelado por las reflexiones de Han a incorporar un tiempo diferente que “profane” las temporalidades actuales que exige el sistema educativo. Este “profanar” significa romper la lógica de las clases, las relaciones interpersonales (docente-estudiante), las evaluaciones, las dinámicas áulicas y los contextos físicos y mentales de aprendizaje, para diseñar una nueva y actualizada propuesta política educativa integral.

Referencias Bibliográficas

Bauman, Zygmunt. (2003) *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de España

Frankl V. (1991) *El hombre en busca del sentido*. Barcelona. Editorial Herder

Han, B.-C. (2012) *La sociedad del cansancio*. Herder.

Han, B.-C. (2014) *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Han, B.-C. (2015) *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.

Heidegger, M. (1987). *Serenidad*. Barcelona: Del Serbal.

Hesíodo. (2023) *Obra completa: Teogonía, Los trabajos y los días, Escudo de Heracles, fragmentos seguido de Certamen de Homero y Hesíodo* (F. Javier Pérez, Ed.). Abada Editores

Kant, I. (2003) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (M. García Morente, Trad.). Alianza Editorial.

Kogan, A. (1976) Introducción a la psicología. Ediciones Nueva Visión

Locke, J. (1690/2003) Segundo tratado sobre el gobierno civil. Alianza Editorial.

López, Emilio del Carmen. (2016) Byung-Chul Han. La sociedad de la transparencia (Barcelona: Herder, 2014), 95 pp. Revista mexicana de sociología, 78(1), 153-156. Recuperado en 26 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000100153&lng=es&tlng=es.

Marx, K. (1844) Manuscritos económico-filosóficos de 1844. (E. Fromm, Trad.). Siglo XXI Editores.

Nietzsche, F. (1883/2010) Así habló Zaratustra: Un libro para todos y para nadie. (A. González, Trad.) Alianza Editorial.

Estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas de nivel primario en las Jurisdicciones de San Juan y La Rioja durante el periodo 2015-2023: Educación inclusiva y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

Mariano Carrizo-Páez

Instituto de Investigación y Transferencia Educativa-Universidad Católica de Cuyo.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

marianocarrizo@uccuyo.edu.ar

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9284-1840>

María Angélica Rodríguez

Instituto Universitario de Ciencias de la Salud - Fundación H. A. Barceló (IUCS)

mariaangelicar40@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0009-0007-0167-8517>

Recibido:26/06/2025-Aceptado: 04/09/2025

Resumen

Uno de los indicadores de educación inclusiva en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible consiste en el porcentaje de alumnos con algún tipo de discapacidad incluidos en la educación común en escuelas de nivel primario. Sin embargo, en la Argentina una gran cantidad de estudiantes con discapacidad continúan siendo sistemáticamente segregados en escuelas de educación especial. Este trabajo tiene por objetivo establecer el porcentaje de estudiantes incluidos en la educación común en escuelas de nivel primario en las jurisdicciones de La Rioja y San Juan durante el periodo 2015-2023.

Metodológicamente, el trabajo responde a una lógica cualitativa, constituyendo un estudio de finalidad descriptiva. Los datos analizados provienen de fuentes secundarias, ya que los mismos son producidos y publicados por la Secretaría de Educación de la Nación.

Como resultados de la investigación, en primer lugar, se evidencia la disponibilidad de información sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad en edad teórica de educación primaria según su matriculación (escuelas de nivel primario; escuelas de educación especial), logrando establecer el porcentaje de alumnos con discapacidad incluidos en escuelas de nivel primario durante el periodo 2015-2023. En segundo lugar, se identifica una mejora progresiva del indicador en dicho periodo en ambas jurisdicciones. Por último, se advierte una importante diferencia sobre la situación del indicador entre las jurisdicciones, destacando los valores de La Rioja que superan la Meta 4.5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, mientras que en San Juan el porcentaje de alumnos incluidos está significativamente por debajo de la media nacional.

Palabras clave: Educación inclusiva – discapacidad – educación especial – ODS

Students with disabilities included in primary schools in the Jurisdictions of San Juan and La Rioja during the period 2015-2023: Inclusive Education and the 2030 Agenda for Sustainable Development.

Abstract

One of the inclusive education indicators of the 2030 Agenda for Sustainable Development is the percentage of students with some type of disability included in regular primary education. However, in Argentina, a large number of students with disabilities continue to be systematically segregated in special education schools. This study aims to establish the percentages of students included in regular primary education in the jurisdictions of La Rioja and San Juan during the period 2015-2023.

Methodologically, the study follows a qualitative approach, constituting a descriptive study. The data analyzed come from secondary sources, as they are produced and published by the National Secretariat of Education. The research results, first, demonstrate the availability of information on the number of students with disabilities of theoretical primary school age according to their enrollment (primary schools; special education schools), establishing the percentage of students with disabilities enrolled in primary schools during the 2015-2023 period. Second, a progressive improvement in the indicator was identified during this period in both jurisdictions. Finally, a significant difference in the indicator's status was noted between jurisdictions. La Rioja's values exceeded Target 4.5 of the Sustainable Development Goals, while in San Juan the percentage of students enrolled was significantly below the national average.

Keywords: Inclusive education – disability – special education – SDGs

Introducción

En América Latina y el Caribe una gran cantidad de personas con discapacidad continúan siendo excluidas sistemáticamente de los sistemas educativos o segregadas en instituciones especiales que, lejos de educar, brindan cuidados desde un enfoque médico o proveen prestaciones educativas basadas en una lógica de segregación que impide la inclusión en la comunidad (RREI, 2018). Todas estas prácticas vulneran la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su artículo 24 establece que los Estados deben garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles e impedir que queden excluidas de la enseñanza general (ONU, 2006).

En el año 2015 los Estados que integran las Naciones Unidas se comprometieron a avanzar en torno a 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) en los próximos 15 años. A partir de ello, se daría inicio a una nueva agenda mundial orientada a lograr la reducción de la pobreza y la desigualdad, como así también, a promover la prosperidad, el bienestar y el cuidado del medio ambiente: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

El ODS N°4 se orienta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas, reafirmando el principio de universalidad que ha sido plasmado en gran cantidad de instrumentos internacionales de derechos humanos.

En este sentido, tal como lo expresa el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011), se debe advertir que las personas con discapacidad han sido uno de los colectivos que históricamente ha enfrentado mayores barreras para acceder a distintos servicios básicos, entre ellos la educación, lo cual explica que sean más proclives a vivir en situación de pobreza.

La Meta 4.5 de los ODS persigue eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (ONU, 2017).

Los ODS poseen un marco de indicadores globales desarrollado por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS, pero estos pueden complementarse con otros indicadores a nivel regional y nacional, siempre que fueran desarrollados por los Estados Miembros (ONU, 2017).

Al respecto, el Estado Argentino formuló en el 2018 un indicador nacional para la Meta 4.5 en relación a la inclusión de alumnos con discapacidad que asisten a educación primaria: Porcentaje de alumnos con algún tipo de discapacidad integrados en la Educación Común-Nivel Primario (Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, 2018). A su vez, se estableció como meta final para el 2030 alcanzar el 75,70% de estudiantes incluidos en el nivel primario (Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, 2018).

En la Argentina, la segregación sistemática de estudiantes con discapacidad en escuelas de educación especial ha sido advertida por la Organización de Naciones Unidas a través de diversos órganos encargados de supervisar y proteger los derechos humanos de las personas con discapacidad. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2012; 2023), el Comité sobre los Derechos del Niño (2018; 2024), como así también, el Consejo de Derechos Humanos (2017;2023) le han señalado con preocupación a la Argentina la gran cantidad de estudiantes matriculados en escuelas de educación especial, recomendando al país llevar adelante políticas de educación inclusiva para dar respuesta a esta problemática.

La revisión de los trabajos existentes que dan cuenta sobre información o datos en relación al porcentaje de estudiantes con discapacidad integrados a la educación común en Argentina, permite advertir diferencias entre los indicadores utilizados, como así también, en los resultados obtenidos incluso al utilizar el mismo indicador (López y Vinacur, 2024; UNESCO 2023; Fraca et al, 2023; ACIJ, 2021; Apaza Sembinelli, 2021; Agencia Nacional de Discapacidad, 2018; UNESCO, 2013). En cuanto a información por provincia o jurisdicción, algunos trabajos realizan esta desagregación dando cuenta de la situación de San Juan y La Rioja (López y Vinacur, 2024; ACIJ, 2021; Agencia Nacional de Discapacidad, 2023).

La imprecisión y diferencias entre los indicadores utilizados en los distintos trabajos dan cuenta de inconvenientes, tanto en la comparabilidad de los resultados, como así también, en cuanto a la validez y confiabilidad de los datos publicados.

El Estado Argentino posee un Sistema Nacional de Indicadores Educativos (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007). Con una frecuencia anual se publica el Informe Nacional de Indicadores Educativos, el cual propone un análisis descriptivo de los principales indicadores de los niveles educativos del ciclo común y superior para indagar sobre una serie de dimensiones del sistema educativo.

Sin embargo, cabe señalar que el indicador formulado para el seguimiento y evaluación de la Meta 4.5 del ODS N°4 en la Argentina (Porcentaje de estudiantes integrados a la educación común-Nivel Primario) no forma parte del Sistema Nacional de Indicadores Educativos y, por

lo tanto, tampoco se encuentran datos sobre éste en el informe que se publica anualmente.

Algunos autores señalan que existen países donde se considera la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación (Echeita y Ainscown, 2011; Florian, 2010). La existencia de dos sistemas paralelos de educación propicia los estereotipos, los prejuicios irracionales y, por ende, la discriminación (Lindsay, 2004). A escala internacional el término inclusión es considerado de forma más amplia, acogiendo y apoyando la diversidad entre todos los alumnos:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular y educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, p. 14).

Desde esta concepción, el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a la eliminación de la exclusión social resultante de las actitudes y respuestas ante la diversidad. Se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010). Avanzar hacia la inclusión en palabras de Echeita y Duk (2008) supone:

Reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, participación y aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que necesitan de la educación, de una buena educación. (p.1) .

Acceso, participación y aprendizaje corresponderían a tres dimensiones o niveles de inclusión educativa. La sola presencia de un alumno con discapacidad en una escuela común corresponde a la dimensión de acceso. Los vínculos que estos alumnos logren establecer permitiéndoles acceder en igualdad de condiciones a las distintas actividades de la escuela, sería lo que se denomina dimensión o nivel de participación. En tanto que los aprendizajes que se espera alcancen los alumnos, es decir, su rendimiento académico, representa la dimensión de aprendizaje.

En Argentina, las políticas públicas de las últimas décadas favorecieron que muchas personas con discapacidad que antes no tenían acceso a la educación, hoy se encuentren dentro del sistema educativo. En este sentido, Padin (2013) señala que muchos alumnos que asistían sólo a la educación especial, actualmente se encuentran en escuelas comunes. Sin embargo, una gran cantidad de niños aún permanece fuera de las escuelas, mientras que otros, sin tener discapacidad, transitan por escuelas de educación especial rotulados bajo la categoría “discapacidad mental leve”, luego de haber fracasado en su paso por la escuela común (Padín, 2013).

Actualmente, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (en adelante, LEN) garantiza la inclusión e integración de todos los estudiantes de la Argentina, abarcando a aquellos que poseen cualquier tipo de discapacidad. A partir de 2006, con esta nueva ley, la función de la modalidad de educación especial se basa en ser transversal a los niveles y otras modalidades del Sistema Educativo, brindando a los alumnos con discapacidad, más allá del tipo de escuela a la que asistan, una clara pertenencia a los niveles a los que también les cabe la responsabilidad de la inclusión.

Específicamente, el Capítulo VIII “Educación Especial” de la LEN señala:

La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. (Art. 42).

Avanzando en la normativa para la educación especial a partir del marco de la LEN, en el año 2011 se acordaron, dentro del Consejo Federal de Educación, los lineamientos educativos para la Modalidad en la Resolución CFE N° 155 “Modalidad Educación Especial”, donde se vislumbra el enfoque del modelo social de la discapacidad plasmado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En la Resolución del CFE N° 155 se plantea que la integración, como estrategia para la inclusión educativa, sea promovida en la mayor medida de lo posible. Posteriormente, el 15 de diciembre de 2016 el Consejo Federal de Educación aprueba una nueva resolución sobre educación inclusiva, la N° 311, la cual propicia condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Entre algunos de los puntos principales de la resolución se destacan:

La matriculación como derecho: Todos los niños con discapacidad en el comienzo de la trayectoria escolar tienen derecho a ser inscriptos en educación inicial común, al igual que el resto de la población escolar (art. 19).

El derecho de las familias a elegir la institución educativa de su preferencia: La resolución especifica en el artículo 20 que “la familia, contando con el asesoramiento de los equipos intervinientes de los niveles y modalidades, a fin de propiciar la mejor trayectoria educativa que responda a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad, ejercerá el derecho a elegir la institución educativa de su preferencia”.

Rol de la modalidad especial para la inclusión en escuelas comunes: Establece que tendrán un rol de apoyo y acompañamiento bajo los principios de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios.

Ahora bien, aunque la Argentina y los Estados provinciales se hayan comprometido a garantizar un sistema educativo inclusivo en donde se reconozca el derecho de todos a asistir a las

escuelas comunes, el ejercicio real de este derecho aún se encuentra obstaculizado por diversas barreras normativas, institucionales, culturales y actitudinales.

En cuanto a barreras normativas e institucionales, la RREI (2019) señala, desde un punto de vista estadístico, que no existe evidencia suficiente sobre las desigualdades educativas asociadas a la discapacidad, debido a que por lo general no se produce información confiable y comparable. Al respecto, sostiene:

La invisibilización de un grupo en situación de vulnerabilidad en las estadísticas obstaculiza la adopción de medidas tendientes a la garantía de sus derechos, pues no es posible diseñar soluciones si no se conocen en profundidad las barreras que enfrentan y su magnitud. (RREI, 2019, p.6).

La disponibilidad de información suficiente, completa y debidamente desagregada es condición fundamental para medir los progresos y asegurar que nadie se quede atrás, ya que esos datos son fundamentales para adoptar decisiones. En particular, la Agenda de Educación 2030 para los ODS resalta la importancia de monitorear de forma multidimensional, es decir, abarcando el diseño, el contenido, los procesos y los resultados del sistema educativo.

A partir de esta situación y con el propósito de indagar sobre la disponibilidad de información, para luego proporcionar datos válidos, confiables y comparables sobre el indicador formulado para la Meta 4.5 del ODS N° 4, se llevó adelante esta investigación, la cual tiene por objetivo general establecer el porcentaje de estudiantes incluidos en la educación común en escuelas de nivel primario en las jurisdicciones de La Rioja y San Juan durante el periodo 2015-2023.

Metodología

El trabajo se constituye como un tipo de estudio de finalidad descriptiva (Yuni y Urbano, 2006). La unidad de análisis de esta investigación está constituida por los estudiantes con discapacidad en edad de cursar el nivel de educación primario y que se encuentran matriculados en escuelas de educación común, como así también, en escuelas de educación especial, durante el periodo 2015-2023. El estudio se centra en este grupo con el propósito de establecer el porcentaje de alumnos incluidos en la educación común de nivel primario respecto del total de la matrícula en ambos tipos de establecimientos educativos.

La unidad de observación se encuentra constituida por el Relevamiento Anual, en el cual se publican datos oficiales de carácter público que no requieren ningún tipo de autorización para su uso. El estudio se limitó a fuentes de datos secundarias publicadas en el sitio web de la Secretaría de Educación de la Nación, dependiente del Ministerio de Capital Humano.

La técnica de recolección de datos consiste en la investigación documental, pudiendo clasificarse el Relevamiento Anual como un documento de tipo secundario, escrito y público (Yuni y Urbano, 2006).

Para el análisis y presentación de los datos, en un primer momento, se realiza un análisis de la disponibilidad y acceso a la información necesaria para establecer el valor del indicador. En un segundo momento, se realiza una sistematización de los datos disponibles y elaboración de cuadros resumen que hagan posible la comparación entre distintos años y jurisdicciones de los relevamientos realizados.

Resultados

Resultado N°1: Disponibilidad y acceso a la información

Al analizar la información que se encuentra disponible sobre el sistema educativo se identifican los resultados del Relevamiento Anual (en adelante, RA). El RA es un operativo educativo de carácter censal, cuya unidad de relevamiento y análisis son las unidades educativas. Es una de las principales fuentes de información sobre el sistema educativo. Esta información incluye datos sobre las características de los establecimientos educativos, los docentes y los estudiantes, entre otros aspectos.

La LEN N° 26206, establece la responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación (hoy Secretaría de Educación) en la recopilación y divulgación de esta información.

Entre los datos que el RA recoge sobre los estudiantes de las Unidades Educativas, se puede identificar:

- Estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas comunes de nivel primario.
- Estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas de educación especial correspondientes al nivel primario (la edad mínima de ingreso es seis años).

Con esta información se cuenta con todos los componentes de la fórmula para calcular el indicador, a saber:

- Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel primario de educación común durante un año escolar determinado.
- Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel primario de educación especial durante un año escolar determinado.

En cuanto a la accesibilidad de la información, se advierte que los resultados del RA tienen carácter público y son divulgados por la Secretaría de Educación de la Nación. Por lo tanto, cualquier persona puede acceder a los datos específicos sobre el número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel primario de educación común o especial durante un año escolar determinado.

La información relevada anualmente por la Secretaría de Educación de la Nación a través del RA puede consultarse mediante tres vías complementarias:

- Anuarios Estadísticos: son publicaciones oficiales que sistematizan y presentan datos estadísticos consolidados del sistema educativo a lo largo de un período determinado, generalmente un año calendario o ciclo lectivo.
- SICDIE: es el Sistema de Consulta de Información Educativa, una herramienta de la Secretaría de Educación de la Nación Argentina que permite acceder a información estadística actualizada del sistema educativo a través de una plataforma web pública e interactiva.
- Bases usuarias del RA: son conjuntos de datos abiertos, anonimizados y organizados que pone a disposición la Secretaría de Educación de la Nación, con información recolectada en el operativo estadístico del RA. Están diseñadas especialmente para que puedan ser utilizadas por investigadores, técnicos, estudiantes, tomadores de decisiones y cualquier persona interesada en analizar el sistema educativo argentino.

Tal como puede advertirse, las tres vías o medios para acceder a la información sobre el número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel primario de educación común o especial durante, un año escolar determinado, tienen como fuente el RA.

Resultado N°2: Porcentaje de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas de nivel primario

Tal como se puede observar en la **Tabla N°1**, a partir de la información disponible en el RA se puede determinar a nivel nacional el número total de estudiantes con discapacidad de educación primaria en cada año escolar (2015 al 2023), desagregando a los alumnos según se encuentren matriculados en escuelas comunes o de educación especial. Estos datos permiten establecer el valor del indicador *Porcentaje de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas de nivel primario*.

Tabla N°1				
TOTAL PAÍS				
AÑO	Nº ESTUDIANTES EDUC. COMÚN	Nº ESTUDIANTES EDUC. ESPECIAL	TOTAL	% ESTUDIANTES INCLUIDOS
2023	116340	47723	164063	70,91%
2022	102310	46992	149302	68,53%
2021	90146	46606	136752	65,92%
2020	83884	47823	131707	63,69%
2019	79954	50263	130217	61,40%
2018	78597	51501	130098	60,41%
2017	68548	53456	122004	56,19%
2016	65268	54456	119724	54,52%
2015	60146	57125	117271	51,29%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SICDIE - Secretaría de Educación de la Nación.

La Tabla N°1 permite visualizar el incremento a lo largo de los años de la cantidad de estudiantes con discapacidad que se encuentran matriculados en nivel primario de educación común en toda la Argentina. Así también, se puede advertir una disminución de los estudiantes matriculados en escuelas de educación especial. Estos datos se reflejan en el indicador, ya que en el 2015 los estudiantes incluidos representaban un 51,29%, mientras que en el 2023 el valor del indicador era del 70,91%.

En lo que respecta a la Jurisdicción de San Juan, la Tabla N°2 permite conocer su situación en relación a los valores del indicador.

Tabla N°2

SAN JUAN

AÑO	N° ESTUDIANTES EDUC. COMÚN	N° ESTUDIANTES EDUC. ESPECIAL	TOTAL	% ESTUDIANTES INCLUIDOS
2023	1885	1718	3603	52,32%
2022	1602	1681	3283	48,80%
2021	1514	1769	3283	46,12%
2020	1263	1665	2928	43,14%
2019	1211	1740	2951	41,04%
2018	1062	1835	2897	36,66%
2017	831	1864	2695	30,83%
2016	676	1789	2465	27,42%
2015	592	1747	2339	25,31%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SICDIE - Secretaría de Educación de la Nación.

A partir de los datos consignados en la Tabla N°2 se observa que en San Juan se contaba en el 2015 con muy baja proporción de estudiantes incluidos en relación al número de alumnos matriculados en educación especial. Con el correr de los años, la cantidad de estudiantes con discapacidad que asisten al nivel primario de educación común se incrementa significativamente, sin embargo, la matrícula de la modalidad de educación especial tiende a mantenerse estable.

En la Tabla N°3 se aprecia la situación de la Jurisdicción de La Rioja en cuanto al número de alumnos con discapacidad en el nivel primario y el porcentaje de estudiantes incluidos.

Tabla N°3

LA RIOJA

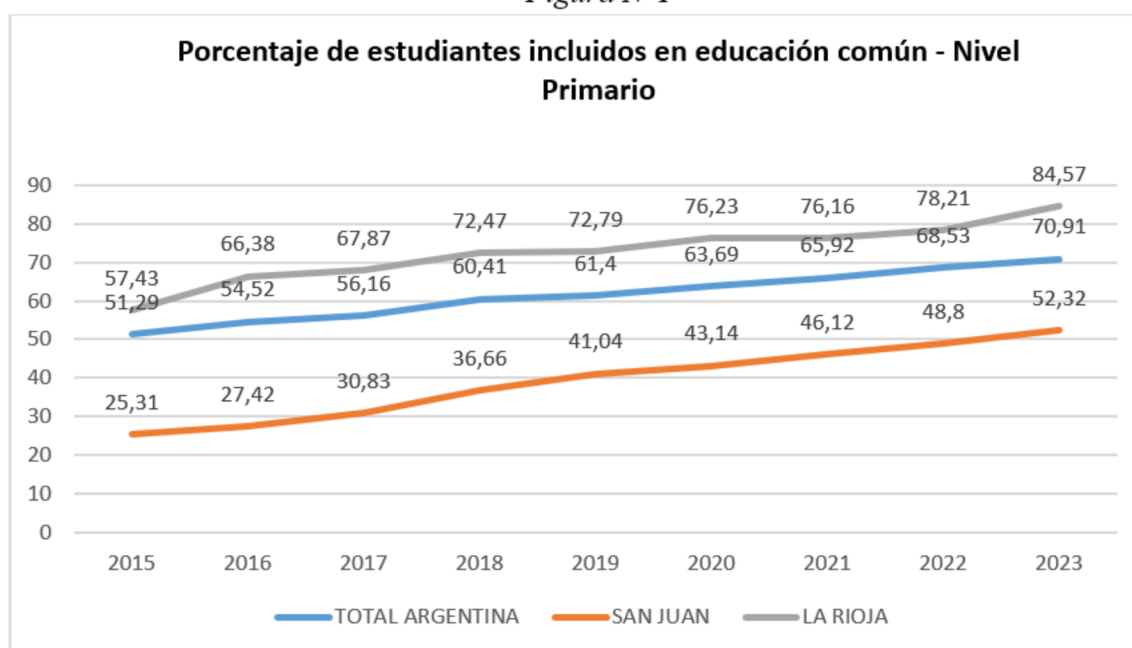
AÑO	N° ESTUDIANTES EDUC. COMÚN	N° ESTUDIANTES EDUC. ESPECIAL	TOTAL	% ESTUDIANTES INCLUIDOS
2023	1299	237	1536	84,57%
2022	955	266	1221	78,21%
2021	821	257	1078	76,16%
2020	773	241	1014	76,23%
2019	741	277	1018	72,79%
2018	724	275	999	72,47%
2017	564	267	831	67,87%
2016	537	272	809	66,38%
2015	367	272	639	57,43%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SICDIE - Secretaría de Educación de la Nación.

Mientras que el número de estudiantes en escuelas comunes se incrementa marcadamente año a año, la matrícula de educación especial evidencia una leve disminución. Esta situación se advierte en los valores del indicador, el cual se ubicaba en un 57,43% en el 2015, mientras que en el 2023 los estudiantes incluidos en el nivel primario representan el 84,57%.

En la Figura N°1 se puede visualizar una línea de tiempo con los valores del indicador en ambas jurisdicciones y a nivel nacional.

Figura N°1



La Figura N°1 permite evidenciar una mejora progresiva año a año del indicador tanto en San Juan como en La Rioja. Al mismo tiempo, se advierte una importante diferencia sobre el valor del indicador en ambas jurisdicciones, mientras que en San Juan el porcentaje de alumnos incluidos se encuentra significativamente por debajo de la media nacional, en La Rioja se tiene una gran cantidad de estudiantes con discapacidad incluidos, no sólo por arriba de la media nacional, sino incluso superando en el 2023 la Meta Final proyectada para el 2030.

Discusión

Atender la educación de las personas con discapacidad es siempre una tarea fundamental y necesaria, dado que, como afirma Muñoz (2023), la educación representa un derecho habilitante que posibilita el ejercicio pleno de todos los derechos humanos de las personas con discapacidad. Esto evidencia su carácter interdependiente e indivisible.

Más allá del cumplimiento de las ODS, contar con información adecuada, completa y desagregada constituye un requisito esencial para el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas públicas, ya que los datos permiten diagnosticar la situación actual, monitorear los avances alcanzados y reconocer los desafíos aún pendientes en el ámbito de intervención.

En este sentido, el uso de información estadística en el campo de la investigación educativa ha adquirido mayor importancia y creciente interés en los últimos años, impulsado por la ampliación del acceso y la disponibilidad de fuentes secundarias provenientes de organismos gubernamentales. En el contexto argentino y de las Jurisdicciones de San Juan y La Rioja se cuenta con el Relevamiento Anual (RA).

Teniendo en cuenta que el Estado Argentino cuenta con disponibilidad de información para

calcular el *Porcentaje de estudiantes con discapacidad incluidos en educación común-nivel primario*, sería conveniente que este indicador sea incorporado en su Sistema Nacional de Indicadores Educativos, o publicado por la Secretaría de Educación de la Nación.

Por otra parte, es importante destacar que una nueva serie del RA contempla la incorporación de las recomendaciones del Grupo de Washington sobre estadísticas de discapacidad. Hasta el momento, dicho relevamiento recopila únicamente la cantidad de estudiantes con discapacidad, sin indagar sobre las dificultades o limitaciones funcionales que presentan, tal como sugiere el enfoque propuesto por el Grupo de Washington. Este enfoque ya ha sido adoptado en operativos como el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) y la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad, realizados por el INDEC.

En cuanto a los resultados de la investigación se pone de manifiesto la disparidad entre las distintas jurisdicciones, lo que abre la posibilidad de continuar profundizando el análisis en investigaciones posteriores. Mientras que la provincia de San Juan enfrenta importantes desafíos en materia de inclusión de estudiantes con discapacidad, el caso de La Rioja se presenta como una experiencia que merece ser explorada con mayor detenimiento, a fin de identificar sus políticas y posibles buenas prácticas en educación inclusiva.

Referencias Bibliográficas

Apaza Sembinelli, M. F. (2021, 26 de agosto). Las políticas educativas en Educación Especial y el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Plataforma de información para políticas públicas, Universidad Nacional de Cuyo. <http://www.politicaspUBLICAS.uncu.edu.ar/articulos/index/las-politicas-educativas-en-educacion-especial-y-el-derecho-a-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad>

Argentina. Congreso de la Nación. (2006). Ley Nº 26.206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123779>

Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia. (2021). ¿Cuál es la situación de la educación inclusiva en Argentina? <https://acij.org.ar/cual-es-la-situacion-de-la-educacion-inclusiva-en-argentina/>

Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 25–153.

Comité de los Derechos del Niño. (2018). Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de la Argentina. <https://www.ohchr.org/es/documents/concluding-observations/concluding-observations-combined-fifth-and-sixth-periodic-reports>

Comité de los Derechos del Niño. (2024). Observaciones finales sobre el séptimo informe periódico de la Argentina. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2FC%2FARG%2FCO%2F7&Lang=es

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2012). Observaciones finales sobre el informe inicial de Argentina, aprobadas por el Comité en su octavo período de sesiones (17 a 28 de septiembre de 2012). https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FARG%2FCO%2F1&Lang=es

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2023). Observaciones finales sobre los informes segundo y tercero combinados de Argentina. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FARG%2FCO%2F2-3&Lang=es

Consejo de Derechos Humanos. (2017). Recopilación sobre la Argentina: Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/hr-bodies/upr/ar-index>

Consejo de Derechos Humanos. (2023). Argentina: Recopilación de información preparada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/hr-bodies/upr/ar-index>

Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución CFE N.º 155/11: Modalidad Educación Especial. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion_cfe_155_11.pdf

Consejo Federal de Educación. (2016, 15 de diciembre). Resolución CFE N.º 311/16: Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad [Resolución]. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. (2018). Indicadores de seguimiento de las metas de los 17 ODS de nivel I: Líneas de base, datos actualizados, metas intermedias y finales.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/metase_indicadores_ip_2018.pdf

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26–46.

Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 1–8.

Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, 34 (2), 22–29.

Fraca, C., Peralta, S., Carelli, S., Figueroa, R., Zuliani, P., Millani, A., Díaz Alonso, M. I., & Miguel, M. (2023). Estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas de educación común: Situación y condiciones de acceso. En Ministerio de Educación de la Nación (Ed.), *Investigación sobre el derecho a la educación: Convocatorias del Observatorio del Derecho a la Educación*, 54–111. Ministerio de Educación de la Nación.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ode-1.pdf>

Grupo Artículo 24. (2012). Informe Sombra del “Grupo artículo 24 por la Educación Inclusiva”. <https://grupoart24.org/documentos/informe-alternativo.pdf>

Lindsay, K. (2004). ‘Asking for the moon’? A critical assessment of Australian disability discrimination laws in promoting inclusion for students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (4), 373–390.

López, N., & Vinacur, T. (2024). La inclusión educativa de las personas con discapacidad en Argentina. <https://doi.org/10.18235/0013425>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). Sistema Nacional de Indicadores Educativos. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/indicadores_educativos.pdf

Muñoz, V. (2023). El derecho humano a la educación de las personas con discapacidad: Una mirada a sus instrumentos normativos internacionales y regionales. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

ONU. (2017). Resolución aprobada por la Asamblea General el 6 de julio de 2017: Labor de la Comisión de Estadística en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/71/313). <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/indicators-list/>

ONU. (2023). Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de Argentina. Naciones Unidas. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/crpd_c_arg_co_2-3_52126_s_5_observaciones_finales.pdf

RREI. (2019). Disponibilidad de información para el monitoreo del ODS 4 en América Latina [Informe].

<https://rededucacioninclusiva.org/estrategias-de-incidencia/presentamos-disponibilidad-de-informacion-para-el-monitoreo-del-ods-4-en-america-latina/>

Suasnábar, J. M., & Valencia, D. (2022). El uso de información estadística gubernamental para caracterizar desigualdades sociales y educativas en los territorios. *Propuesta Educativa*, 31 (57), 58–74.

UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. <http://unesco.org/educacion/inclusive>

UNESCO. (2013). Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad - SIRIED: Resultados de la primera fase de aplicación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227500>

Yáñez, E. (2022). Disponibilidad de información sobre estudiantes con discapacidad en países de América Latina: Sistematización de resultados de encuesta a nueve países de la región. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación (Vol. 2). Editorial Brujas.

Capacidades Institucionales de Comunicación pública del conocimiento en universidades argentinas¹

Gonzalo Castillo

Instituto de Investigaciones Socio Económicas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan -Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

_castigonzalo@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0264-5537>

Recibido: 03/04/2025-Aceptado: 25/07/2025

Resumen

En años recientes, las universidades argentinas han experimentado un relativo proceso de consolidación de sus espacios dedicados a comunicar conocimientos hacia públicos exógenos al ámbito académico. Este trabajo, examina tales capacidades institucionales en dos casas de estudios que integran el concierto de Universidades Nacionales en la región: la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). En el plano conceptual, son recuperadas categorías teóricas tanto el paradigma de la circulación del conocimiento y como de una línea de conocimientos que aborda los estudios de la comunicación pública de la ciencia. Su metodología se erige como un estudio de casos sincrónico, el cual instrumentaliza un set de indicadores del “Manual de Cuyo: Indicadores Institucionales de Circulación del Conocimiento”. Recupera, además, diferentes fuentes documentales propias de las instituciones analizadas, junto a bases de datos desarrolladas ad-hoc. Los hallazgos más significativos indican cómo tales Universidades cuentan con organismos de comunicación que asumen diversas funciones y jerarquías en sus organigramas institucionales, centrándose tanto en el despliegue de una política institucional, así como en la producción/emisión de piezas audiovisuales dedicadas a la circulación del conocimiento. Asimismo, ambas universidades, han experimentado un desarrollo diferencial de sus medios de comunicación propios.

Palabras clave: circulación del conocimiento, Indicadores, Universidades Nacionales.

Institutional capacities of Public communication of knowledge in Argentine universities

Abstract

In recent years, Argentinian universities have experienced a relative consolidation process of their spaces dedicated to communicating knowledge to those audiences exogenous to the academic environment. This paper, specifically, examines such institutional capacities in two universities that are part of the distribution of National Universities: Universidad Nacional de

¹ El presente artículo recupera resultados y hallazgos de los siguientes proyectos de investigación: “Cartografía de la profesión académica en la Universidad Nacional de San Juan” acreditado por el Consejo de Investigaciones de la UNSJ y “Indicadores de circulación del conocimiento en universidades periféricas de Argentina: un estudio integral sobre los modos de producción y vinculación científico-tecnológica en las Universidades Nacionales de San Juan, Catamarca y del Sur”, acreditado y financiado por la Agencia I+D+i, ambos ejecutados en el marco del Instituto de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina).

General San Martín (UNSAM) and Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Conceptually, it is grounded on an articulation between the paradigm of circulation of knowledge, and studies regarding public communication of science. Its methodology stands as a synchronic case study, which implements a set of indicators from the “Manual de Cuyo: Indicadores Institucionales de Circulación del Conocimiento”. It retrieves, as well, different documentary sources belonging to the analyzed institutions, altogether with ad hoc developed databases. Most significant findings indicate how these universities have communication entities that assume different functions and hierarchies in their institutional organizational charts, focusing both on the deployment of an institutional policy, as well as on the production/broadcasting of audiovisual pieces dedicated to the circulation of knowledge. Likewise, both universities have experienced differential development of their own media.

Keywords: circulation of knowledge; Indicators; National Universities.

Introducción

La inquietud por comunicar conocimientos científicos en públicos no especialistas o exógenos al ámbito académico se remonta temporalmente a los siglos XVII y XVIII, así como espacialmente al continente europeo (Ballesteros-Ballesteros y Gallego-Torres, 2022; Cazaoux, 2010 y Lemarchand, 1996). En efecto, durante el llamado “siglo de las luces” tuvieron lugar diversas expresiones comunicacionales cuyo propósito se centraba en divulgar avances científicos y culturales en esferas externas a los circuitos intelectuales del momento. En España, específicamente, el interés y entusiasmo generado en ciertos sectores sociales motivaron el despliegue de reuniones informales asumidas como el escenario predilecto para el debate sobre artes, ciencias y conocimientos vinculados a las entonces nuevas tendencias en materia de salubridad.

En conjunción a las precitas reuniones en las cuales eran dinamizados intercambios de conocimientos vía la interacción dialógica in situ, los estudios de Castelfranchi y Fazio (2020) explican que también en dicho contexto fueron materializándose itinerarios de comunicación del conocimiento mediados por dispositivos tecnológicos, tales como la imprenta de tipos móviles. En efecto, la obra de Bernard le Bovier de Fontenelle titulada “Conversaciones acerca de la pluralidad de los mundos” publicada en el año 1686, como también “La Enciclopedia” de Denis Diderot y Jean D’Alambert, desarrollada entre los años 1751 y 1766 se erigen como desarrollos pioneros dedicados a promover dicha modalidad la circulación de conocimientos. Tales esfuerzos se tradujeron en factores significativos tanto para la legitimación, como para la motorización del financiamiento del conocimiento científico moderno.

Si en Europa la comunicación de la ciencia ya había adoptado una participación distintiva en el seno de las transformaciones sociales, económicas y políticas, en América Latina también desempeñó un rol relevante durante la postrimería de los virreinos. La prensa escrita, en efecto, asumiría un rol determinante dadas su potencialidades de circulación devenidas de su reproductibilidad técnica. Sobre ello, el estudio de Maggio-Ramírez (2020) señala cómo tales publicaciones presentaban contenidos vinculados al conocimiento científico, previamente editados como libros en Europa, los cuales en ciertas ocasiones explicitaban el citado de fuente original mientras que en otras no. Si bien en el Virreinato del Río de la Plata la prensa experimentó un surgimiento más tardío y modesto en comparación con ciudades como México, La Habana y Lima, fue durante el periodo revolucionario cuando consolidó no sólo su crecimiento, sino también su instrumentalización como herramienta para la circulación de ideas políticas (Calvo, 2008). Sumado a ello, reconocemos los aportes de los trabajos de López Ocón

Cabrera (2002 y 1998), los cuales exponen como la generación de tramas asociativas entre la investigación científica y las instituciones educativas recientemente creadas en el continente; la institucionalización de museos de historia; la participación en exposiciones internacionales; así como la misma prensa escrita, dotaron de visibilización del desarrollo científico-académico latinoamericano durante todo el siglo XIX.

A lo largo del siglo XX, tuvieron lugar una serie de modificaciones contundentes en varias dimensiones relativas a la comunicación extraacadémica del conocimiento científico. Entre otras, se destaca un proceso de emergencia y diversificación tecnológica en materia de medios de comunicación. En efecto, durante sus primeras décadas, los denominados medios tradicionales de comunicación de masas (cine, radio, televisión) no sólo verían la luz, sino que rápidamente sus procesos de desarrollo y comercialización se adecuarían a las lógicas fordistas de producción, popularizando su consumo. En paralelo, el devenir de las dos guerras mundiales consolidó la promoción desde los Estados nacionales de la inversión en ciencia y tecnológica, junto con la institucionalización de los primeros organismos dedicados a la difusión del conocimiento científico. En tal sentido, paulatinamente, se fue complejizando la comunicación del conocimiento científico reconfigurándose tanto en una práctica académica, como así también en un objeto de estudio. Frente a ello, Guillermo Lemarchand (1996) señala que en dicho contexto comienza a evidenciarse la “necesidad de proporcionar a gobernantes, políticos y a ciudadanos comunes una mínima base de conocimientos científicos como para facilitarles la formación de criterios sobre la utilización de la CyT, como instrumento de progreso y crecimiento para la sociedad” (p.162).

En el plano nacional, como sostienen Cortassa y Rosen (2019) dicha circulación del conocimiento científico por fuera de las fronteras de las instituciones que lo producían comenzaría a experimentar una suerte de refortalecimiento durante la década de 1930. De hecho, hacia el año 1934 fue creada la Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias (AAPC) por un grupo de científicos de dicho país, entre los que se encontraba el premio Nobel Dr. Bernardo Houssay. Ella, entre otras funciones, procuraba promover la difusión de las ciencias y el encuentro de científicos con la sociedad (AAPC, 2020). En el marco de dicha institución comenzaría a ser editada hacia el año 1945 la revista denominada Ciencia e Investigación, la cual logró introducir en sus publicaciones la discusión en torno a las dificultades experimentadas en los procesos de comunicación de la ciencia en escenarios externos a sus instancias de producción (von Stecher, 2017).

Sumado a ello, entre las décadas de 1940 y 1960 Argentina comenzaría a experimentar, no sin oscilaciones en cantidades de títulos y tiradas, una suerte de consolidación de la industria editorial en conjunción con su mercado interno (Aguado, 2006). Ello, repercutió también, en la multiplicación de publicaciones orientadas a comunicar el conocimiento científico. Entre otros, pueden señalarse los casos de la Editorial Columba (1953) y su serie de libros de divulgación científica denominada Colección Esquemas; la institucionalización en 1955 del Departamento Editorial de la UBA, encargado de continuar con la edición de la Revista de la Universidad de Buenos Aires; la revista Primera Plana (1962) la cual se proponía vincular la literatura con públicos de mayor amplitud; como así también la editorial EUDEBA que si bien fue creada en 1958, en años posteriores alcanzó un contundente desarrollo en materia de publicaciones (Cazaoux, 2010). Ella, específicamente, además de proponer una política editorial innovadora, promovió un “proyecto cultural” democratizador en el cual se dinamizó la circulación de diferentes colecciones de divulgación científica y cultural (Costa, 2012). Es en la década de 1960, además, cuando en el ámbito estatal tuvo lugar la creación de la primera oficina dedicada a la alfabetización científica. Se trata, específicamente, del Departamento para la Enseñanza de las Ciencias (en adelante, DEC) dependiente del CONICET, el cual cristalizó una modalidad novedosa de comunicación científica en el país; a caballo entre dos dominios específicos, pero

a la vez articulados: el de la enseñanza de las ciencias y el de la alfabetización científica. En efecto, se posicionó como el organismo nacional más relevante para diseminar entre públicos extraacadémicos los hallazgos más recientes de disciplinas vinculadas a las Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas (Castillo, 2024).

La interrupción de la vida democrática que tuvo lugar con el golpe de Estado autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983) retrotrajo la actividad editorial, junto a diversas producciones culturales y científico-tecnológicas, al desplegar mecanismos de censura que, entre otras dimensiones, cristalizaron en la prohibición bibliográfica en diversas instituciones, entre ellas las educativas (Pineau, Mariño, Arata y Mercado, 2006). Ahora bien, desde el retorno a la democracia en 1983, así como durante la década de 1990 la Comunicación Pública de la Ciencia (en adelante, CPC) tendió a materializarse, principalmente, a partir de publicaciones gráficas periódicas. Entre otros, diarios de alcance nacional como *Página/12*, *Clarín* y *la Nación* contaban con secciones fijas dedicadas a noticias sobre ciencia y, junto a ellos, comenzaron a editarse las así llamadas revistas de divulgación, entre las cuales se destacaron las tituladas *Muy Interesante*; *Descubrir*; *Conozca Más* y *Ciencia Hoy* (Cortassa y Rosen, 2019).

A inicios del siglo XXI, la institucionalización del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación (MINCyT) en el año 2007 y la sanción de la Ley N°: 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual en 2009 fueron puntos clivajes para las iniciativas de CPC, así como para la creación, relativamente sostenida, de áreas relacionadas en el marco de instituciones-organismos científicos-académicos y en el sistema de medios de comunicación del Estado (Cortassa, Wursten, Andrés y Legaria, 2020; Ayala, Nicolisi y Fleman, 2019 y Gallardo, 2015). Ello se tradujo, entre otras cosas, en que diferentes casas de estudios nacionales motorizaran la creación de espacios dedicados a la comunicación del conocimiento científico, orientada a públicos heterogéneos (Bello y Ruggiero, 2015). Es a partir de ello que nos interrogamos ¿cómo se constituyen las oficinas/organismos dedicados a la comunicación en las universidades nacionales argentinas analizadas?, ¿cuál es su peso en la estructura orgánico-funcional de dichas casas de estudio?, ¿cómo se vinculan con las dinámicas de circulación del conocimiento científico? En cuanto a los medios de comunicación universitarios, ¿qué formatos son más recurrentes?, ¿qué escalaridades geográficas se advierten en sus grillas de contenidos?

De allí que, en el presente trabajo nos centramos en las capacidades institucionales de comunicación del conocimiento de dos casas de estudios nacionales instituidas en etapas diferenciales de la conformación del conglomerado de universidades públicas argentinas. Se tratan de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), creada en el año 1973 en la homónima provincia cuyana y la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM), establecida en el año 1992 en el partido bonaerense que lleva el mismo nombre.

Los hallazgos presentados en este trabajo devienen de estudios institucionales desarrollados en el marco del Centro de Estudios de la Circulación del Conocimiento Científico (CECIC). Se trata de una plataforma de investigación orientada a examinar las diversas formas de producción y circulación del conocimiento en el sistema universitario y científico-tecnológico nacional, en la cual se vienen desarrollando estudios colectivos de gran alcance, a partir de una transición conceptual y metodológica desde el paradigma de la internacionalización del conocimiento producido en universidades hacia su circulación multiescalar (Beigel y Algañaraz, 2020). De allí que nos posicionamos teórico-conceptualmente desde el paradigma de la circulación del conocimiento (Beigel 2018 y 2019), articulándolo de modo proactivo con categorías conceptuales propias de los estudios sobre la CPC (Cortassa y Rosen, 2019 y Alcívar, 2015).

En sintonía, la arquitectura metodológica se sostiene sobre la base de la instrumentación de

un set específico de indicadores analíticos correspondientes al denominado “Manual de Cuyo: Indicadores Institucionales de Circulación del Conocimiento” (CECIC, 2020), el cual se centra en el abordaje de las capacidades institucionales en materia de comunicación del conocimiento. Así, el trabajo se erige bajo un modelo metodológico mixto (Creswell, 2014) por medio de un estudio de caso el cual procura desplegar un panorama de la complejidad de las instituciones analizadas, en un periodo determinado, posibilitando dar cuenta de patrones, categorías, indicadores y variables (Peña Collazos, 2009). Para su desarrollo, son articulados documentos, informes, organigramas y normativas institucionales, junto a diversas bases de datos elaboradas de forma ad-hoc acerca de idiomas, alcances y grillas de programación de medios universitarios, puestas en relación con la bibliografía especializada.

En suma, podemos señalar que la estructura del trabajo cuenta con cuatro apartados principales, siendo el primero dedicado a la presentación de las categorías conceptuales abordadas para el estudio de dichos instrumentos de comunicación en las casas de estudio analizadas. El segundo avanza sobre el plano metodológico, detallando el conjunto de indicadores instrumentados para la recolección de información en materia de capacidades institucionales dedicadas a la comunicación propias de las universidades en estudio. Y, finalmente, el tercero y el cuarto caracterizan tales medios y oficinas dedicadas a la comunicación institucional insertos en el marco de las Universidades Nacionales de General San Martín y San Juan respectivamente, focalizando la lectura analítica en su peso específico hacia el interior de los organigramas institucionales, sus procesos de institucionalización, funciones, formatos, grillas de programación entre otras dimensiones.

Notas sobre la CPC en tanto dinamizadora de la circulación del conocimiento

La CPC desarrollada desde planos institucionales en organismos/instituciones científico-tecnológicos, como también vía acciones de académicos/as, se viene consolidando como una dimensión significativa en torno de circulación del conocimiento científico desplegado en universidades nacionales. En efecto, un estudio reciente (Algañaraz y Castillo, 2024) indica como de las 59 casas de estudio nacional que hacia el año 2023 integraban al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), un 76% cuenta con una oficina dedicada a la comunicación en sus estructuras rectorales. De ellas, el 58% se erigían como oficinas autónomas, mientras que el resto se articulaban o subordinaban a funciones como la Extensión o a las así llamadas Secretarías Generales.

Dicho panorama actual despierta un interés analítico significativo ya que, si bien desde hace algunas décadas diferentes políticas públicas argentinas vienen promoviendo su desarrollo institucional, hasta el momento la CPC continúa siendo una dimensión de escasa valuación en los sistemas de evaluación académica del país. Casos de ello son los dos dispositivos de promoción científico-tecnológica más importantes de Argentina: el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (PROINCE) y la Carrera del Investigador Científico (CIC) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Ahora, según la literatura especializada (Alcíbar, 2015, Bauer; 2009; Bauer, Allum y Miller, 2007 y Cortassa 2010), a mediados del siglo XX las acciones orientadas a comunicar conocimientos científicos por fuera de entornos académicos comenzaron a desarrollarse con mayor frecuencia, asumiendo así ciertas características distintivas. Ello dinamizó, además, los estudios académicos iniciales en la materia. En efecto, y como sostienen Cortassa, Andrés y Wurstein (2017), estos estadios primigenios en investigación sobre la comunicación del conocimiento se fueron efectuando en la segunda mitad del siglo XX, por medio de encuestas

a gran escala que se proponían identificar cuánto conocimiento e interés presentaban las sociedades europeas y estadounidenses sobre las ciencias y la tecnología. Entre muchas otras cosas, dichos trabajos permitieron el diseño de las primeras categorías conceptuales, junto al desarrollo de estudios comparables. Así, tal conjunto de conocimientos factibilizó la identificación, análisis y clasificación de las acciones de comunicación en, al menos, tres modelos diferenciales.

Durante la década de 1960, fue adquiriendo una destacada relevancia el modelo denominado “Déficit Cognitivo”, el cual se proponía masificar la cultura científica en la población, incluyendo a los sectores civiles en discusiones sobre política científica y fortalecer la difusión del conocimiento científico en sectores socio-productivos (Bandin, 2017). Tal posicionamiento fue cristalizándose en la difusión de contenidos “promotores de la alfabetización científica” vía medios de comunicación masivos: programas televisivos, radiales o también de noticias publicadas en la prensa escrita.

Hacia mediados de la década de 1980 la noción de público comenzaría a ser repensada en tanto actores intermediados por contextos específicos, surgiendo así el modelo “Etnográfico/contextual” (Cortassa, 2010). Dicha propuesta focalizaría en acciones de comunicación de la ciencia que construyan conocimientos a partir de articular saberes desarrollados en el campo científico y en las interpretaciones generadas por actores de diversos sectores sociales (Mendizábal, 2018).

Sumado a ellos, un tercer modelo denominado “Triángulo de las 3 D: Diálogo, Discusión y Debate”, propondría interiorizar a la ciudadanía sobre los modos de construcción del conocimiento científico a partir de explicitar discusiones acerca de hechos, teorías y problemas controvertidos. Ahora bien, no se pretendía una versión “políticamente correcta” en la cual se erigiese como una especie de tabú reconocer la experticia de científicos/as frente al público. De hecho, reconocía la desigualdad en materia del tratamiento de la información científica ya que, entre otras cosas, los/as académicos/as atravesaban arduas instancias de investigación y experimentación durante sus trayectorias (Miller, 2001). Las proposiciones conceptuales de dicho modelo potenciaron dos tendencias en torno a la investigación sobre la CPC: a) la relevancia y la reflexividad en torno a categorías tales como debate, diálogo, discusión, participación, credibilidad, entre otras, y b) la incorporación de nuevas agendas de estudios las cuales, a su vez, dinamizaron el diálogo con otras perspectivas disciplinares tales como la sociología, la educación, la antropología cultural, junto a la historia (Cortassa, Andrés y Wurstein, 2017).

Dichos modelos analíticos continúan dotados de vigencia, lo cual se refleja en la recurrencia de sus categorías conceptuales en diversos desarrollos académicos recientes. En efecto, los estudios de Massarani (2018) reflejan que la literatura especializada actual recupera de un modo frecuente nociones como “Alfabetización científica”; “Divulgación de la ciencia”; “Comunicación de la ciencia” y “Comunicación pública de la ciencia” en una especie de coexistencia debatida.

Asimismo, podemos advertir como la CPC desplegada en el marco de las instituciones universitarias, tiende a materializarse desde dos modalidades específicas. En cuanto a la primera, Alcívar (2015) reconoce como acciones de comunicación pública de la ciencia y la tecnología, entre otras, a la publicación de noticias que aborden temáticas CyT en la prensa gráfica, la edición de libros orientados a públicos generales desarrollados por académicos/as, los documentos científicos producidos para medios de comunicación masivos, como también exposiciones con contenidos científicos en diferentes portales digitales.

Respecto a la segunda, se vincula a los organismos y medios dedicados a la comunicación insti-

tucional universitaria. Como sostiene Marmolejo Cueva (2016), la información enunciada por las universidades contribuiría en tanto indicador del estado, alcance y también del impacto que dichas instituciones producen en el espacio social. De allí que las casas de estudio desplieguen estrategias de comunicación institucional vinculadas a su contexto situado, reconociendo en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) herramientas que suponen una renovación sustancial en modos de comprender a la comunicación institucional y las relaciones con sus públicos (Fernández, 2007). Junto a ello, se ha ido reconvirtiendo la noción acerca de los públicos, avanzando hacia una posición productiva e interactiva, impulsando escenarios de diálogo e intercambio con las casas de estudio (Núñez Ladevéze, Torrecillas Lacave, Irisarri Núñez, 2019).

Si bien desde principios del siglo XX la “comunicación pública” se había constituido como una de las dimensiones propias de la tradicional función de extensión en las universidades argentinas, en las últimas décadas ha experimentado un paulatino proceso de jerarquización y autonomización. Ello se tradujo en la transferencia de recursos financieros, infraestructuras, así como de personal especializado a fin de instituir espacios dedicados específicamente a la comunicación en las academias. Asimismo, es significativo señalar la experiencia del ex MINCyT, donde también fue desarrollada un área dedicada a la temática, la cual desplegó experiencias mancomunadas con el CONICET en materia de líneas de financiamiento orientadas a acciones programáticas de comunicación de la ciencia (Camaño Semprini, Carini y Carbonari, 2018).

Entre otras, experiencias de creación tales como la Prosecretaría de Comunicación Institucional de la Universidad Nacional de Córdoba, las Secretarías de Comunicación de nivel rectoral en las Universidades Nacionales de San Juan, San Luis y Villa María, junto a la Gerencia de Comunicación de la Universidad Nacional de San Martín demarcan cómo la gestión de la comunicación del conocimiento viene acumulando relevancia en las estructuras orgánico funcionales de las casas de estudio. A ello se le suma el desarrollo de agencias periodísticas universitarias dedicadas propiamente al tratamiento de noticias científicas: la Agencia de Noticias Científicas CTyS de la Universidad Nacional de la Matanza, la Agencia UNCiencia de la Universidad Nacional de Córdoba y la Agencia TSS de la Universidad Nacional de San Martín.

Tal crecimiento/expansión institucional, se ha dado en conjunto a un proceso de profesionalización de agentes dedicados a la CPC el cual, en Latinoamérica en general y Argentina en particular comenzó a presentar un desarrollo más bien sostenido, y con una identidad definida, durante los primeros años del siglo XXI. En efecto, al menos el 65% de los cursos de posgrado focalizados en la formación de investigadores en CPC que se ofertan en el continente tienen menos de diez años de trayectoria (Vara, 2022 y Massarani, Reynoso, Murrielo y Castillo 2016).

Ahora bien, es significativo señalar que Argentina cuenta con experiencias precedentes ejecutadas a lo largo de la década de 1990, entre otros, cursos y seminarios de breve duración, junto al despliegue de eventos organizados por asociaciones privadas tales como la Asociación Argentina de Divulgación Científica (AADC), la Asociación Argentina de Periodismo Científico (AAPC), la Asociación Iberoamericana de Periodistas Especializados y Técnicos (AIPET) y la Sociedad Argentina de Periodismo Médico (SAPEM). Sumado a ello, en dicho periodo fueron instituidos los primeros programas de posgraduación, tales como: la Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología y la Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad creadas en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) respectivamente (Dellamea, 2000 y Dellamea, Ratto y Scisciani 2000).

Ahora bien, hacia el interior de las fronteras del denominado campo científico-universitario nacional, la institucionalización de espacios dedicados a la comunicación -sea institucional o de conocimientos científicos- continúa tratándose de un proceso de reciente desarrollo, cuyo

devenir es aún heterogéneo, surgido más bien por iniciativas de las propias universidades y vinculado a sus capacidades institucionales, así como a su devenir histórico. En tal modalidad, precisamente, este trabajo procura contribuir con sus aportes al conocimiento.

Materiales y métodos

En el plano metodológico, este trabajo recupera un conjunto particular de indicadores del precitado Manual de Cuyo (CECIC, 2020), cuyo diseño, estabilización e instrumentación se viene desarrollando de modo colectivo entre los/as investigadores/as que integran el CECIC. Dicho instrumento proporciona un modelo relacional de indicadores los cuales, por medio de una modalidad de recolección/cosecha de información “de abajo hacia arriba”, procura iluminar acerca de las diferentes modalidades de circulación e interacción multiescalar del conocimiento generado en las instituciones universitarias. Ello se complementa con el despliegue de relevamientos de datos primarios con desagregación empírica, así como recolecciones de fuentes de información de carácter horizontal.

Dicho manual, en líneas generales, ha sido constituido sobre la base de cuatro grandes dimensiones particulares, que a la vez dialogan entre sí: a) la interacción de la universidad con la sociedad; b) la producción científica publicada; c) las capacidades de circulación de la investigación y d) la espacialidad académica. Cada una de ellas cuenta con una doble faz de recolección de datos, una orientada a las capacidades institucionales de circulación del conocimiento instaladas en las casas de estudios y otra relativa a las acciones desplegadas por sus agentes en la materia. Cabe destacar que en el instrumento convergen tanto el (re)conocimiento de los itinerarios de circulación del conocimiento científico vinculados a la lógica del *mainstream*, como así también de diversas escalas geográficas complementarias instituidas en lo internacional, lo regional, lo nacional y lo local.

En cuanto a sus instancias de implementación, actualmente cuenta con tres experiencias completas de aplicación en universidades argentinas, dos de ellas se encuentran en un estadio final de desarrollo: la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) con sede en la provincia de Mendoza y la UNSJ, establecida en la provincia homónima. El tercer caso, se trata de la UNSAM, situada en la provincia de Buenos Aires, cuyos resultados finales han sido presentados ante sus autoridades, altos funcionarios de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y directivos de otras casas de estudios del país. De manera conducente, el informe completo correspondiente a su estudio ya ha sido publicado (CECIC, 2021). Asimismo, entre los años 2023 y 2024 ha sido instrumentado el relevamiento de un conjunto específico de indicadores sobre producción científica publicada en doce Universidades Nacionales, en el marco de un proyecto PISAC-CTI correspondiente a la convocatoria PISAC 2022 “Plan Nacional de CTI”.

Tales instancias densas de investigación y aplicación del instrumento han posibilitado recalibrar su metodología en materia de acceso a las instituciones, recolección, sistematización y análisis de datos. El Manual de Cuyo, en definitiva, procura arrojar luz sobre los diversos estilos de circulación vía la recolección y análisis de una diversificada serie de fuentes de información tanto primarias como secundarias, atendiendo a complementar/complejizar la tradicional mirada sostenida desde bases de datos principalmente cuantitativas y *mainstream*.

En este trabajo se recuperan específicamente los principales hallazgos en torno a los casos de la UNSJ y la UNSAM focalizando en un conjunto de indicadores correspondientes a la dimensión “interacción Universidad-sociedad”, los cuales avanzan sobre las capacidades institucionales propias de las casas de estudios en materia de comunicación del conocimiento hacia

públicos no especializados, como ilustra la Figura N° 1. Para su abordaje se recuperaron una serie de fuentes primarias:

- sitios webs institucionales de ambas universidades;
- Informes de gestión, evaluación externa y autoevaluación, junto a normativas y documentación institucional de las casas de estudio;
- bases de datos ad-hoc que dan cuenta de las publicaciones periódicas y los perfiles institucionales en redes sociales tanto de UNSJ como UNSAM; junto a
- grillas de programación de la señal de radio y canal televisivo digital de la UNSJ.

Figura N° 1: Indicadores analíticos del Manual de Cuyo referidos a las capacidades institucionales de comunicación del conocimiento en Universidades.



Fuente: elaboración propia con base en CECIC (2020)

La UNSAM: interacción con públicos diferenciados a partir de red sociales institucionales

La UNSAM fue creada en el año 1992, concentrando el grueso de sus instalaciones en el partido bonaerense de San Martín. Ello tuvo lugar durante una de las etapas principales de expansión del concierto de instituciones universitarias en Argentina, cuyo epicentro fue precisamente el área geográfica identificada como Conurbano Bonaerense. Lo cual, entre otras dimensiones, se caracterizó como la antesala de la sanción de la Ley N° 24.521 “de Educación Superior” en 1995 (Accinelli y Macri, 2015). Tal contexto de institucionalización conllevó a que la UNSAM asumiera ciertas características en su estructura institucional homologable con las universidades establecidas en geografías y durante temporalidades similares. Entre otras cosas, la organización en Departamentos, Escuelas y/o Institutos, el establecimiento de redes de cooperación principalmente internacional, una destacada impronta de articulación entre la investigación y desarrollo (I+D) con la vinculación tecnológica, el despliegue bimodal de dictados de carreras (presenciales y a distancia), junto a una constante interacción dialógica con el territorio de emplazamiento fueron rasgos identitarios (re)conocidos en las universidades

del conurbano bonaerense en general, como así también en la UNSAM en particular. Sumado a ello, puede destacarse que la puesta en marcha de dicha casa de estudios contó con un significativo impulso dinamizado desde diversos sectores sociales de la misma localidad (CECIC, 2021; Herbón y Quinteros, 2015; Rovelli, 2012 y García de Fanelli, 1997).

En materia de instrumentos de comunicación, nuestros estudios permitieron identificar que, en el caso de publicaciones en formato de Boletines digitales, la UNSAM cuenta con uno de carácter general al cual se accede por medio suscripción y brinda información acerca de novedades institucionales y agendas de eventos desarrollados en la institución. Diversas Escuelas e Institutos, además, editan sus propias piezas comunicacionales las cuales se erigen como espacios dedicados a la visibilización tanto de sus agendas institucionales como de sus actividades académicas. En la Tabla 1, se presentan aquellos boletines vigentes hacia el año 2019, identificando su Unidad editora, modo de acceso y periodicidad:

Tabla N°1: Boletines UNSAM según unidad editora y modo de acceso vigentes durante el año 2019.

Unidad editora	Título de Boletín	Tipo de acceso	Periodicidad
Relaciones Internacionales	Boletín de RRII	Abierto	Mensual
Escuela de Política y Gobierno	Boletín Digital EPyG		
Escuela de Humanidades	Boletín de Informaciones de la Secretaría de Investigación		
Área de Personal	Newsletter Comunidad UNSAM		Cuatrimestral ³
Instituto Investigaciones sobre el Patrimonio Cultural	Anuario del Instituto Investigaciones sobre el Patrimonio Cultural	Suscripción	Anual

Fuente: CECIC, 2021.¹

En cuanto a revistas de comunicación pública de la ciencia, la UNSAM edita “Anfibia”, una publicación digital de crónicas, ensayos y relatos de no ficción instituida durante el año 2012 en el marco del Programa Lectura Mundi, la cual hacia 2018 ya contaba con un total de 350 crónicas y ensayos publicados. Junto a ella, es significativo señalar que durante los años 2011-2017 fue editada en la casa de estudios la Revista UNSAM. Dicha publicación cuenta con diferentes podcasts relativos a historias, entrevistas y análisis sobre temas políticos, sociales y culturales de la actualidad, tales como: Poliamor; Todo es Fake; El deseo de Pandora; He visto morir; La Batalla Cultural y Gente que sí. Así también la universidad cuenta con otras revistas en línea, editadas por sus estudiantes, entre ellas se encuentran:

-*Márgenes*: publicación digital producida por estudiantes de Sociología y Antropología del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES), cuyo propósito consiste en incentivar la circulación e intercambio de conocimientos y reflexiones entre miembros de la comunidad académica del Instituto de Altos Estudios Sociales, como también de un público externo a la universidad.

1 La Newsletter denominada “Comunidad UNSAM” publicó su última edición durante el mes de octubre de 2018.

-*Transas*: publicación semanal en la que estudiantes junto con profesores, periodistas, e historiadores accionan en el campo de la cultura latinoamericana y buscan nuevas formas para su expresión y el debate en torno a ella y la cotidianidad de la vida actual.

Redes sociales como herramientas para el diálogo personalizado en la UNSAM.

Desde el año 2009, la universidad experimentó un crecimiento exponencial a tanto de estudiantes, becarios/as de investigación, como también en el cuerpo docente. De allí que, como señala un funcionario del área de comunicación de la UNSAM entrevistado (comunicación personal, 2019), el conjunto de propuestas orientadas a la comunicación institucional estuvo focalizado en diversificar las estrategias de interacción, reconociendo las redes sociales como herramientas indispensables para motorizar un diálogo personalizado con cada perfil de agente que transita por la institución.

A partir de ello, la red Instagram fue recuperada como principal medio digital orientado a entablar un vínculo dialógico directo con sus estudiantes. Así también, la red social denominada Twitter se adoptó a fin de entablar un modo de comunicación más especializado, diseñado para dialogar con personas que se encuentran vinculadas al mundo universitario, como también a la educación pública. Sumado a ello, desde la Gerencia de Comunicación de la UNSAM, han recurrido a la creación de perfiles en la red social de Facebook para sus diferentes Unidades Académicas, focalizados en generar instancias de comunicación más orientada al orden institucional.

Junto a tales perfiles institucionales en redes sociales, la universidad cuenta con un portal web oficial el cual visibiliza su estructura orgánica, autoridades, oferta académica, novedades, como también información relativa a su funcionamiento, entre otras dimensiones. En suma, la UNSAM cuenta con una fuerte presencia en las redes sociales, como se advierte en la Tabla N°2.

Tabla N°2: Perfiles en redes sociales de las Unidades que integran la UNSAM. Año 2019.

				
Biblioteca Central	√	√	√	
FUNINTEC	√	√		
Escuela de Ciencia y Tecnología	√	√	√	√
Escuela de Economía y Negocios	√	√	√	
Escuela de Humanidades	√		√	
Escuela de Política y Gobierno	√	√	√	
Instituto de Altos Estudios Sociales	√	√		
Instituto en Nanosistemas	√	√	√	√
Instituto de Arquitectura y Urbanismo	√	√	√	√
Instituto de Artes Mauricio Kagel	√	√	√	√
Instituto Dan Beninson	√	√	√	√
Instituto de Tecnología Jorge Sábato	√	√	√	√
Instituto de Investigaciones sobre el Patrimonio Cultural	√			
Instituto del Transporte	√	√	√	
Editorial UNSAM	√	√	√	√
Vicerrectorado	√		√	
Página oficial UNSAM	√	√	√	

Fuente: Elaboración propia con base en CECIC (2021)

Oficinas dedicadas a la comunicación en la UNSAM.

En sintonía con la tendencia a la institucionalización de áreas, espacios, junto a oficinas de nivel rectoral dedicadas a potenciar la comunicación institucional y del conocimiento científico iniciada con la entrada en funciones del MINCyT (2007), la UNSAM emprendió la tarea de desarrollar dos áreas específicas. La primera tuvo lugar en el año 2011 tratándose de la Gerencia de Comunicación Institucional, dependiente de la Secretaría de Cultural, Comunidad y Territorio de Rectorado (UNSAM, 2023). Al respecto, un alto funcionario del área señala como su constitución en tanto área relativamente autónoma (diferenciada orgánicamente de las áreas misionales de la Universidad) constituye uno de los rasgos institucionales distintivos de la UNSAM respecto a otras casas de estudios superiores (Funcionario 1, 31 de mayo de 2019). En cuanto a su institucionalización, desde su origen la Gerencia cuenta con un encargado de comunicación interna, un editor general de contenidos orientado a la comunicación externa y un equipo audiovisual con funciones de documentación fílmica de actividades propias de la UNSAM. Tal despliegue institucional, demarcó un hito en materia de gestión de la política comunicacional en la UNSAM, explicitándose sus capacidades de acción institucional en el desarrollo de estrategias comunicacionales direccionadas a públicos diferentes, por medio de la adecuación de medios diferenciales.

Hacia el año 2013, en el marco de la casa de estudios, inició sus actividades la agencia de noticias tecnológicas y científicas denominada “Agencia Tecnología Sur-Sur”. Su propósito, en

líneas generales, se sostenía en desarrollar un discurso crítico, tendiente a la reflexión, acerca de diversos acontecimientos vinculados a la producción y utilización de capacidades tecnológicas, ingenieriles, así como científicas, tanto producidas en el seno de la UNSAM, como en otras instituciones/organismos del campo científico-universitario nacional.

Para ello, desde su redacción se propuso el desarrollo de una *lingua franca* orientada a la interacción de los mundos del conocimiento, el desarrollo social y la producción de riqueza. En efecto, dirige sus esfuerzos comunicacionales a fin de alcanzar a agentes vinculados a espacios de investigación, así como a “parques industriales, fábricas, talleres y cooperativas, estudiantes y profesores universitarios y de nivel medio, y a sectores empresariales preocupados por el problema de la incorporación de tecnología y la generación de puestos de trabajo calificado” (Hurtado, 2015, p.31).

En cuanto a su posición en la estructura orgánica funcional de la institución universitaria analizada, se trata de un organismo dependiente de la Secretaría de Innovación y Transferencia Tecnológica de Rectorado. Ello implica una contundente vinculación con la función de investigación, cuando las más de las veces la comunicación del conocimiento en espacios universitarios se ha caracterizado en tanto desprendimiento de la función de extensión de las Universidades, anteriormente considerada como divulgación, dado su carácter “difusionista” (Erreguerena, 2020). Finalmente, la Agencia TSS, además de su director, cuenta con agentes dedicados a la redacción de sus piezas comunicacionales, agentes encargados de la visibilización en redes sociales, editores y diseñadores de imagen y fotografía, así como de programación web.

La UNSJ y el fortalecimiento comunicacional vía medios masivos propios.

La creación de la UNSJ tuvo lugar durante la compleja década de 1970, específicamente el 10 de mayo de 1973 vía la Ley N° 20.367. Ahora bien, su institucionalización se sostuvo a partir de la concentración de instituciones preexistentes en el territorio sanjuanino, tales como la:

- a) la Facultad de Ingeniería, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales que hasta ese entonces dependía de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo),
- b) la Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento, la cual inició sus funciones en el año 1964 y,
- c) el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, el cual se encontraba bajo la órbita de la Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Algañaraz, 2021).

Como hemos señalado en trabajos anteriores (Castillo y Prado, 2017 y Algañaraz 2014), dicha casa de estudios fue creada a partir de la puesta en marcha del denominado “Plan Taquini”. En efecto, hacia el año 1968 se había dado inicio al diseño de un plan de creación de universidades nacionales el cual, entre otras dimensiones, se propuso expandir, despolitizar, así como desmasificar el sistema universitario público argentino a comienzos de los años setenta. Diversos estudios (Lahoz y Mosert, 2018; Algañaraz, 2021 y Henríquez, 2021) señalan que la UNSJ no estaba incluida en la primera etapa del mismo, sin embargo, las gestiones de funcionarios locales, de intelectuales, junto con el movimiento estudiantil que había cobrado una relevancia significativa en la época, conllevaron a que se aprobara su creación vía decreto en una segunda etapa del precitado plan.

Entre muchas otras dependencias académicas tales como Facultades, Centros de Creación

Artística, Institutos, Laboratorios y Departamentos Académicos, la UNSJ incorporó a su estructura el Instituto Superior de Ciencias de la Comunicación -uno de los primeros espacios de enseñanza superior de comunicación establecidos en el país-, el cual dependía de la hasta entonces Universidad Provincial Domingo F. Sarmiento (Collado-Madcur, 2020). Es así que, desde sus orígenes, la Universidad pública sanjuanina contó con ciertas capacidades institucionales que llevaron a valorar a la comunicación orientada al medio social como una modalidad significativa de visibilización de su producción de conocimiento.

Ello cristaliza, entre otras dimensiones, en la temprana puesta en marcha de diversos medios de comunicación, siendo el primero la denominada “Radio Universidad”. Ahora bien, su proyecto inicial de creación fue preexistente a la UNSJ, diseñado en el marco de la carrera de Periodismo dictada en la entonces Universidad Provincial Sarmiento. Si bien dicha propuesta había generado repercusiones positivas tanto en el Rectorado de la casa de estudios como en diferentes sectores de la administración provincial, debió posponerse durante más de una década ya que el erario sanjuanino estaba focalizado en la instalación y puesta en funcionamiento de la estación de Radio Nacional San Juan (FACSO, 2021).

Así, recién durante el año 1986 el entonces Rector Normalizador de la UNSJ, Arq. Sebastián Villar, vía Resolución N° 696/86 materializó la creación de la radio universitaria, bajo la dependencia institucional de la Secretaría de Investigaciones de Rectorado. En sintonía, por medio de un Decreto presidencial digitado por el entonces jefe de Estado, Dr. Raúl Alfonsín, la administración nacional autorizó a la UNSJ a instalar y operar un servicio de radiodifusión sonora con modulación de frecuencia en la ciudad de San Juan (UNSJ, 1994). Hacia el año 1996 el Consejo Superior de la UNSJ -vía Ordenanza N° 20/96-CS- declaró a la emisora de interés universitario vinculándola, institucionalmente a la Secretaría de Extensión Universitaria de Rectorado. Sin embargo, durante el año 1999 su dependencia institucional se fijó bajo la órbita del Decanato de la Facultad de Ciencias Sociales, Unidad Académica donde desarrolla sus funciones el Departamento de Ciencias de la Comunicación (Ord N° 013/99-CS).

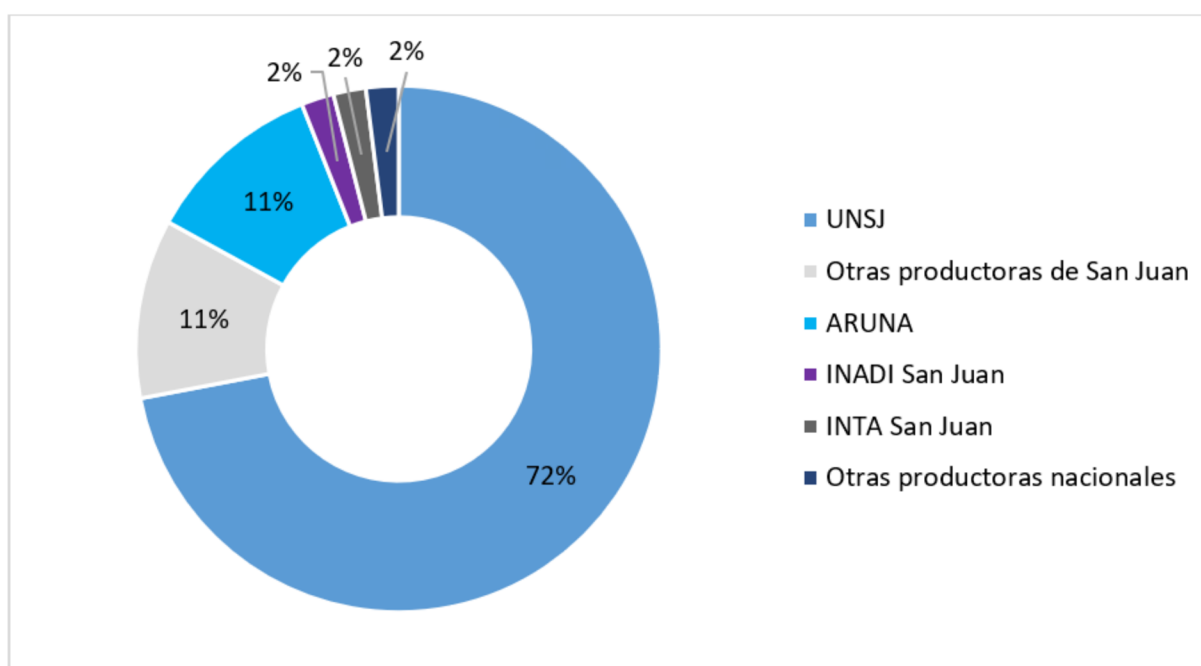
Asimismo, la Ord. N° 20/96-CS estableció su objetivo central en prestar un servicio tanto a la UNSJ como a la sociedad sanjuanina en general erigido sobre la base de la discusión y divulgación de las actividades académicas, de investigación, creación y extensión desarrolladas en la institución universitaria, promoviendo valores democráticos y pluralistas. Junto a ello, fue establecida su estructura organizativa del siguiente modo:

- Comité Editorial: Responsable de la delimitación de lineamientos editoriales, fijar y ejecutar las diferentes directivas como también supervisar la programación y concesiones de espacios radiales.
- Dirección: Encargada de la ejecución las políticas desarrolladas por el Comité Editorial, gestionar los fondos que requiera el funcionamiento de la emisora, tendiendo al autofinanciamiento como también controlar el movimiento administrativo-contable de la misma.
- Área de producción y programación: Dedicadas a tareas de planificación, producción y diseño de programación radial.
- Área de publicidad: Centrada en el desarrollo de estrategias de marketing.

En la actualidad, la Radio Universidad cuenta con una programación continua de 24 horas, en la cual despliega diversos programas abordando temáticas vinculadas a la institución univer-

sitaria como así también a la política, cultura y deportes tanto provinciales como nacionales. Sumado a ello, integra la Asociación de Radios de Universidades Nacionales Argentinas (ARUNA) dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en la cual participan 58 emisoras de radios dependientes de instituciones universitarias argentinas. En cuanto a su grilla de programación, cuenta con 46 programas distintos, de los cuales 40 son producidos en la provincia de San Juan y 6 en el resto del país. Según su plataforma productora se distribuyen como ilustra el Gráfico N°1.

Gráfico N°1: Programación de Radio Universidad según procedencia geográfica de la productora del programa. Año 2021 en valores relativos.



Fuente: elaboración propia con base en matriz de datos sobre programación de medios de comunicación de la UNSJ (EIECU, 2023).

El gráfico precedente da cuenta de cómo las capacidades institucionales radiofónicas de la UNSJ destacan en la dimensión de infraestructura, en tanto disponibilidad material para el despliegue de la circulación del conocimiento, como así también en clave de producción de contenidos. De hecho, la casa de estudios cuenta desde su institucionalización con una carrera de grado en Comunicación Social, la cual se ha destacado por su significativa impronta periódica en los planos de gestión, diseño y producción de contenidos. A su vez, la Radio UNSJ ha logrado articular la circulación de contenidos a escala nacional tanto con ARUNA, como así también con otras productoras privadas, las cuales se caracterizan por el desarrollo de programas culturales, las más de las veces. En el plano local, destaca la promoción de contenidos elaborados por otras instituciones estatales tales como las sedes provinciales del INTA y el INADI. En cuanto a las horas de programación, los contenidos de la UNSJ nuevamente acumulan el grueso del espacio radiofónico, alcanzando un 77,5% del tiempo de la programación semanal, seguidos a una distancia muy considerable los ciclos materializados por otras producciones locales con un 8,8% y los contenidos circulantes desde ARUNA con un 7,5%.

La producción de contenidos audiovisuales, por su parte, comenzó a materializarse en el marco de la casa de estudios analizada desde la segunda mitad de la década de 1980. En efecto,

el Centro de Creación para Medios de Comunicación Masiva (CREACOM) fue instituido en el año 1987 y en sus inicios dependía de la Secretaría de Extensión Universitaria de Rectorado. Entre sus funciones principales, dicho organismo se centró en contribuir a la difusión de la producción CyT generada en cátedras y unidades investigación, como también en desarrollar transferencias de servicios audiovisuales hacia el medio social. Durante la primera mitad de la década de 1990 el CREACOM centró sus principales tareas en la producción de contenido radiofónico que sería emitido en Radio Universidad, el desarrollo de publicaciones gráficas tituladas “Universidad y Sociedad” que circularía en una sección específica del semanario provincial denominado “El Nuevo Diario”, junto al programa de emisión semanal por la señal televisiva L.V. 82 Canal 8 TV San Juan también titulado “Universidad y Sociedad”.

Dicho organismo, además, asumiría un rol destacado en las primeras instancias de educación a distancia desarrolladas por la UNSJ a partir del denominado Servicio de Educación a Distancia (S.E.D)¹. En efecto, el CREACOM en conjunto con la Dirección de Psicología y Psicopedagogía de la UNSJ y los Departamentos académicos de Ciencias de la Comunicación, Filosofía y Pedagogía desarrolló ciclos orientados a:

- Formación profesional continua, abierta y a distancia.
- Apoyo a estudiantes que cursaban el último año de formación media en instituciones educativas sanjuaninas, las cuales se correspondían con el programa de Orientación Vocacional Ocupacional a Distancia.
- Iniciación a estudios universitarios, contribuyendo a la ambientación de los estudiantes ingresantes a la Universidad pública sanjuanina (UNSJ, 1994).

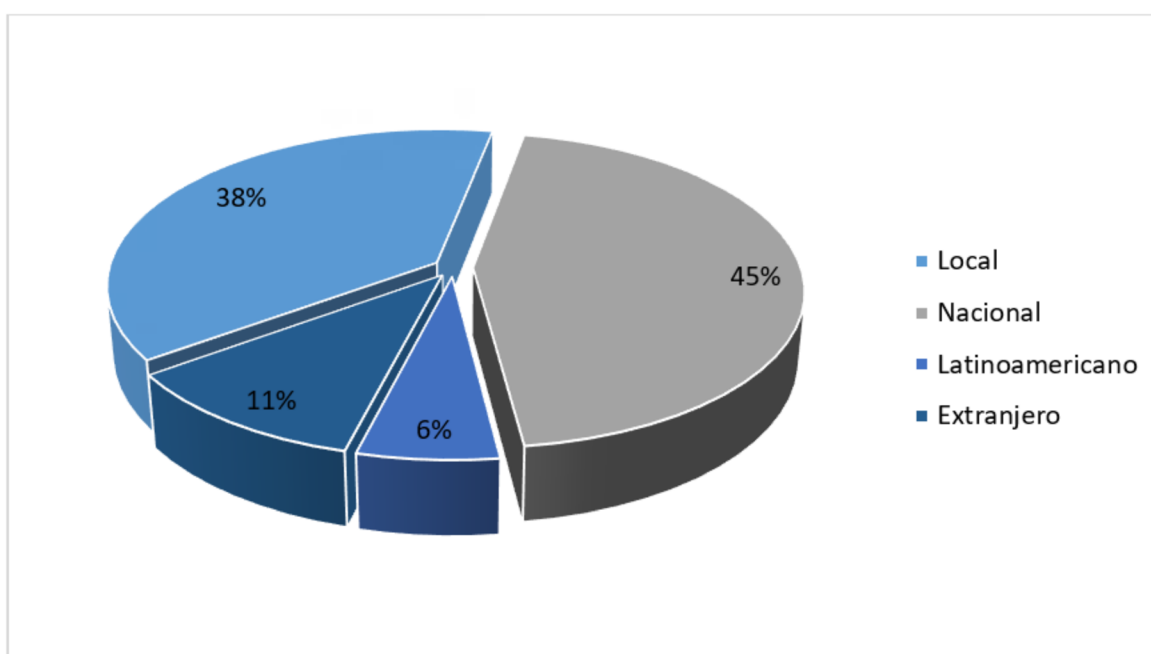
Ahora bien, transcurridos los procesos de desfinanciamiento experimentados por el campo científico-universitario nacional, materializados a partir de la política de retracción estatal digitada por la administración nacional de Carlos Menem, como también la crisis política, económica y social de los años 2001 y 2002, este organismo comenzó a transitar su camino hacia la consolidación de su producción audiovisual. En efecto, a partir del año 2006 comenzó a desarrollar dos nuevos programas televisivos denominados “Dossier Universitario” y “Entre Paréntesis”, focalizados en la comunicación al medio social de diversas actividades CyT desplegadas en el ámbito de la UNSJ. Ellos, recibieron condecoraciones tanto en el II Festival de Cine y Video Científico del MERCOSUR, realizado en 2006 con sede en Buenos Aires, así como en el Festival CineCien desarrollado en Río de Janeiro durante el mismo año. En años recientes el CREACOM experimentó su reestructuración más significativa, ya que a partir de 2016 su personal, bienes, equipamiento y patrimonio audiovisual fue puesto a disposición de una nueva iniciativa audiovisual la cual culminó con la creación del canal digital universitario Xama-Señal. (Ord. N° 01-2018-CS).

Respecto a ello, la institucionalización de dicho canal se trató del primer caso de una señal pública y digital desarrollada en la provincia de San Juan, en el marco de la reglamentación provista por la Ley N° 26.522. En la actualidad el canal televisivo de la casa de estudios sanjuanina cuenta con una transmisión continua, de la cual durante 5 horas diarias son emitidos contenidos producidos por la propia UNSJ, mientras que el resto de programación está conformado por material provisto desde el Banco Audiovisual de Contenidos Universales Argentino (BACUA) y la Red Nacional Audiovisual Universitaria (RENAU). Aquella última fue institu-

1 El SED puede caracterizarse como el primer antecedente directo del Programa “Campus Virtual” instituido en el ámbito de la UNSJ durante el año 2007 vía Ordenanza N° 04-2007-R. Dicho instrumento sería jerarquizado hacia el año 2019 a partir de la institucionalización del “Sistema Institucional de Educación a Distancia” (SIED), elaborado por la Secretaría de Comunicación de Rectorado, la Secretaría Académica de Rectorado, en conjunción una Comisión ha-doc integrada por representantes de las Facultades y reglamentado por la Ord. N° 12-2019-CS.

cionalizada en 2006, en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) con el objetivo de promover y estimular, entre otras cosas, el intercambio y la cooperación entre las unidades productivas audiovisuales de las Universidades Nacionales (RENAU, 2021). En cuanto a las horas de transmisión, según la procedencia geográfica del contenido emitido podemos señalar que se distribuyen como lo indica el gráfico 2.

Gráfico N°2: Programación de Señal Xama según procedencia geográfica del programa emitido. Año 2021 en valores relativos.



Fuente: elaboración propia con base en Matriz de datos sobre programación de medios de comunicación de la UNSJ (EIECU, 2023).

El grueso de la programación de la señal de la UNSJ proviene de productoras de alcance nacional 45% (43,5 horas semanales), entre otras el CONICET, la TV Pública, BACUA y la plataforma CONTAR. Seguidamente se encuentran la programación producida por la misma UNSJ, la cual asciende a un 38% (37 horas semanales) dedicadas a programas de noticias universitarias, de CPC, transmisiones del Mozarteum como así también programas deportivos. En cuanto al contenido de alcance latinoamericano representa el 6% (6 horas semanales) de la programación de Xama Señal, se tratan de programas desarrollados por Red Tal y dedicados tanto a deportes como infancias. Complementa la grilla un 11% (11 horas) de programas producidos en el extranjero, precisamente en Alemania por la Deutsche Welle, organismo dedicado a la producción documental cuyas temáticas abordan la política latinoamericana, economía mundial, cultura y salud.

La comunicación institucional como política centralizada en la UNSJ.

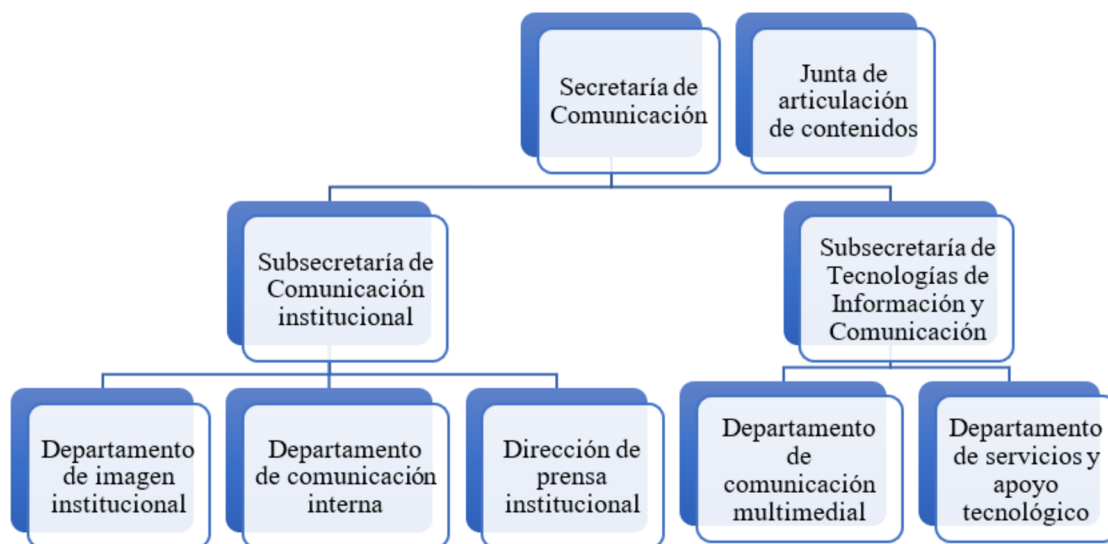
El paulatino, pero a su vez constante, crecimiento en materia de medios de comunicación masiva en el marco de la UNSJ repercutió, también, en la conformación de la estructura orgánico funcional de su Rectorado. En efecto, durante el año 2013 un equipo de docentes-investigadoras del Departamento de Ciencias de la Comunicación elevaron a Vicerrectorado la propuesta

de instituir una Secretaría de Comunicación Rectoral. Aquella, asumiría las tareas de planificar, ejecutar, controlar y evaluar las comunicaciones mantenidas por la casa de estudios con sus públicos de manera integrada, funciones que hasta entonces eran ejecutadas desde la Secretaría de Extensión Universitaria.

La Secretaría de Comunicación fue instituida en ese mismo año vía la Ord. N° 19-13-CS, y su estructura organizacional sería conformada por las siguientes unidades dependientes: a) Junta de articulación de contenidos; b) Subsecretaría de Comunicación institucional; c) Subsecretaría de Tecnologías de Información y Comunicación; d) Departamento de imagen institucional; e) Departamento de comunicación interna; f) Departamento de comunicación multimedial y finalmente; g) Departamento de servicios y apoyo tecnológico. En sintonía, la Dirección de Prensa y Difusión que pertenecía a la Secretaría de Extensión Universitaria, junto al Programa “Campus Virtual de la UNSJ”, de la Secretaría Académica de Rectorado fueron incorporados a la órbita de la Secretaría de Comunicación.

En cuanto a sus funciones, podemos señalar que la Secretaría de Comunicación se encarga, entre otras cosas, de promover el reconocimiento social de las funciones de la UNSJ, socializando el conocimiento por ella producido y democratizando el acceso a dicha información. Así también, procura dinamizar los vínculos de la casa de estudios sanjuanina con los medios de comunicación tanto locales como nacionales, contribuyendo así a motorizar la circulación de su información producida. Asume como tarea, además, impulsar acciones tendientes a celebrar convenios de asistencia tecnológica y formación profesional en materia de comunicaciones tanto con otras universidades, como con diversas instituciones estatales o privadas (Ord. 19-2013-CS). Así, el organigrama de dicha Secretaría se establece como indica el gráfico 3.

Gráfico N°3: Estructura organizacional de la Secretaría de Comunicación de la UNSJ. Año 2013.



Fuente: EIECU (2023).

En el marco de la Dirección de Prensa Institucional de dicha Secretaría se desarrollan dos publicaciones gráficas las cuales contribuyen a la circulación del conocimiento producido en la UNSJ, se tratan de la “Revista La Universidad” y el suplemento “Octubre/73”. En cuanto a la primera, comenzó a ser editada en el año 2003 y, hasta el 2012, su publicación asumió un formato impreso. En sintonía con otros instrumentos de comunicación previamente abordados,

la Revista La Universidad se ubicó en la órbita de la Secretaría de Extensión hasta la institucionalización de la Secretaría de Comunicación del Rectorado, de la cual depende institucionalmente en la actualidad. Su estructura se encuentra constituida a partir de un Coordinador, dos Redactores y un encargado de edición de contenidos digitales.

Por su parte, el suplemento denominado Octubre/73 inició sus actividades durante el año 2013 como una publicación mensual, de formato impreso y digital, la cual también era distribuida en conjunto con el periódico provincial denominado Diario de Cuyo. Ello coadyuvó a que los contenidos de dicha publicación, orientados a dar cuenta sobre los avances en materia CyT desarrollados en la UNSJ, alcanzaran públicos de mayor heterogeneidad, los cuales no se encontrarían directamente vinculados a la Universidad pública sanjuanina. En materia de su conformación institucional, el organigrama del suplemento es integrado por el Secretario de Comunicación de Rectorado, el Director de prensa institucional, un encargado de redacción y un encargado de edición del contenido web.

Reflexiones finales

A lo largo del trabajo hemos avanzado en torno a aquellos instrumentos de comunicación instituidos en dos Universidades Nacionales contribuyentes al despliegue de la circulación de sus conocimientos, a través de modalidades y formatos que trascienden aquellos legitimados por la ciencia *mainstream* y sus sistemas de evaluación tanto de instituciones como de personas. A partir de indagar acerca de las estructuras de los medios de comunicación propios, sus publicaciones gráficas orientadas a públicos extraacadémicos, en conjunción a las diferentes oficinas de comunicación y su posicionamiento en el organigrama institucional, identificamos como la UNSAM y la UNSJ han asumido perfiles diferenciados en torno a sus capacidades institucionales en CPC.

En el caso de la UNSAM, su estructura institucional dedicada a la comunicación ha dado cuenta de características específicas que la posicionan en un espacio particular en el concierto de Universidades nacionales argentinas. Si bien no se cuenta entre las 39 instituciones universitarias que integran la Asociación de Radiodifusoras Universitarias Nacionales Argentinas (ARUNA) dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), o entre las 25 que han incorporado al menos una señal televisiva a la Red Nacional Audiovisual Universitaria, ha logrado poner en funcionamiento dos órganos institucionales de carácter fundamental para dinamizar la comunicación con el medio social. Se tratan, por un lado, de su Gerencia Comunicación, cuya política comunicacional se ha caracterizado por la creación estratégica de perfiles oficiales en redes sociales, lo cual se tradujo en herramientas específicas para el despliegue de instancias dialógicas con públicos particularizados. Ello, en cierto modo, trascendería las clásicas instancias de difusión institucional para instaurar espacios de comunicación tanto con agentes que ya transitan en la casa de estudios, como también con aquellos que se desempeñan en espacios externos.

Sumado a ello, su agencia de noticias científicas y tecnológicas “Agencia TSS”, se erige como uno de los organismos pioneros en el ámbito universitario dedicado al desarrollo de un periodismo especializado en Ciencia, Tecnología e Innovación. En tal sentido, asume una destacada significatividad en materia de motorización de la CPC en el marco de las Universidades, articulando de un modo productivo a docentes-investigadores/as desarrolladores de conocimiento científico y profesionales periodistas focalizados en la incorporación de dichas temáticas en la agenda de los medios de comunicación masivos. De hecho, la singularidad en materia de capacidades institucionales de comunicación en la UNSAM se sostiene sobre su factibilidad

para la creación de contenidos digitales sin poseer medios propios. En tal sentido, contar con una política institucional en la materia ha sostenido una producción audiovisual original, y a su vez taxonomizada de acuerdo a tipos de públicos, de medios sociales digitales, como así también de contenidos.

Ahora, podemos señalar que si bien la UNSJ junto a sus diferentes Unidades cuentan con ciertos perfiles institucionales en las redes sociales, en cierto modo más tradicionales, históricamente ha focalizado sus esfuerzos en la consolidación de un conjunto de medios de comunicación masivos tradicionales, los cuales en las últimas décadas han venido consolidando su producción propia de contenidos. En efecto, medios como la Radio Universidad e instrumentos como el CREACOM han venido generando instancias de producción/circulación de contenidos vinculados a la CPC desde la década de 1980.

Dicha universidad experimentó, también, un destacado crecimiento tanto en materia de medios, como de producción de contenidos en años recientes, a partir del impulso a la comunicación pública de la ciencia desplegado desde las políticas públicas materializadas en el marco del MINCyT como por el establecimiento de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Así, la UNSJ inauguró hacia el año 2017 la primera señal televisiva digital y pública de la provincia, en conjunción al desarrollo de un proceso de institución/jerarquización de la comunicación institucional en su organigrama de Rectorado. Dicha digitalización de su señal se tradujo en una significativa participación de la Universidad Pública sanjuanina en redes interinstitucionales como las ya señaladas BACUA, ARUNA y RENAU posibilitando, además, la articulación interuniversitaria en materia de intercambios y coproducciones de contenidos audiovisuales. Asimismo, la creación de una Secretaría de Comunicación del alcance Rectoral viabilizó el despliegue de una política centralizada en la materia, encargada de coordinar tanto la producción como la emisión de contenidos en todos sus medios universitarios. Ello, impactó de un modo contundente tanto en la conformación del mapa de medios de la provincia de San Juan, como en ciertas dimensiones de la conformación de la denominada “agenda periodística” local.

En suma, si bien la UNSAM ha transitado un recorrido comunicacional tendiente a la digitalización/informatización, en sintonía con algunas de las políticas públicas en materia científico-tecnológica y medios de comunicación latinoamericanas del siglo XXI, mientras que la UNSJ ha procurado instituir/jerarquizar medios masivos de comunicación junto a la producción de contenidos, ambas instituciones universitarias se caracterizan por dinamizar instancias de comunicación con su medio. Así, han coadyuvado a motorizar la circulación de su producción científica por escenarios más allá de los tradicionales, como así también a fortalecer sus interacciones dialógicas con diversos actores sociales de su medio, posicionándolas como interlocutoras de la así denominada cultura científica en el espacio social. Finalmente, podemos señalar que uno de los desafíos aún vigente se trata del rol asumido por docentes-investigadores/as en el desarrollo de acciones de CPC producidas para su circulación en los medios aquí analizados.

Referencias bibliográficas

Alcíbar, M. (2015). Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología: una aproximación crítica a su historia conceptual. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 191, 01-13.

<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2045/2556>

Accinelli, A. y Macri, A. (2015). La creación de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales. *Revista Argentina de Educación Superior*, (11), 94-117.

Aguado, A. (2006). Políticas editoriales e impacto cultural en la Argentina: (1880-2000). Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, (15), 95-105. <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019683007.pdf>

Algañaraz, V. (2014). Reestructuración universitaria en clave autoritaria: política y accionar de los rectores de la Universidad Nacional de San Juan durante la última dictadura militar (1976-1983). PolHis, (14), 236-255. <http://polhis.com.ar/index.php/PolHis/article/view/19>

Algañaraz, V. (Dir) (2021). El desarrollo de la investigación científica en la Universidad Nacional de San Juan. Una mirada en clave histórica y sociológica. Editorial de la UNSJ.

Algañaraz y Castillo (8-9 de agosto de 2024). Capacidades institucionales de vinculación en las Universidades argentinas: alcances y límites de la circulación en el caso de las patentes de invención. [ponencia] 1° Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Ayala, S., Nicolisi, A. y Fleman, S. (2019). TV universitaria argentina y ficción seriada durante la ley SCA: Representación e identidad. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, (31), 48-59. <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/1520/623>

Ballesteros-Ballesteros, V. y Gallego-Torres, A. (2022). De la alfabetización científica a la comprensión pública de la ciencia. Trilogía Ciencia, Tecnología y Sociedad, (26), 02-19. <http://www.scielo.org.co/pdf/trilo/v14n26/2145-7778-trilo-14-26-e400.pdf>

Bandin, M. (2017). La Comunicación Pública de la Ciencia en el CONICET: Vocaciones Científicas. Elementos para el diagnóstico, reconocimiento y análisis del Programa de Promoción de Vocaciones Científicas (Voc.Ar) y la Plataforma País Ciencia durante el periodo 2012-2014. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional de La Plata

Bauer, M. (2009). The evolution of public understanding of science- Discourse and comparative evidence. Science, Science, Technology & Society, 14, 221–240.

Bauer, M., Allum, N., y Miller, S. (2007). What can we learn from 25 years of PUS survey research? Liberating and expanding the agenda. Publing Understandig of Science, 16, 79-95.

Beigel, F. (2018). Las relaciones de poder en la ciencia mundial. Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia. Revista Nueva Sociedad. (274), 13-28. https://www.nuso.org/media/articles/downloads/TG.Beigel_274.pdf

Beigel, F. y Algañaraz, V. (2020). Nuevos indicadores para reconocer las modalidades de interacción social de la universidad y coproducción de conocimientos. Propuestas y alcances del Manual de Cuyo. Indicadores de vinculación de las Universidades iberoamericanas con su entorno. Experiencias acumuladas y nuevos desafíos, 18, 52-59. <https://bit.ly/3yVAymq>

Bello, M. y Ruggiero, G. (Coords.) (2015). Las universidades frente al problema de comunicar la ciencia. Buenos Aires: Ediciones UNGS.

Calvo, N. (2008). Voces en pugna. Prensa política y religión en los orígenes de la República Argentina. Hispania Sacra, 50(122), 575-596. <https://hispaniasacra.revistas.csic.es/index.php/hispaniasacra/article/view/69/68>

Camaño Semprini, R.; Carini, F. y Carbonari, M. (2018). Investigar, enseñar y ¿comunicar la ciencia?: una propuesta desde la historia. Contextos de Educación, (24), 66-78. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/732>

Castelfranchi, Y. y Fazio, M. E. (2020). Comunicación de la Ciencia en América Latina: Construir derechos, catalizar ciudadanía. En Albornoz, M. (Coord). El estado de la ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos 2020 (pp. 145-156). RICYT. https://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2021/02/ElEstadoDeLaCiencia_2020.pdf

Castillo (29-31 de octubre de 2024). Alfabetización científica en Argentina: la estrategia institucional del CONICET para circular sus conocimientos en el nivel medio (1961-1967). [Ponencia] 4° Jornadas de Sociología. Ciudad de San Juan, Argentina

Castillo y Prado (2017) Dinámicas de la actividad científica del Instituto de Investigaciones Socio-Económicas de la Universidad Nacional de San Juan de Argentina. Ciencia e Interculturalidad, 21(2), 31-51. <https://www.camjol.info/index.php/RCI/article/view/5600>

Cazaoux, D. (2010). Historia de la divulgación científica en Argentina. Buenos Aires: Ed. Teseo.

Collado Madcur, G. (2020). La enseñanza superior de la comunicación en San Juan: balance y prospectiva, a casi 65 años de su implementación (1956-2020). Revista Argentina de Comunicación, (11), 167-200. <https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/62>

Cortassa, C. (2010). Asimetrías e interacciones. Un marco epistemológico y conceptual para la investigación de la comunicación pública de la ciencia. ArtefactoS, 3, 151-185. <https://revistas.usal.es/index.php/artefactos/article/view/8433/8505>

Cortassa, C. y Rosen, C. (2019). Comunicación de las ciencias en Argentina: escenario y prácticas de un campo en mutación. ArtefactoS, 8, 61-81. <https://revistas.usal.es/index.php/artefactos/article/view/art2019816181/20282>

Cortassa, C.; Andrés, G. y Wursten, A. (Comps) (2017). Comunicar la ciencia: escenarios y prácticas: Memorias del V Congreso Internacional de Comunicación Pública de la Ciencias y la Tecnología. Entre Ríos: UNER.

Cortassa, C.; Wursten, A.; Andrés, G. y Legaria, J. (2020). Comunicar las ciencias desde las instituciones: dos modelos de análisis aplicados al caso UNER. Ciencia, Docencia y Tecnología, (61), 01-35. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/783/887>

Costa, M. E. (11-12 de octubre de 2012). Edición y circulación de libros ilustrados en los años '60: colección "Arte para todos" de EUDEBA. [Ponencia] VI Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40742>

Creswell, J. (2014). Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. SAGE.

-Dellamea, A. B. (5-7 de abril de 2000). La formación de divulgadores y periodistas científicos en Argentina. [Ponencia] IX Congreso de Divulgación de la Ciencia y la Técnica. Michoacán, México. <http://www.oei.es/salactsi/dellamea3.htm>

Dellamea, A. B., Ratto, M. C. y Scisciani, L. (5-7 de abril de 2000). Evaluación de 24 cursos de Divulgación Científica y Periodismo Científico para graduados universitarios y terciarios en la Argentina (1986-1999) [Ponencia]. IX Congreso de Divulgación de la Ciencia y la Técnica. Michoacán, México. <http://www.oei.es/salactsi/dellamea4.htm>

Erreguerena, Fabio. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. Revista Másquedós, (5), 1-17.

Fernández, F. (2007). La gestión de la nueva comunicación interna. Análisis de la aplicación de las tecnologías de la información en los procesos de comunicación interna de las universidades de la Comunidad Valenciana. [Tesis

de Doctorado, Universitat Jaume I]. Repositorio Institucional – Universitat Jaume I.

Gallardo, S. (2015). Espacios de comunicación institucional donde se cocina la ciencia: la comunicación científica en Exactas. En Bello, M. y Ruggiero, G. (Coords.) Las universidades frente al problema de comunicar la ciencia (pp. 47-58). Ediciones UNGS.

García de Fanelli, A. (1997) Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico. CEDES.

Henríquez, G. (2021) Entre la historia y la memoria. Voces y reflexiones sobre los procesos que confluyeron en la creación de la UNSJ. Revista REVIISE, 17, 229-246. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/567/582>

Herbón F. y Quinteros M. (24-26 de junio de 2015). Reconfiguraciones de la gestión universitaria en el conurbano bonaerense a partir de la reforma de los años 90: nuevas funciones y roles. [Ponencia] V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y Desafíos en Perspectiva Internacional. Buenos Aires, Argentina.

Hurtado, D. (2015). La tecnología como objeto de comunicación pública: la agencia TSS. En Bello, M. y Ruggiero, G. (Coords.) Las universidades frente al problema de comunicar la ciencia (pp. 29-34). UNGS.

Lahoz, M. y Mosert, B. (coord.) (2018) El arduo proceso de gestación de la Universidad Nacional de San Juan. EFFHA

Lemarchand, G. (1996). La importancia política de la divulgación y la difusión científica y tecnológica. Redes, Revista de Estudios sociales de la Ciencia, 7, 161-192. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/672>

López-Ocón Cabrera, L. (1998). La formación de un espacio público para la ciencia en la América Latina durante el siglo XIX. Asclepio, (50), 205-225. https://digital.csic.es/bitstream/10261/16689/3/Espacio_publico_ciencia_America-latina.pdf

López-Ocón Cabrera, L. (2002). La América Latina en el escenario de las exposiciones universales del siglo XIX. Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia, (18), 103-126. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/84564/1/2002%20Revista%20Procesos%20RP-18-DE-L%c3%b3pez-Oc%c3%b3n.pdf>

Maggio-Ramírez, M. (2020). La circulación de saberes y el problema de la autoría en la prensa virreinal. Un análisis del Correo de Comercio, 1810-1811. Información, cultura y sociedad, 42, 11-34 <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/7666/7045>

Marmolejo Cueva, M. (2016). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como Medio de Difusión Universitaria. Revista Hallazgos21, 1, 172-180. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/27/36>

Massarani, L. (2018). Estado del arte de la divulgación de la ciencia en América Latina. Journal of Science Communication, 01, 01-15

https://jcomal.sissa.it/sites/default/files/documents/JCOMAL_0101_2018_A01_es.pdf

Massarani, L., Reynoso, E., Murriello, S. y Castillo, A. (2016). Posgrado en Comunicación de la Ciencia en América Latina: un mapa y algunas reflexiones. JCOM; 15(5), 01-17. <https://ru.ameyalli.dgdc.unam.mx/handle/123456789/75>

Mendizábal, V. (2018). De la torre de marfil a la arena pública: el papel de los científicos en la comunicación de la ciencia y la tecnología. Communication Papers. Media Literacy & Gender Studies, 7, 9-26.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6442328>

Miller, S. (2001). Public understanding of science at the crossroads. *Public Understanding of Science*, 10, 115-120.

Núñez Ladevéze, L.; Torrecillas Lacave, T. e Irisarri Núñez, J. (2019). Audiencias y redes: pautas de consumo de industria cultural en España. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25, 421-441.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/63738/4564456549522>

Peña Collazos, W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Revista Educación y Desarrollo Social*, (3)2, 180-195. <https://doi.org/10.18359/reds.887>

Pineau, M., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006). El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). *Colihue*.

Rovelli, L. (2012). Expansión universitaria y movilidad académica: Trayectorias de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires. *Pilquen*, 1, 1-17.

Sitio web institucional de la Editorial UNSJ: <https://efu.unsj.edu.ar/>

Sitio web institucional de la FACSO: <http://www.facso.unsj.edu.ar/>

Sitio web institucional UNSAM. <http://www.unsam.edu.ar>

Sitio web institucional de la AAPC. <https://aargentinapciencias.org/>

Von Stecher, P. (2017). El lenguaje de la ciencia y de su divulgación en la revista argentina *Ciencia e Investigación* (1945-1955). *Logos*, 27, 198-210. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/logos/v27n2/0719-3262-logos-27-02-00198.pdf>

Vara, A. M. (2022). Periodismo científico y comunicación de la ciencia: la profesionalización frente a la transición digital. *Revista CTS*, 17(50), 187-194. <http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/303/265>

Fuentes documentales.

Argentina. Ley Nº 20.367. Creación de la Universidad Nacional de San Juan, Mayo de 1973.

Argentina. Ley Nº 24.521. Educación Superior. Buenos Aires, Agosto de 1995.

Argentina. Ley Nº 26.522. Servicios de Comunicación Audiovisual. Buenos Aires, Octubre de 2009.

Argentina. UNSJ (1986). Resolución Nº 696/86-Consejo Superior.

Argentina. UNSJ (1996). Ordenanza Nº 0020/96-Consejo Superior.

Argentina. UNSJ (1999). Ordenanza Nº 0013/99-Consejo Superior.

Argentina. UNSJ (2013). Ordenanza Nº 0019/13-Consejo Superior.

Argentina. UNSJ (2014). *Revista la Universidad*, s-Nº.

Argentina. UNSJ (2018). Ordenanza Nº 0001/18-Consejo Superior.

CECIC (2020). *Manual de Cuyo: Indicadores Institucionales de Circulación del Conocimiento*. En prensa.

CECIC. (2021). Estudio sobre la producción y circulación del conocimiento en la Universidad Nacional de San Martín. <https://cecic.fcp.uncuyo.edu.ar/wp-content/uploads/2021/09/Estudio-de-circulacion-del-conocimiento-producido-por-UNSAM-CECIC-EIDAES-2021.pdf>

EIECU (2021). Matriz de datos sobre instrumentos de comunicación de la UNSJ.

UNSJ (1994). Universidad Nacional de San Juan. Su historia y proyección regional. Tomos I y II. San Juan: Editorial de la UNSJ.

Fuentes testimoniales

Entrevista 1: funcionario de UNSAM en el área de comunicación institucional [grabación], realizada por [anónimo], el 31 de mayo de 2019. Registro en formato MP3. Archivo del equipo de investigación al que pertenece el autor de este trabajo.

Algunos Elementos de Pedagogía en San Agustín

José Juan García

Instituto de Investigación y Transferencia Educativa -Universidad Católica de Cuyo

pjosejuangarcia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1086-6361>

Recibido: 03/04/2025-Aceptada:02/10/2025

Resumen

El genio de San Agustín no deja de sorprendernos y dar enseñanzas. En cuanto a sus aportes a lo que es hoy la Pedagogía como ciencia, dejó muchas orientaciones. No sólo escribió el célebre *De Magistro*, sino que de modo no sistemático, dio pautas, energías, luces y sugerencias para el noble ejercicio del enseñar y aprender. Él mismo fue un maestro de sabiduría y testimonio de vida ejemplar después de su conversión a la fe y a la vida cristiana. Veremos en este trabajo algunos antecedentes al hiponense, su originalidad, su filosofía epistemológica, la tarea de educación como transmisión de saberes y actitudes, etc.

Palabras Claves: Verdad – Escepticismo – Verdad y Bien - Enseñar

Some Elements of Pedagogy in Saint Augustine

Abstract

The genius of Saint Augustine continues to astonish us and provide enduring teachings. Regarding his contributions to what we now understand as Pedagogy as a discipline, he offered numerous valuable insights. He not only wrote the celebrated *De Magistro*, but also, in a non-systematic manner, provided guidelines, inspiration, clarity, and suggestions for the noble task of teaching and learning. He himself was a true master, both for his wisdom and for the exemplary life he led after his conversion to the Christian faith. This paper will address some antecedents to the Bishop of Hippo, his originality, his epistemological thought, and his view of education as the transmission of knowledge and attitudes, among other aspects.

Keywords: Truth – Skepticism – Truth and Good – Teaching

Introducción

Algunos Padres de la Iglesia y Escritores Eclesiásticos del primer Cristianismo, se mostraron altamente preocupados por la educación de los cristianos y la catequesis adecuada. Iban de la mano. Muchos de ellos fundaron escuelas y desde allí propulsaron educación con las herramientas propias de la época.

En el caso de San Agustín, no sólo escribió el célebre *De Magistro*, sino que, de modo no sistemático, dio pautas, orientaciones, luces y sugerencias para el noble ejercicio del enseñar y aprender. Él mismo fue un maestro de sabiduría y testimonio de vida ejemplar después de su conversión. Veremos en este trabajo algunos antecedentes al hiponense, su originalidad, su filosofía epistemológica, la tarea de educación como transmisión de saberes y actitudes, etc.

Cerramos con algunas breves palabras finales y la bibliografía recomendada.

Actitudes previas a la de Agustín

Clemente Alejandrino filósofo, Orígenes –primer y gran teólogo- y san Basilio asumen la cultu-

ra de su época en actitud de diálogo con las verdades del Evangelio y la fe naciente. Rescatan sobre todo los aspectos de verdad y belleza, pues se advierte que han de ayudar a los objetivos del Cristianismo.

Por otro lado, y en línea de pensamiento diversa, Tertuliano, Cipriano y Jerónimo entendieron que el recién bautizado debía, a fin de no manchar la pureza del cristianismo, abstenerse de la lectura de escritos de la cultura greco-romana. La razón es la antedicha: no infectar al cristianismo naciente del peligroso germen de los errores paganos.

Como se puede apreciar, dos actitudes diversas. ¿Cuál será la adoptada por san Agustín? Se acerca más a la primera, a la oriental. Es de la idea de rescatar lo bueno y verdadero que pueda encontrarse en las culturas e iluminarlos y aún purificarlo desde la fe cristiana.

Agustín, no obstante, es crítico de la educación de su tiempo y ambiente cultural. Habitaba en el siglo IV en el África Romana. Con amargura habla de la escuela que experimentó, teñida de escepticismo y relativismo dado que no buscaba la verdad ni la difundía. Según el hiponense la mitología greco-romana incitaban los males con los que se iba encontrando.

Afirmaba que los castigos escolares eran una pésima costumbre. Dirá que la finalidad de esa educación era utilitarista, empeñada en adiestrar para ganar más dinero y prestigio (San Agustín, 2002). La verdad en el itinerario educativo importaba poco.

La tarea del santo tuvo siempre un fin pedagógico, como pastor de su Iglesia en Hipona y como escritor ya desde su juventud. Este fin era la formación de fieles como personas y cristianos orientados a la salvación. Este era el fin último de la formación de fieles como personas y buenos cristianos. Los temas a tratar de la pedagogía teórica de Agustín son su teoría del conocimiento, los campos del conocer humano, el lenguaje y la enseñanza y los contenidos y el fin de la educación. Pero antes se hará necesario saber si es posible alcanzar la verdad, tópico clave de la teoría del conocimiento.

La persona es capaz de la Verdad

Agustín defendió la certeza de la verdad a la que el hombre puede llegar con la razón y la fe, contra el escepticismo. Para esta línea de pensamiento, el hombre ha de conformarse con “retazos” de verdad, pero nunca alcanzará el estado interior de certeza pues no hay esperanza de encontrar verdades permanentes y universales. Pirrón fue el escéptico antiguo por excelencia con su obra Académicos: su conclusión es que hay que vivir sin inquietarse por la verdad de las cosas, y así tratar de encontrar un mínimo de felicidad (Román Alcalá, 2005).

Como sabemos, Agustín atravesó por una etapa escéptica, arrastrado por sus inquietudes y razonamientos. Pero al convertirse a la fe cristiana, entiende que sus búsquedas han alcanzado paulatinamente la cima. Lo primero que escribe es su diálogo titulado Contra Académicos. Para él fue un deber enfrentar el escepticismo, para que nadie repitiese la experiencia dura y nefasta que él protagonizó en la búsqueda de la verdad. Arcesilao y Carneades, de la segunda Academia —expuesta por Cicerón en su obra Académicos, no negaban que la verdad existe, sino la imposibilidad de dar con ella ante las dificultades para distinguir la verdad del error. Partían de la máxima de Zenón estoico: “la verdad ha de ser reconocida por ciertos signos que no posee lo falso”. Aquellos afirmaban, después de concluir que no hay nada que cumpla con la exigencia del filósofo estoico, que lo propio del sabio debería ser regirse por la verosimilitud. Esta ha de entenderse como una forma de probabilidad.

Pues bien, contra esta pretensión de los académicos, el santo de Hipona esgrime varios argu-

mentos para probar que puede darse con la verdad y tener certeza de ella (San Agustín, 2002).

Agustín encuentra contradicción en guiarse por lo verosímil, algo que se acerca o parece a la verdad, y negar que a esta se la pueda conocer o alcanzar, resulta una contradicción. Por otra parte, si el sabio se caracteriza por conocer la verdad y difundirla, pero no puede alcanzarla, no queda otra cosa que pensar que no es sabio el que afirma guiarse por lo verosímil, pues apuesta a lo incierto. Del mismo modo afirma Agustín que los escépticos pueden ser ignorantes impedidos de todo aprendizaje, puesto que a los ojos de un cínico no han podido aprender ninguna otra doctrina, como la Estoica o la de Epicuro. Si como afirman los escépticos, no se puede alcanzar la sabiduría y con ella la verdad, entonces puede concluirse que el sabio, en verdad, no sabe cómo vive ni para qué vive, y hasta quizá, ni sabe que vive. El sin sentido habita este lugar. El sabio pretender ser sabio, pero ignora la sabiduría. Para Agustín al menos la realidad se conoce, y esto es verdadero y cierto o falso.

Contra la actitud de desestimar los sentidos, porque nos engañan, él mismo dirá que no es que nos engañan, sino que es el entendimiento el que yerra cuando los malinterpreta (San Agustín, 2002). Más aún, contra la duda que afecta el comportamiento, es más sensato seguir un camino que no hacerlo cuando se trata de moral, buscando siempre el bien y la verdad.

Alcanzar y transmitir la verdad: verdadera pedagogía

Para toda pedagogía, alcanzar la verdad y poder transmitir fidedignamente es la clave. Transmitirla o hacer que la verdad que ya existe en ellos surja del alma. No se trata aquí de la anamnesis platónica, ya que para Agustín no cuenta la existencia del alma, sino de la iluminación que da el Maestro interior, Cristo Jesús. Él es quien lleva a cabo, desde el interior de cada hombre –no desde afuera– el camino hacia la verdad plena. Y lo hace a través de esa gran herramienta indispensable que es la pedagogía.

Una vez que sabe que la verdad es alcanzable, es tiempo de atender los presupuestos, que son, la teoría del conocimiento, los campos del conocer humano, el lenguaje y la enseñanza, así como los contenidos y el fin de la educación.

De acuerdo con el santo de Hipona, el conocimiento humano utiliza dos formas de aprehender la realidad, a saber, la razón y el entendimiento. La mente humana está dotada de razón e inteligencia (San Agustín, 2002). La razón es el movimiento de la mente capaz de discernir y enlazar las cosas que se conocen y que nos puede conducir al conocimiento de Dios (San Agustín, 2002). La inteligencia o entendimiento o razón superior es la función más elevada del conocer humano porque allí se realiza la iluminación, por parte de la luz que viene de Dios (San Agustín, 2002).

En esta antropología típicamente agustiniana, la razón tiene por objeto las cosas materiales. La otra superior, las espirituales. La ciencia sirve para el gobierno de cosas naturales y el arte del vivir honesto según la virtud. El entendimiento tiene por objeto la contemplación de las cosas eternas. De aquí a la sabiduría, no hay que más que un paso: es juzgar acerca de lo eterno e inmutable (San Agustín, 2002).

Para el hiponense, el maestro transmite el saber al discípulo a través del lenguaje. Y esto es un sistema de signos que sirven de medios para señalar objetos o significar ideas. Pero la repetición literal o verbalista no es suficiente. Se corre el riesgo de retener el signo sin llegar al objeto o a la comprensión de la idea. En sus diálogos de Casiciaco, en gradual conversación, el maestro lleva al discípulo en modo espontáneo, a la comprensión de la verdad. Las palabras

mueven a aprender, pero el alumno descubre y asimila por la capacidad interior propia de llegar a la verdad de las cosas. En realidad, el maestro despierta la habilidad de la mente del alumno para que él mismo conozca con certeza (San Agustín, 2002).

Por tanto, *finalidad* de la educación es alcanzar la verdad y el bien, y así lograr la felicidad. A diferencia de los griegos que pensaban que el origen de la filosofía es el asombro, Agustín piensa que se filosofa porque el hombre quiere lograr la felicidad. Y ésta consiste –finalmente– en conseguir la verdad y el bien último, que es Dios.

Si una filosofía o pedagogía no mostrara el camino para obtener el fin último, no es filosofía o pedagogía (San Agustín, 2002). Nuestro pensador critica a su época el exceso de utilitarismo. No basta con la instrucción, hace falta la educación en sentido más hondo. O sea, es preciso que la verdad y el bien sean norma de vida. Un valor se lo conoce y ama bien para el ser humano, hasta que se convierte en vida misma (San Agustín, 2002).

Será el amor lo que potencia y sea brújula para el conocimiento. El saber lo precede, pero la plenitud está en amar el bien descubierto. El amor dirige el alcance mismo de la ciencia (San Agustín, 2002).

La educación, tarea de los padres

La educación es una tarea y deber de los padres, y va desde el nacimiento de los hijos hasta la juventud. En el Comentario al salmo 51 nos dice nuestro autor: “Es un gran deber engendrar, alimentar al niño, educarlo, guiarlo hasta la edad juvenil” (San Agustín, 2002. Ps. 51, 7). Dicha responsabilidad educativa no es instintiva, sino fruto de la sabiduría humana:

“Si pues, a todos les es mejor no faltar que faltar, mejor sería la vida de los necios si llegaran a ser tributarios de los sabios. Si nadie duda de todo esto en las cosas de menor importancia: en el comercio, en el cultivo de la tierra, en la elección de una mujer, en la educación de los hijos, en la administración del patrimonio familiar, con cuánta menor razón en el campo religioso. Las cosas humanas son para el hombre más fáciles de comprender que las divinas” San Agustín, 2002. De util. cred., 12, 27.

Más todavía, Agustín es de la idea que la educación es mejor cuando se imparte en una familia de matrimonio fiel (San Agustín, 2002). Al haber estabilidad, hay más posibilidad de provecho.

La educación en familia ha de incluir, además de los cuidados necesarios para la conservación de la vida y la salud física del niño, se ocupa aún más de la enseñanza de las costumbres y las virtudes. En *Las Confesiones* comenta, dirigiéndose a Dios, que su madre fue: “educada púdica y sobriamente, y sujeta más por ti a sus padres que por sus padres a ti”. (San Agustín, 2002. Conf. IX, 9, 19.).

Educación como enseñanza de la cultura

En tres textos emplea el hiponense el verbo *educare* para indicar la enseñanza de la cultura propia del pueblo en el que se inserta una familia (Mugica Rivas, 2007).

Haciendo referencia al aprender una lengua, Agustín afirma que: “cada uno habla aquella

lengua que hablan los hombres entre quienes ha nacido y se ha educado” (San Agustín, 2002, De quant. An. 18, 31).

En la Exposición de la epístola a los Gálatas, cuando Agustín analiza el conflicto que se ha planteado entre judíos y gentiles a propósito de la circuncisión, recurre a esa forma de expresarse para señalar la enseñanza de las costumbres:

Pedro, al venir a Antioquía, fue reprendido por Pablo, no por observar la costumbre de los judíos, en la cual había nacido y había sido educado, aunque ante los gentiles no las cumpliera. Fue reprendido porque pretendía imponerla a los gentiles al ver que algunos habían venido de la jurisdicción de Santiago. (San Agustín, 2002, Exp. Ep. Gal, 15)

En el *De Civitate Dei* se dice que Varrón: “colocó los juegos escénicos a lo menos entre las cosas humanas, si no entre las divinas... Esto, sin duda, no lo hizo por propia iniciativa, sino porque, nacido y educado en Roma, los halló ya entre las cosas divinas” (San Agustín, De civ. Dei, IV, 1).

Se puede ver aquí que en el uso del verbo educare, Agustín se refiere a la enseñanza de la verdad, pero no excluye la transmisión de contenidos mitológicos. Estos como sabemos, dicen algunas verdades, pero sin argumentarlas previamente, por lo cual deslizan elementos erráticos. El mito no argumenta; representa.

San Agustín entenderá que el Cristianismo recientemente libre, deberá tomar- en un proceso de discernimiento- de la educación y cultura paganas, aquello que no anule las verdades de fe y que permita a las personas y culturas de los pueblos, un enriquecimiento integral. Como se ve, invita a un *discernimiento*, para entresacar lo bueno de lo malo. Esto es parte de la ardua tarea educativa.

Educación en tanto enseñanza de un oficio

En el mundo romano y en el hebreo, la educación estaba muy vinculada a la familia, y el nivel educativo estaba ligado al origen social de ésta. A la educación familiar está ligado también el aprendizaje de los oficios. Los hijos solían tener la misma profesión u oficio que sus padres, cosa que se da aún en nuestros días en menor medida. Por ello, quien conocía a la familia, conocía el tipo de educación que una persona había recibido. Eso mismo piensa san Agustín que sucedió con Jesús, que:

(...) cuando enseñaba, causaba admiración a los judíos... Porque muchos conocían el lugar de su nacimiento y la educación que se le había dado. Nunca le habían visto estudiar; le oían, sin embargo, disputar sobre la Ley, citar textos de la Ley, que nadie puede hacer sin haberlos leído ni leerlos sin haber estudiado. San Agustín, 2002, Ioann. Ev. tr., 29, 2.

En efecto, habiendo sido preparado para el oficio de carpintero por su padre, Jesús hablaba como doctor de la Ley, sin pertenecer a la tribu de Leví, dentro de la cual se heredaba el sacerdocio y las funciones vinculadas a él, tales como la de escriba y la de Doctor de la Ley. Este último era el oficio de san Pablo, al quien se refiere el hiponense cuando dice que, teniendo: “otra educación, aprendió oficios que no conocía para no ser gravoso a sus oyentes y vivir del trabajo de sus manos” (San Agustín, 2002, Ioann. Ev, tr. 122, 3).

San Pablo había estudiado en una escuela rabínica, era Doctor de la Ley, y antes de su conver-

sión, estaba preparado para el oficio de rabbí.

Cristo Jesús aprendió humanamente mucho de sus padres. A veces pienso con nostalgia en el olor de esa carpintería, dice el poeta Jorge Luis Borges con estupor. Lugar de encuentro y enseñanza, escuela y hogar al mismo tiempo.

Educación: enseñanza moral

San Agustín emplea el verbo *educere* para indicar la educación moral a la que se dedicó Cicerón cuando expresa: “A tu testimonio apelo, Marco Tulio; tratamos de la vida y costumbres de los jóvenes, a cuya formación y educación se enderezaron todos tus libros”. (San Agustín, 2002, C. Acad., III, 16, 35.).

En este texto hay una clara alusión a lo que el mismo Cicerón expresa: “¿... qué mayor o mejor ofrenda podemos aportar al Estado que la de enseñar y formar a la juventud? Máxime a la vista de las costumbres de estos tiempos, en los que la juventud se ha echado a perder?”. (San Agustín, 2002, De div , II, 2, 4.).

En dos ocasiones san Agustín hace alusión a la educación exclusivamente moral. Una en relación a la educación de su madre, aclarando que siempre ha sido Dios quien ha formado su alma (San Agustín, 2002). Por ello sólo en el *Contra Académicos*, la primera obra escrita tras su conversión, encontramos propiamente una alusión a la educación moral, pero sin connotación a lo religioso. Evocará allí ideas de Cicerón.

En todos los demás textos que en lo que Agustín emplea el verbo *educare* para referirse a la educación moral, entiende que va entrelazada con la educación religiosa.

La primera vez que Agustín usa el verbo *educare* para referirse a la educación religioso- moral, lo hace en relación del amo con el esclavo. En el comentario sobre el Sermón de la Montaña, comentando el santo el mandato de entregar la túnica a quien la pida, expresa:

Si el esclavo es educado y dirigido por ti, que eres su amo, más sabia, honesta y rectamente al servicio de Dios que lo puede ser por aquél que desea quitarle, ignoro si habrá alguno que se atreva a aconsejarte que debas abandonarle” (San Agustín, 2002, De s. Dom. m. I, 19, 59).

San Agustín se ocupa también de la educación religiosa y moral de los hijos en el Comentario a los Romanos cuando dice:

Y ¿qué diremos de aquellos que, siendo niños o jóvenes, recibieron el sacramento del bautismo y después, educados con abandono, llevaron por razón de las tinieblas de la ignorancia, una vida muy torpe, ignorando en absoluto qué mande o prohíba la disciplina cristiana, qué prometa y con qué amenace, qué deba creerse, esperarse y amarse?. (San Agustín, 2002, Exp. ep. Rm. Inch., 16).

Como se puede notar, la educación tiene como primero y principal protagonista a la familia. La Iglesia y sus animadores pastorales ayudan, colaboran en gran medida, pero no son los principales educadores.

En la obra *De bono viduitatis*, Agustín elogia a los padres que con esfuerzo forman en el amor a Dios:

No mereces alabanza por haber tenidos (hijos) sino porque te afanas en criarlos y educarlos en la piedad. Para que te nacieran bastó la fecundidad; para que vivan tienes felicidad; más su educación es obra de la voluntad y de la autoridad. (San Agustín, 2002, De b. vid., 14, 18).

La autoridad de quien educa es siempre significativa: “Examina, pues, quiénes sea tus superiores. En primer lugar el padre y la madre. Si te forman bien, si te alimentan en Cristo” (San Agustín, 2002, Sermón 62, 5, 8). Ese “en Cristo” puede entenderse como Cristo Verdad, Camino y Vida. Podría decirse que en el alma de san Agustín, si la educación careciera de dimensión trascendente, quedaría vacía.

Toda educación que recibimos es Gracia de Dios. Hablando sobre su madre Mónica expresó:

No referiré yo sus dones, sino los tuyos en ella. Porque ni ella se hizo a sí misma ni a sí misma se había educado. Tú fuiste quien la creaste, pues ni su padre ni su madre sabían cómo saldrías de ellos; la Vara de tu Cristo, el régimen de tu Único fue quien la instruyó en tu temor en una casa creyente, miembro bueno de la Iglesia. (San Agustín, 2002, Conf. IX, 8, 17).

Notamos aquí el uso de la expresión “vara de tu Cristo” (*virga Christi*) que no excluye el sentido de corrección o castigo en el proceso educativo, puesto que *virga* es látigo o fusta. Agustín es hijo de su tiempo. Usa también y más, el término *disciplina*.

Pero sigamos con el texto del hiponense:

Ni aun ella misma ensalzaba tanto la diligencia de su madre al educarla (*disciplinam*) cuanto la de una decrépita sirvienta... Por esta razón, y por su ancianidad y óptimas costumbres, era muy honrada de los señores en aquella cristiana casa, razón por la cual tenía ella misma mucho cuidado de las señoritas hijas que le habían encomendado, siendo en reprimirlas, cuando era menester, vehemente con santa severidad y muy prudente en enseñarlas” (San Agustín, 2002, Conf. IX, 8, 17)

Palabras Finales

Hemos realizado un sucinto viaje por el amplio mar de las ideas agustinianas acerca de la Pedagogía. En ese tiempo, la ciencia pedagógica no existía como tal y por ende no sería justo pedirle al santo vastas reflexiones sistemáticas. En todo caso, lo que más se acerca a ello es el *De Magistro*, del obispo hiponense. Pero toda su vida fue – después de la conversión a la fe cristiana- enseñanza y predicación, estudio y catequesis, filosofía y sabiduría de teólogo, exégeta y pastor.

Hemos referido cómo es posible alcanzar la verdad y el bien, y así, a través de la enseñanza, el hombre logra que su corazón repose y disfrute. Los desórdenes y el pecado en nada brindan felicidad. Y educar es inducir a la virtud. La verdad y el bien es la meta. El papa Francisco no se cansa de repetir en sus discursos que la educación no es mera transmisión erudita de saberes. Se enseña con la cabeza, el corazón y las manos.

La Ciencia Pedagógica actual en mucho podrá recibir sugerencias y orientaciones, bebiendo de ese manantial inagotable que es Agustín. Las grandes verdades no envejecen.

Referencias Bibliográficas

- Borghesi, M. (2013) Critica della teología política. D' Agostino a Peterson: la fine dell' era constantiniana, Marietti.
- Cipriani, N. (2012) San Agustín en la reflexión teológica de J. Ratzinger, Revista Augustinus, vol 57, n° 226-227, 437-448.
- Congar, J. I.(1914, "Marie et l'Eglise dans la pensée patristique", Rev. De Sc. Phil. Et Théol. 38, 8-42.
- D' Andrea, B.(2022) "Presencia de la mariología patrística en la enseñanza del Papa Francisco", Revista Teología Tomo LIX, n 137, 131-153.
- Francisco (2019) Discurso a los participantes en un Congreso Internacional con ocasión del 40° aniversario de la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Puebla.
- Francisco (2020) Discurso del Santo Padre Francisco a los profesores y alumnos de la Pontificia Facultad Teológica "Marianum" de Roma.
- Forte, B. (2012) La esencia del cristianismo, Ed. Sígueme, Salamanca.
- Galindo, J. A. (2002) Pedagogía de San Agustín, Augustinus, Madrid.
- García, J. J. (2022) San Agustín y nosotros, editorial Universidad Católica de Cuyo, San Juan.
- Gonzalez, C. I.(1986) María en el Comentario de San Agustín al Evangelio de Juan, Revista Estudios Eclesiásticos 61, 359-419.
- Ladaria, L. (1998) Antropología Teologica, Piemme, Milano.
- Manelli, G. (2016) Il parallellismo Eva-Maria in Sant'Agostino. Analisi dei testi e delle fonti, Casa Mariana Editrice, Frigento.
- Miguel Da Lucas (2001) Entrevistas con San Agustín en el nuevo milenio, Bogotá, San Pablo.
- Mugica Rivas, M. L. (2007) El concepto de Educación en San Agustín, Pamplona.
- Oñate Carvajal, M. (2019) San Agustín de Hipona en el Magisterio del Papa Francisco, Revista Mayéutica 45, 151-162.
- Portalié, E.(1909) en Dictionnaire de Théologie Catholique, s. v. "Augustin. La Mère du Christ d' après saint Augustin", Paris, Letouzey et Ané, 2374-2375.
- Ratzinger, J. (1992) Il nuovo popolo di Dio. Questioni eclesiologiche, Brescia.
- Román Alcalá, R. (2005). "El Escepticismo Antiguo: Pirrón de Elys y la indiferencia como terapia de la filosofía", Daimon, Revista Internacional de Filosofía (36) 33-52.
- San Agustín (2002) Obras Completas, B. A. C., Madrid.
- San Posidio (1994) Vida de San Agustín, B. A. C., Madrid.
- Studer, B., "Maria nel pensiero teologico di Cirillo di Alessandria e di Agostino D' Ippona", en Luigi Padoveese (editore), Atti del III Simposio de Éfeso su S. Giovanni Apostolo, Edizione Eterea A

Educación Superior en Contextos de Globalización. Referencia Especial a Argentina

Francisco Muscará

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)-Universidad Nacional de San Juan

muscara@ffyl.uncu.edu.ar

ORCID <https://orcid.org/0009-0009-5934-1348>

Recibido: 05/12/2024-Aceptado: 12/11/2025

Resumen

Este documento ha sido escrito como fruto de una investigación personal para estudiantes de posgrado de la Maestría en Gestión de la Educación Superior de la Red Andina de Universidades. Ahora quiere ser un aporte a la Revista de Investigación y Transferencia Educativa de la Universidad Católica de Cuyo.

Los objetivos de este artículo están en el marco de la Política Educativa y la Administración de Instituciones de Educación Superior. En la primera parte (introducción) describimos las características de la globalización. En la segunda, cómo se relacionan las reformas de educación superior con el modelo cultural de la globalización.

Palabras clave: Proyecto de país, sistema educativo, educación superior, diagnóstico y calidad

Higher Education in contexts of globalization. Special reference to Argentina

Abstract

This document has been written as a result of a personal research for graduate students of the Master's Degree in Higher Education Management of the Andean Network of Universities. Now he wants to be a contribution to the Journal of Research and Educational Transfer of the Catholic University of Cuyo.

The objectives of this article are within the framework of Educational Policy and the Administration of Higher Education Institutions. In the first part (introduction), we describe the characteristics of globalization. In the second, we examine how higher education reforms relate to the cultural model of globalization.

Key words: Country project, education system, higher education, diagnosis and quality

Introducción: Universidades y Proyecto de País

Cirigliano dedicó gran parte de su trabajo pedagógico a explicar las relaciones entre sistema

educativo y proyecto de país. En *Universidad y país* (1995) afirma que:

Todo proyecto nacional determina el sistema educativo congruente y da origen a expresiones culturales singulares y propias... La escuela primaria, la ley 1420 y la Escuela Normal son instituciones que representan la esencia del proyecto de 1880, mientras que los seminarios, colegios reales, escuelas parroquiales y misiones pertenecen al sistema educativo de la Argentina colonial. Previo a juzgar un sistema educativo resulta necesario conocer el proyecto de país en el que se da, lo que coincide con otra clásica formulación de la educación comparada: lo que sucede fuera del sistema educativo es más importante que lo que sucede adentro...

Si se vincula la universidad con un proyecto nacional resulta visible que al proyecto de la colonia corresponde la Universidad de Córdoba creada en 1613, centrada en estudios que guardarán congruencia con los valores centrales de la trama de la Argentina hispana: lealtad a la Corona y a la Iglesia.

Al proyecto independentista de formación de dirigentes corresponde la Universidad de Buenos Aires fundada en 1821 que entre sus estudios incluirá departamentos de Ciencias Exactas y de Medicina...

Quizás la universidad más característica del proyecto del '80 sea la Universidad de La Plata (1890)... Dentro del mismo espíritu surgen las universidades de Tucumán (1912); del Litoral (1919) y de Cuyo (1939), las tres concebidas como universidades regionales (*Puntos de vista sobre política educacional argentina*, p. 62. Destacado nuestro).

Si aceptamos el mismo punto de partida debemos preguntarnos ¿cuál es el contexto de la educación superior en una sociedad globalizada? ¿Existe en Argentina un proyecto de país al que pueda subordinarse el sistema de educación superior? ¿Cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar en la actualidad?

Educación y cultura

Con el retorno de los gobiernos constitucionales, a los cien años de haberse promulgado la Ley 1420 y la Ley Universitaria de Avellaneda, el Presidente Alfonsín convocó un Congreso Pedagógico cuyo objetivo era ***“ plasmar una idea de Nación con un proyecto educativo para el siglo XXI ”***. Era necesario construir una sociedad que participara activamente en el diseño de un nuevo orden internacional, una sociedad en la que la ciencia y la técnica estuvieran al servicio del mejoramiento de la calidad de vida de todos los sectores de la población. No se buscaba sólo una reforma del sistema educativo sino también debatir sobre la concepción de hombre argentino y sobre la historia y el destino de nuestro pueblo puesto que los procesos educativos se realizan en un determinado contexto con vistas a un proyecto de ser humano y de comunidad.

Globalización y proyecto de país

En 1989 se produjo la caída del Muro de Berlín que preanunció el fin de la Unión Soviética y la desintegración del mundo bipolar. Ese hecho, unido a la globalización financiera impulsada por los cambios tecnológicos, una alta liquidez internacional y la expansión de los mercados especulativos, generó sobreabundancia de capitales financieros en el Norte, situación que condujo a un incontrolable proceso de endeudamiento externo en los países emergentes.

El fenómeno de la globalización no puede concebirse sólo como una transformación económica sino que la desintegración del mundo socialista también impactó en la expansión de las

empresas transnacionales, el flujo masivo de capitales y de información a nivel mundial, la generalización de la economía de mercado, el desarrollo de la tecnología informática y de las telecomunicaciones... Su principal característica es la pérdida del grado de territorialidad de las actividades económicas pero eso ha sido acompañado por la internacionalización de valores, el turismo de masas y la uniformidad en las pautas de consumo que, entre otras múltiples causas, han hecho del mundo conformado por naciones un mundo global.

Podemos afirmar que desde el punto de vista político, lo nacional fue reemplazado por lo global y, de esta manera, la soberanía de los países se ha visto comprometida porque quedó subordinada a los centros hegemónicos del poder económico mundial. En la práctica vemos que la globalización que se impone al mundo es la de los intereses económicos y financieros, es la globalización neoliberal en la que claramente predominan los intereses del capitalismo transnacional. El poder de estas empresas hace que personas desconocidas decidan el valor de la moneda de un país, el precio de las materias primas, del crédito, de los alimentos y de la energía, afectando a millones de personas en muchas naciones.

De acuerdo con las indicaciones del *Consenso de Washington* se formularon planes cuyos objetivos principales eran sanear las finanzas públicas para alcanzar un superávit fiscal, controlar la emisión de dinero, mantener el superávit del balance comercial, recomponer las reservas de divisas, privatizar algunas de las más importantes empresas públicas, liberalizar el mercado de cambio y los precios internos, renegociar la deuda externa y, especialmente, reestructurar el endeudamiento público. La integración de Argentina al mundo global suponía la construcción de un sólido proyecto que tuviera en cuenta sus ventajas competitivas, sus recursos naturales y humanos y su propia historia e identidad cultural pero ese proyecto no existía y si un país no tiene un proyecto, el diseño de un futuro que se quiere vivir, termina copiando proyectos de otros países más poderosos

Globalización y sistema educativo

Al hacer un balance de su gestión, sobre el final de su mandato, dijo Menem (1999):

Apenas asumido el gobierno, el escenario histórico se conmovió por la caída del Muro de Berlín, prólogo de un movimiento que en pocos años devino en la generalización, como nunca antes, de un único sistema económico a nivel planetario. Pero también, paralelamente, advertimos que no se trataba de la mera internacionalización del capitalismo sino de algo novedoso, que los estudiosos y analistas bien han identificado con el nombre de globalización. En efecto, la expansión sin precedentes de un sistema económico en el marco de la revolución tecnológica, fenómeno que permitió la articulación y coordinación en tiempo real de muy diversas actividades en distantes geografías, ya era parte de un paisaje de época que no podíamos ni debíamos ignorar (*Enseñar el futuro*, p. 11)

Argentina entendió que la reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento debía ser una herramienta fundamental para enfrentar los nuevos desafíos que suponía la integración en el orden internacional. Dos políticas tuvieron un fuerte impacto en la transformación del sistema educativo argentino:

- *Ley de Transferencia de los servicios educativos (24049/91)*: Entre 1992 y 1993, el Gobierno de Menem devolvió a cada jurisdicción (CABA y provincias) el poder de gobernar, planificar y administrar las escuelas que se encontraban en su territorio, desde el nivel inicial hasta el superior no universitario.

En la práctica, aunque el sistema creció notablemente en población escolar y en instituciones, la política de descentralización puso de manifiesto que sectores alejados de los grandes centros urbanos o con altos niveles de pobreza, tenían dificultades para acceder a los servicios educativos. La fragmentación y las desigualdades del país se vieron reflejadas en el sistema escolar.

- *Evaluación de la calidad educativa:* ¿En qué medida el sistema alcanza los objetivos que se propone?; los recursos para el logro de esos objetivos ¿están bien administrados?. Lamentablemente las pruebas nacionales e internacionales de evaluación muestran resultados negativos respecto de la calidad de los aprendizajes, de su pertinencia con los requerimientos del entorno económico y del grado de equidad con que acceden a ellos los distintos sectores de la sociedad. Ello se traduce en altas tasas de repitencia, de retraso y abandono de los alumnos.

Transformación de la Educación Superior

Los especialistas hablan de una tercera reforma universitaria que se define por la internacionalización y por la injerencia estatal. A través del control de gestión y de las auditorías pertinentes, los Estados pueden regular la autonomía de las universidades públicas y la libertad de mercado de las privadas. Donde antes había dos actores nacionales, el público y el privado, ahora también intervienen actores internacionales. Cada vez más estudiantes recurren a la educación virtual o se forman en universidades extranjeras. También los docentes se movilizan para dar clases y conferencias o son tutores a distancia. La aparición de una educación sin fronteras, de un conocimiento global, es una nueva realidad en las carreras de grado y, sobre todo, en las de posgrado. No obstante, se deberá cuidar la preservación de la naturaleza esencialmente pedagógica de las universidades como instituciones al servicio de la recreación de los valores culturales para no caer en lo que Hoevel (2024) llama la *industria académica*:

Los rasgos centrales que caracterizan las reformas en curso son la progresiva sustitución del gobierno académico de la Universidad por el llamado gobierno managerial, la racionalización de las antiguas formas de enseñanza e investigación y, sobre todo, el reemplazo de la formación de las personas y el florecimiento de la vida cultural como últimos fines de la Universidad por el objetivo de la productividad, entendida como el uso máximamente eficiente de unos recursos en relación a ciertas metas exigidas por las agendas educativas, políticas o económicas de los distintos países o regiones en los que se insertan las Universidades (*universidad actual...*, p. 2)

Sistema de educación superior: diversidad de instituciones y articulación

Argentina es uno de los países que, al igual que el resto de los países de América Latina, experimentó un proceso de expansión de la demanda de estudios de nivel superior. El incremento de alumnos fue importante en la etapa del primer gobierno peronista y, después, durante el desarrollismo (1947-1966). Las universidades tradicionales: Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Tucumán, Litoral y Cuyo junto con las del Sur, del Nordeste y Tecnológica Nacional recibieron nuevos estudiantes debido, entre otras causas, al ingreso de mujeres y a dos políticas del go-

bierno peronista: la equiparación de cualquier título de nivel secundario para seguir cualquier carrera universitaria y la gratuidad de los estudios de nivel universitario. Además, entre 1958-68 se crearon veinte universidades privadas, muchas de ellas confesionales, puesto que la Ley Domingorena les concedió la posibilidad de que pudieran expedir títulos con habilitación profesional.¹

A partir de la década del 90, con la reforma del sistema educativo, nuestro país se enfrentó al desafío de producir una profunda transformación de las instituciones universitarias que según la Dirección de Información Universitaria (2014) presentaba una complejidad que todavía se observa.

TOTALES	110 UNIV.	22 INST. UNIV.	132
ESTATAL NACIONAL	55 UNIVERS.	7 INSTIT. UNIV.	62
ESTATAL PROVINCIAL	5 UNIVERS.	1 INSTIT. UNIV.	6
GESTION PRIVADA	49 UNIVERS.	13 INSTIT. UNIV.	62
EXTRANJERA	1 (BOLONIA)		1
INTERNACIONAL		1 (FLACSO)	1

El crecimiento de la matrícula fue acompañado por la multiplicación de las instituciones de educación superior: grandes-pequeñas, estatales-privadas, de élite-de mediana calidad, universitarias-no universitarias... más que un sistema se organizó un conglomerado de instituciones creadas como producto de la demanda social, del mercado y de los intereses políticos. Junto con el crecimiento institucional también se produjo una gran diversificación en cuanto a la existencia de entidades con identidades filosóficas, religiosas o sociales diferentes.

- **Propuestas de articulación:** La Ley Federal de Educación (1993) tuvo en cuenta una propuesta formulada en el Congreso Pedagógico y dispuso la articulación, en un mismo nivel del sistema, de las universidades y de los institutos de educación superior:²

La etapa profesional de grado no universitario se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes y en institutos de formación técnica que otorgarán títulos profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la universidad (art. 18)

La etapa profesional y académica de grado universitario se cumplirá en instituciones universitarias entendidas como comunidades de trabajo que tienen la finalidad de ense-

1 Desde la Ley Domingorena (14557/58) se autorizó a las universidades privadas a expedir títulos profesionales y a funcionar bajo la fiscalización del Estado aunque sin poder recibir aportes económicos; estas instituciones son sostenidas por los beneficiarios a través de los aranceles. Las universidades privadas ofrecen un servicio público, arancelado, que hace efectivo en la práctica el principio de libertad de enseñanza consagrado en nuestra Constitución. Funcionan como asociaciones civiles sin fines de lucro y contribuyen a promover el bienestar general

2 Respecto de los institutos superiores no-universitarios observamos una significativa ampliación cuando se transformaron las escuelas normales de formación de profesores para el nivel pre-escolar y primario (1970). En la actualidad existen casi 2000 institutos de educación superior que dependen de los gobiernos jurisdiccionales y que ofrecen carreras de formación técnica y de formación docente.

ñar, realizar investigación, construir y difundir bienes y prestar servicios con proyección social y contribuir a la solución de los problemas argentinos y continentales (art. 21).

La Ley de Educación Superior (1995) ratificó esa decisión pero agregó que “la articulación entre las distintas instituciones que conforman el sistema de educación superior tiene por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de estudios en otros establecimientos universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos” (art. 8)¹

Se pretende que una vez garantizada la calidad de la formación impartida en las diferentes instituciones, la adecuada distribución territorial de las mismas y los mecanismos de reconocimiento mutuo de los estudios, los estudiantes puedan movilizarse entre los diferentes componentes del sistema para acceder a otros segmentos de formación hasta completar los diversos trayectos que mejor respondan a sus intereses.

Gestión de las universidades y coordinación del sistema

Una de las principales características de nuestro sistema de educación superior es su fragmentación. No es fácil lograr una mejor articulación entre los niveles educativos con diferentes responsables: instituciones universitarias y no-universitarias; jurisdicción nacional y provincial; gestión estatal y privada.² Entre los defectos detectados en los procesos de evaluación se pueden mencionar: redundancia y superposición de cargos administrativos en las distintas áreas del rectorado y de las facultades; falta de información confiable y actualizada sobre los principales aspectos que hacen a la vida académica y administrativa; ausencia de normativas claras y sencillas sobre procedimientos y tiempos para la gestión y seguimiento de los trámites; ausencia de controles y registros vinculados con el desempeño de las cátedras; carencia de una política de evaluación permanente de la gestión...

Se debe avanzar hacia la integración del sistema para evitar la ineficiencia por superposición de esfuerzos y funciones. El desafío es organizar procesos de integración donde cada institución armonice sus actividades con otras. Esa integración institucional supondría generar ofertas diversas, adecuadas a las distintas necesidades sociales e individuales: formación terciaria general, formación técnica, formación profesional, investigación y transferencia, posgrados profesionales y académicos.

En el sistema, cada institución (universitaria o no-universitaria) debe definir su misión y su rol. Que, en función de la diversidad de la demanda y de sus propias posibilidades, una institución que se proponga sólo ofrecer títulos de pregrado o sólo en algunas áreas determinadas, de acuerdo con una opción formulada en su proyecto fundacional, no debería implicar ningún desprestigio. La calidad y la excelencia no deben ser patrimonio exclusivo de las universidades que otorgan los máximos grados académicos. Una mayor articulación de las instituciones permitiría encarar proyectos en red que eviten la repetición y superposición de carreras.

1 Lamentablemente, ese objetivo político no se cumplió. No conocemos estudios de investigación sobre la calidad de los IES pero en la práctica, por su organización, su metodología, su ubicación geográfica y sus recursos humanos; existe la percepción de que la oferta académica ofrecida por los institutos superiores es de menor calidad que la que existe en las universidades

2 Puesto que la enseñanza está ligada con el bien común, el Estado tiene el deber y el derecho de preocuparse por la educación pero ello no quiere decir que debe ser el único agente responsable de promover el interés general y la justicia social. Todos los centros de educación superior deben ofrecer un servicio público orientado al bien común. Las diferencias atienden al modo de su creación, al régimen legal y al origen de su patrimonio. Mientras las universidades estatales son personas jurídicas de derecho público, las universidades privadas son personas jurídicas de derecho privado (asociaciones civiles y fundaciones)

La LES (arts. 70-73) prevé organismos de coordinación y consulta pero como se corre el peligro de un gobierno excesivamente deliberativo hasta para tomar decisiones rutinarias, nos parece atinada la observación de Fraga (2000): “La nota característica del sistema es su excesiva complejidad por la cantidad de organismos superiores con facultades de gobierno, coordinación y consulta no siempre bien delimitadas y, a veces, superpuestas... El legislador ha reservado para el Ministerio de Educación una posición de preeminencia, configurándose una estructura legal piramidal en cuyo vértice se encuentra dicho Ministerio” (El régimen jurídico de la educación superior, p. 240).

Desde este punto de vista tenemos que afirmar el rol prioritario que actualmente desempeña la Secretaría de Políticas Universitarias (Decreto 506/93). Organismo que debe encargarse: a) De la planificación y evaluación universitaria, b) La reconversión y jerarquización del personal docente, c) El fortalecimiento de la investigación universitaria y la vinculación con el medio social y productivo, d) La promoción y acreditación de posgrados y e) La gestión presupuestaria y el crédito educativo.

Estudiantes: ingreso, aprendizaje y graduación

Los datos nos muestran que, en nuestro país, el índice de graduados es bajo con relación a los ingresantes (30%), además esos graduados demoran en recibirse más tiempo de lo previsto en sus planes de estudio porque trabajan o deben ocuparse en otras actividades. Después de cursar el primer año de la carrera, la mitad de los estudiantes no puede aprobar más de una asignatura. En los países industrializados, esta eficacia en la graduación oscila entre 70 y 90 por ciento. Incluso, otros países latinoamericanos tenían (2014) niveles de eficacia superiores al nuestro, por ejemplo Chile, con 66 %; Colombia, con 61 %, y Brasil, con 44 %. Esta cuestión se relaciona directamente con el nivel de preparación previa de los estudiantes secundarios que ingresan a la universidad, ya que es difícil para una universidad mejorar su graduación efectiva si previamente no se generan las condiciones requeridas para avanzar hacia un buen nivel de competencia de los estudiantes que concluyen el ciclo secundario.

Si tomamos como referencia la investigación realizada por el Centro de Estudios de la Educación Argentina de la Universidad de Belgrano, publicada en noviembre 2024, observaremos que la matrícula total ha crecido en todos los niveles del sistema; sin embargo, este crecimiento no ha garantizado, en la educación primaria y secundaria, una mejora en el nivel de conocimientos de Matemática y Lengua, como así también resulta llamativo que apenas el 55 por ciento de los egresados secundarios se hayan recibido en el tiempo esperado.

En Argentina, desde el retorno a los gobiernos constitucionales (1983) se priorizó el ingreso masivo a las carreras de educación superior; en función del principio de “igualdad de posibilidades” se le dio al nivel superior el mismo trato que a los otros niveles del sistema que son de escolaridad obligatoria. Más que evaluar la vocación y las capacidades de los postulantes se atendió a su condición socioeconómica, como si los bajos recursos fueran la única causa que explica el abandono de los estudios.

¿Qué respuesta se puede dar al problema de abandono de los estudiantes que supone un alto costo social y una pérdida económica?. Las instituciones deben identificar cuáles son los conocimientos y habilidades que debe poseer un estudiante secundario para ingresar al nivel superior y, en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, deben definir acciones de actualización y perfeccionamiento para elevar la calidad de la enseñanza en los últimos años de la escuela secundaria.

La educación secundaria debe promover la formación de los jóvenes cuya interacción creativa con la información les permita construir conocimiento¹. Afirmaba Del Bello (2004): “La educación es un bien meritocrático y la igualdad de posibilidades no se logra asegurando a los jóvenes un pasaje automático entre niveles educativos si hay evidencias claras de insuficiencias formativas. A la larga el fracaso educativo se produce igual, con mayores costos sociales y la fantasía ilusoria de una supuesta equidad democrática al posibilitar a todo egresado del secundario que lo desee ingresar a la universidad y estudiar lo que más le plazca” (Propuesta de agenda de política universitaria para el período 2004-10)

Hasta el momento ningún instrumento de selección se ha puesto en práctica debido a que nuestro país ha considerado a los estudios superiores como una herramienta fundamental para la movilidad social, muchos piensan que es poco democrático implementar algún modo de selección puesto que dificulta la incorporación de alumnos que provienen de sectores populares con una educación secundaria de baja calidad. En realidad no se trata de restringir el acceso sino de poder controlarlo y guiarlo para aprovechar mejor los recursos y ofrecer mejor calidad para todos. Además, la LES prevé que se otorguen becas u otras formas de ayuda económica a los alumnos de bajos recursos que demuestren vocación y capacidad para los estudios universitarios (art. 13, c).

Además, otro inconveniente importante que dificulta a los jóvenes el ejercicio pleno del derecho que tienen de elegir la institución cuyo proyecto responda mejor a sus convicciones (libertad de enseñanza) es el pago de los aranceles que cobran las universidades privadas. Los alumnos que concurren a estas universidades padecen una discriminación negativa porque no pueden aspirar a recibir becas ni ningún tipo de ayuda económica (directa ni indirecta) por parte del Estado.

Docencia: pedagogía universitaria

La función docente es la más antigua de la universidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje surge del encuentro interpersonal de un maestro y de un alumno aunque el maestro es sólo agente secundario de las operaciones que debe realizar el estudiante para adquirir el saber. Si afirmamos que conocer es saber lo que una cosa es, tenemos que decir que la fuente del saber no está en los maestros ni en los libros sino que está en la realidad y en el pensamiento. Los libros son postes señaladores pero nadie puede reemplazar al estudiante en el camino de búsqueda de la verdad. Lo que interesa no es lo que dice un escritor o un docente, lo que principalmente importa es lo que una cosa es y el estudiante no debe limitarse a repetir sino que debe comprender, es decir, tomar para sí, pensar por sí mismo. Una vez oída la palabra, tiene que repetirla una y otra vez, independientemente de quién la dijo para re-crear interiormente los contenidos de la enseñanza y de las ciencias.

La síntesis estadística de la Secretaría de Políticas Universitarias nos informa la cantidad de cargos Docentes Universitarios que existían en universidades nacionales según dedicación.

1 Existe consenso que los egresados del nivel secundario deben poseer: - Capacidad para resolver problemas. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones. Capacidad de seleccionar información relevante de los ámbitos del trabajo, la cultura y el ejercicio de la ciudadanía que les permita tomar decisiones fundamentadas. Capacidad de seguir aprendiendo en contextos de cambio tecnológico y sociocultural acelerado y expansión permanente del conocimiento. Capacidad para buscar espacios intermedios de conexión entre los contenidos de las diversas disciplinas de tal manera de emprender proyectos en cuyo desarrollo se apliquen conocimientos o procedimientos propios de diversas materias.

DEDICACIÓN	2021	2022
EXCLUSIVO	21.861	21.931
SEMI-EXCLUSIVO	36.668	37.189
SIMPLE	142.623	147.432
OTROS	7.324	7.106
TOTAL	208.476	213.658

Estas cifras se han incrementado porque se han creado nuevas universidades. A ello hay que sumar todos los profesores que se desempeñan en los institutos de educación superior y que dependen de las jurisdicciones. En las universidades privadas los profesores no son contratados por cargos sino por horas catedra y atienden a una matrícula de estudiantes que demanda principalmente carreras profesionales.¹

Podemos distinguir diversos grupos de profesores: 1) Algunos que trabajan en ámbitos tradicionales en disciplinas académicas (Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Básicas): muchos se dedican a la docencia, a la investigación y tienen formación de posgrado. 2) La mayoría que trabaja en disciplinas profesionales (Derecho, Medicina, Ciencias Económicas): por lo general no tienen formación doctoral y no se dedican totalmente a las actividades académicas. Sus motivaciones para la docencia universitaria, además de la vocación docente, se encuentra en el relativo prestigio y en las prestaciones sociales que pueden ofrecer las universidades.

Uno de los problemas principales de la reforma de los sistemas escolares contemporáneos se encuentra en la necesaria transformación de las funciones de los docentes, es decir, de los profesionales encargados de poner en marcha los cambios puesto que, si bien el acceso y el gasto en educación han aumentado en los últimos años, esa inversión económica no ha impactado significativamente en la mejora de la calidad de los servicios educativos que se ofrecen. Existe acuerdo en afirmar que las nuevas políticas educativas deberían orientarse a influir sobre el desempeño de los docentes en las aulas y de los directivos en los centros. Es allí donde se encuentra el núcleo del proceso enseñanza-aprendizaje y es allí donde, a veces, existen las mayores resistencias a las propuestas de reforma.

Bain (2007) realizó un importante estudio sobre las prácticas más frecuentes que observan estudiantes norteamericanos en los mejores profesores universitarios. En lo que hacen los mejores profesores nos dice que deben poseer las siguientes competencias:

1. El dominio del área del conocimiento en la que desarrolla su labor docente: Los docentes que están comprometidos con la sociedad y su profesión, asumen una actitud constante de aprendizaje, estudian y buscan soluciones cada día, tienen información de lo que está sucediendo en su área de conocimiento, reconocen a los más importantes autores de su materia, leen todo lo que les llega, investigan alrededor de su disciplina sin que necesariamente hagan investigación formal, pueden exponer con claridad y suficiencia su propia disciplina.

2. Crear entornos para el aprendizaje crítico natural: Se trata de espacios en los que el estudiante descubra los conocimientos mediante su encuentro con problemas; enfrentarse a los problemas y tratar de buscar soluciones haciendo uso de los conocimientos adquiridos en la asignatura. Debe tratarse de problemas importantes, motivadores, que

¹ Hay que tener en cuenta que las universidades privadas, aunque han experimentado un crecimiento notable de instituciones y de alumnos, recién fueron autorizadas a expedir títulos habilitantes en la década del sesenta, es decir que tienen poca antigüedad. Además, suelen tener problemas de financiamiento porque nuestro país cae en recurrentes crisis económicas y la principal fuente de ingresos de las instituciones es el arancel que abonan los estudiantes.

generen curiosidad o interés. Todas las tareas, trabajos, preguntas del docente, lecturas... deben provocar curiosidad, motivar a la búsqueda de respuestas, ofrecer diferentes formas de hallar soluciones, hacer sentir seguro al estudiante, que pruebe con una respuesta, pero que, en el caso en que se equivoque, le obligue a buscar otra. Frente a un problema es conveniente promover la multidisciplinariedad y el trabajo en equipo,

3. Confianza en el estudiante: Aunque a veces es un tema difícil por las debilidades que traen los egresados de la educación media y la cantidad de distractores que interfieren los entornos de aprendizaje es necesario demostrarle a los estudiantes que se cree en ellos, que se tiene la certeza de que quieren aprender y para eso están en el curso.

Es necesario demostrar un interés individual en los estudiantes, no como grupo sino como personas y una confianza realista en su capacidad, para ello se debe desechar el uso del poder y dejar en manos del estudiante el control sobre su propia educación. La confianza es más importante que nunca para las comunidades académicas. El docente que no exige a sus estudiantes, que mantiene unas condiciones fáciles porque no los obliga a razonar está transmitiendo la idea de que no confía en ellos, los subestima, de esta forma sus alumnos son incapaces de mostrar sus verdaderas potencialidades.

4. Tienen interés en su propia evaluación, lo que se conoce como la autoevaluación docente, asunto al que no le temen los que se consideran buenos docentes. La autoevaluación es el proceso mediante el cual el docente revisa la forma de su propio desempeño, en este sentido se debe entender como un acto reflexión y evaluación permanente de la propia práctica docente. El buen docente está convencido de la importancia de la autoevaluación, la reconoce como una herramienta útil para la identificación de sus fortalezas y debilidades. (Clavijo Cáceres, 2018- Recuperado de Internet <http://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>. Destacado nuestro)

Investigación

El siglo XXI es el siglo del conocimiento, de la racionalidad científica y tecnológica que contribuye al cambio de las condiciones económicas y sociales. La innovación tecnológica, el espíritu empresarial, la armonía social y la ventaja competitiva de los pueblos, dependen de la educación que desarrolla su capital humano. El valor del capital humano equivale a cuatro veces el valor del capital físico (Banco Mundial). La educación superior ya no puede limitarse a formar profesionales como ha sido hasta ahora. En un país con más de la mitad de la población urbana por debajo de la línea de pobreza no se justifica un sistema universitario en el que más de la mitad de los alumnos se concentren en unas pocas carreras que forman para el ejercicio liberal de la profesión (Derecho, Administración, Ciencias Económicas, Medicina). Una planificación estratégica de la oferta de educación superior debería orientar la matrícula y los recursos hacia áreas más pertinentes con los requerimientos actuales: teleinformática, nanotecnología, biotecnología, etc. Los programas universitarios no pueden ser indiferentes al desarrollo científico-tecnológico.

En este nuevo escenario donde el conocimiento adquiere cada vez mayor centralidad como recurso económico y palanca de desarrollo social, las universidades están llamadas a desempeñar un papel fundamental. La necesidad de desarrollar una capacidad de creación y difusión de conocimientos socialmente relevantes demanda que las universidades presten especial atención a sus programas de investigación y al desarrollo de planteles de docentes-investigadores. Las instituciones no deben ser sólo los centros de estudios científicos, de las humanidades, de las artes y de la tecnología sino que deben jugar un papel central en el paradigma pro-

ductivo de la sociedad del tercer milenio. Por eso será necesario ofrecer carreras que articulen la formación general con la especializada y poner el énfasis en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza.

Argentina tiene antecedentes importantes en investigación científica sin embargo, se ha observado que no existe mucha vinculación entre las investigaciones científicas y el sector productivo. Tampoco existe una política que integre los estudios que se realizan en los distintos centros: en las universidades, en el CONICET (1958) y en otros organismos que trabajan aisladamente: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA, 1956); Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI, 1957); Comisión Nacional de Energía Atómica (CONEA, 1950). Todas esas investigaciones son financiadas por el Estado con un magro presupuesto. Para cambiar esa realidad se creó el Ministerio de Ciencia y Tecnología (2008); uno de sus primeros funcionarios declaró: “el presupuesto invertido en ciencia está muy por arriba de la media de los últimos diez o quince años. Obviamente siempre es mejor tener más presupuesto pero hoy el principal déficit, que es un déficit histórico de la ciencia en Argentina, es que el conocimiento que se genera en el ámbito académico no se traslada al sector productivo de la sociedad” (Ceccatto, Diario Clarín, Rev. Viva, 4-10-09, p. 56).

Evaluación de la calidad

La transformación de la educación superior supone resignificar el principio de “autonomía”. Esto no quiere decir que el Estado pueda disponer arbitrariamente sobre el funcionamiento académico y administrativo de las universidades sino asumir la libertad con una obligación normativa sobre el propio comportamiento y una demanda de mayor transparencia. Más allá de la irrenunciable facultad de control público que siempre corresponderá al Estado, la LES indica que, hacia el futuro, las universidades deberán rendir cuentas de su funcionamiento institucional ante la sociedad que les exigirá eficiencia en el uso de los recursos y cumplimiento de los objetivos. La autonomía supone la autorregulación porque la calidad es un objetivo que la misma institución busca realizar y para eso deberá disponer de instrumentos eficaces de autocontrol y ajustados procedimientos de gestión.

En Argentina, la notable expansión de la matrícula que se verificó en las últimas décadas impactó negativamente sobre la calidad puesto que el incremento de los estudiantes obligó a multiplicar las instituciones y la oferta académica, a contratar docentes con poca experiencia y de escasa dedicación, impactó negativamente sobre los recursos destinados a investigación, comprometió la infraestructura edilicia y el equipamiento didáctico. Es intención de la evaluación conocer el estado actual de una institución o de un programa académico de grado o de posgrado.¹

El primer criterio que define la calidad de enseñanza de una institución es el de identidad. La calidad define los caracteres distintivos que pertenecen a un centro educativo. Ser distinto significa desarrollar al máximo las propias potencialidades. Por el criterio de identidad una institución compite consigo misma vinculando este proceso con una permanente aspiración a la eficacia puesto que pretende optimizar los logros de su propio rendimiento. Esta posición

1 Enseñar bien en una universidad de masas es el desafío de los pedagogos, es un tema importante de investigación que no puede ser demorado. La formación de las clases dirigentes tiene que ser dura en términos de calidad técnica. No podemos seguir en el facilismo ni creer que tenemos los mejores recursos humanos, ni que somos todos inteligentes y brillantes. Es imprescindible reflexionar sobre el tipo de dirigentes que forman nuestras universidades y qué lugar ocupa en esa formación la idea de la ética, de la conciencia nacional y de la responsabilidad ciudadana. (Tedesco, 2005, Opiniones sobre política educativa)

significa asumir la vigencia de un ideal de excelencia según el cual la sociedad, las personas y las organizaciones se exigen al máximo de sus posibilidades. La búsqueda de la excelencia queda, entonces, signada por el propósito de procurar lograr, en cada institución de enseñanza, el máximo nivel de autoexigencia.

Junto con las autoevaluaciones, en las instituciones se realizan evaluaciones externas a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). A partir de las experiencias realizadas hasta el momento podemos observar aspectos positivos de los procesos de evaluación institucional: reflexión de las comunidades educativas sobre los resultados de su trabajo; instancias de diálogo e intercambio con los pares evaluadores que llevan a diseñar proyectos de mejoramiento; las instituciones han debido mantener actualizada su información y las autoridades han generado organismos de evaluación permanente; poco a poco se han adaptado las normas internacionales a las especificidades político-organizativas de nuestro sistema universitario. No obstante, también se han verificado algunos aspectos que deben ser corregidos: mucha diversidad de criterios y de metodologías; pocos profesionales capacitados en procesos de administración y evaluación de la educación superior; informes muy heterogéneos y, a veces, contradictorios en sus apreciaciones; incidencia del espíritu corporativo de los profesores universitarios, etc.

Financiamiento¹

La experiencia nos muestra que no es fácil afirmar si la educación superior es un “bien público” o un “bien privado”. Sin duda que las actividades de índole académica: investigaciones básicas; programas que contribuyen al avance del conocimiento científico; actividades de difusión cultural... pueden ser consideradas como un bien público. Pero actividades relacionadas con la formación de profesionales; la capacitación de técnicos; la venta de servicios... de las que se espera obtener en un rédito económico, pueden ser consideradas un “bien mixto” que, en justicia, requieren un aporte de los beneficiarios. Para muchos economistas los estudiantes hacen una inversión, los jóvenes entre 18-25 años postergan ingresos presentes (que podrían obtener con una actividad laboral) en previsión de mejores ingresos futuros que obtendrán con el ejercicio de una profesión.

La globalización de la sociedad del conocimiento ha transformado el saber en una mercancía y su posesión en un instrumento de poder. El capital intelectual genera valor por su posesión y su uso productivo. En el mundo existe la tendencia, cada vez más fuerte, de transferir a los estudiantes una parte del costo y obliga a las instituciones a desarrollar estrategias para producir ingresos. En algunas instituciones se cobra por el uso de las comodidades de los campus o por el cursado de carreras de posgrado, se han establecido convenios con empresas públicas y privadas, se han desarrollado negocios, se han abierto sedes en otros países... Además, en todas partes, aun en aquellos países donde la mayoría concurre a las universidades del Estado, se verifica un fuerte crecimiento de las instituciones privadas.

Cuando en Argentina se estableció la gratuidad de la educación universitaria (1949) teníamos pocos estudiantes, pocas instituciones y éramos un país rico; en la actualidad la educación

¹ En el 2024 se produjo una crisis del financiamiento universitario que tuvo como punto de partida la decisión del Ejecutivo de prorrogar el Presupuesto 2023 sin considerar la inflación del año pasado de 211% y el 51,6% acumulado en el primer trimestre del año. Si se toma en cuenta que el presupuesto en 2023 fue \$1.385.290 millones (1,3 billones), y el actual vigente para todo el año es de \$1.440.397 millones (1,4 billones), la caída interanual en la ejecución presupuestaria universitaria fue del 32,6%, según el cálculo realizado por Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia. “Esta cifra es incluso más pronunciada que el promedio de ejecución del gasto público nacional que disminuyó el 30%”, afirmó Alejandro Gaggero, coordinador del programa Justicia Fiscal de ACIJ. “Gran parte de esa caída en la ejecución interanual se explica en que el 80% del presupuesto universitario se lo llevan los salarios, que quedaron muy por debajo de la inflación”, agregó este sociólogo. (<https://www.infobae.com/politica/2024/04/23>).

superior ha alcanzado un grado de expansión y de desarrollo que no puede ser financiada sólo con la inversión del Estado sino que se necesita, también, el aporte de recursos de los beneficiarios, de las organizaciones sociales y de las empresas. En un país con altos índices de pobreza como Argentina es necesario buscar fuentes alternativas de recursos para la educación superior puesto que el Estado tiene que invertir mucho dinero para ayudar a aquellas personas que tienen necesidades básicas insatisfechas. La LES permite que las universidades nacionales constituyan asociaciones sin fines de lucro “destinadas a apoyar su labor, a facilitar las relaciones con el medio, a dar respuestas a sus necesidades y a promover las condiciones necesarias para el cumplimiento de sus fines y objetivos” (art. 60)

Como son los estratos medios y altos de la sociedad los que tienen más probabilidades de acceso a los niveles de educación superior, esos sectores tienen más posibilidades de avanzar en ese nivel de estudios y obtener una buena inserción en la estructura ocupacional por eso, parece lógico desde el punto de vista de la equidad, que el Estado priorice el financiamiento de la educación básica.

Sin embargo, esas perspectivas se vuelven relativas ante el surgimiento de nuevas circunstancias económicas. Mientras en la economía tradicional los factores de producción eran la tierra, el trabajo y el capital, en las economías avanzadas la principal fuente de riqueza y desarrollo de la sociedad es el conocimiento y sus aplicaciones a los procesos de producción. Un desarrollo basado en la incorporación de tecnología requiere capacidad para generar nuevos conocimientos y para saber utilizar el conocimiento generado por otros. En ambos casos, el nivel superior de enseñanza aparece como un requisito indispensable.

Conclusiones

1. Los temas principales que preocupan a los especialistas en educación superior son la coordinación interinstitucional y la calidad. Gracias al trabajo de CONEAU la evaluación de la calidad ha alcanzado un reconocido prestigio. Sin embargo, la coordinación interinstitucional todavía no puede mostrar logros significativos. Parece que a los CPRES les resulta difícil cumplir con sus objetivos.

Los recientes diagnósticos y evaluaciones han destacado fortalezas y debilidades comunes a las instituciones de gestión estatal y privada

<u>FORTALEZAS</u>	<u>DEBILIDADES</u>
- Disposición para las evaluaciones sistemáticas - Participación de docentes en proyectos de investigación - Creciente uso de herramientas informáticas para mejorar la gestión y la enseñanza - Mayor relación de las instituciones con la sociedad. Coordinación de acciones con empresas	- Problemas de ingreso y retención de los estudiantes. Falta de articulación con el nivel secundario - Altos índices de desgranamiento y deserción - Bajas dedicaciones de las plantas docentes - Sobreoferta de programas académicos - Uso ineficiente de los recursos

2. Con la expansión de la matrícula y de las instituciones se fueron conformando circuitos de desigual calidad, casi siempre relacionados con el origen social de los estudiantes. Ese deterioro de la calidad redujo las expectativas respecto de la contribución de la educación superior al desarrollo científico-tecnológico, al crecimiento económico y al mejoramiento de las condiciones de vida.

Muchas universidades no logran generar proyectos académicos interdisciplinarios que puedan ser desarrollados por varias facultades. Una característica notable de la educación superior argentina es la fragmentación, la desarticulación entre las instituciones e incluso al interior de las mismas. Ello lleva a la redundancia y dispersión de la oferta académica, a la sobreabundancia de carreras tradicionales de formación profesional y al descuido de la formación en conocimientos básicos. Además existe escaso desarrollo de la capacidad de investigación y bajo impulso a los estudios de posgrado en temas fundamentales para el desarrollo del país.¹

3. Podemos mencionar como otra característica preocupante de la educación superior el bajo rendimiento académico del sistema, con altos números de ingreso y escasos índices de graduación. Según el informe elaborado por la Fundación Libertad (2019): En promedio, el 51% de los estudiantes de universidades públicas nacionales no aprueba más de una materia por año y tan solo el 14,8% aprueba 6 o más materias, que son las necesarias para hacer la carrera acorde al tiempo teórico. Ello no se debe a falta de recursos humanos puesto que según el Departamento de Información Universitaria, para el año 2017, hubo en promedio 11,4 alumnos por cada docente en las universidades públicas nacionales.

Corresponde a los Institutos Superiores y a las Universidades la recuperación científica y pedagógica de los niveles básicos del sistema escolar, especialmente del nivel secundario. Para ello, deben diagnosticar las deficiencias de formación con que ingresan los alumnos, realizar investigaciones pedagógicas para promover nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, ofrecer cursos de formación para los docentes en ejercicio y nivelar a los alumnos durante el cursado del último año de la escuela secundaria y el primer año de universidad.

4. Pérez Lindo (2017) propone avanzar hacia un estilo de vida universitaria en el que el conocimiento esté al servicio de la resolución de problemas “en esta perspectiva las universidades, los centros científicos y de innovación, se convierten en actores centrales” (p.102)

Se busca superar una contradicción estructural puesto que aumenta la matrícula pero se desaprovecha el uso de recursos altamente calificados. En Argentina, sobran abogados pero falta justicia; sobran arquitectos pero faltan viviendas; sobran médicos pero la atención sanitaria es deficiente... Hay que superar el modelo de formación de profesionales en el que la enseñanza y la investigación tienden a ser monodisciplinarias, endogámicas, academicistas, con poca vinculación con la sociedad y avanzar hacia un modelo de producción de conocimientos y de formación de recursos humanos al servicio del desarrollo con un uso intensivo del conocimiento y con respeto al medioambiente

5. Los profesores deben tener conciencia de su responsabilidad social puesto que las personas

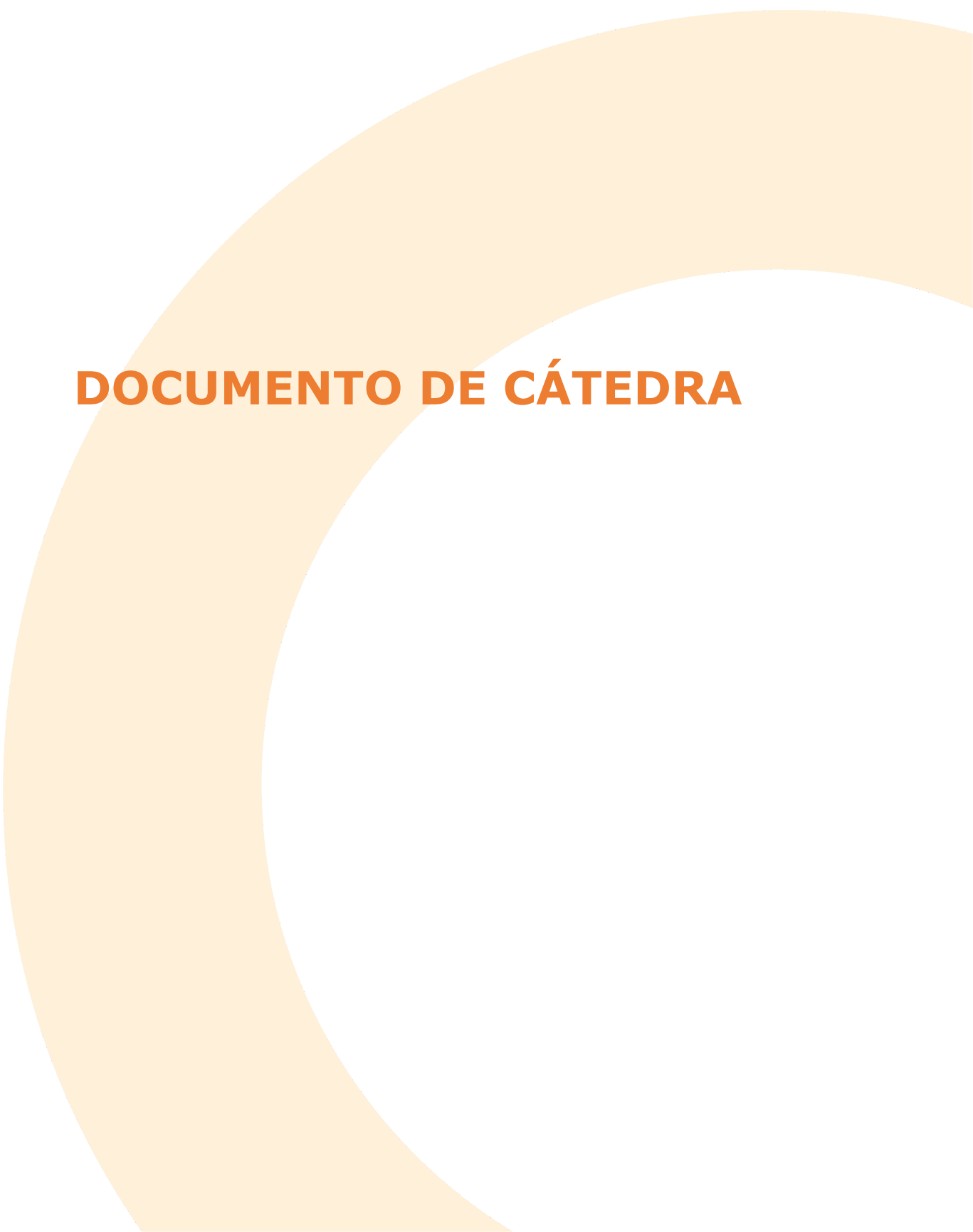
1 No son pocos quienes creen que la Universidad se ha convertido en una estructura básicamente obsoleta y demasiado costosa que hay que reformar de manera urgente. Ciertamente sobre esta cuestión hay una amplia gama de diagnósticos y propuestas que varían de acuerdo a la situación particular de los distintos países, pero todas ellas en general coinciden en la crítica a una Universidad que transmite o investiga un tipo de conocimiento demasiado abstracto y alejado de la realidad, carece de un auténtico profesionalismo en la mayoría de sus miembros y, ya sea debido a una excesiva politización, a intereses corporativos o a una pura comodidad burocrática, desarrolla un tipo de enseñanza y de investigación cara y muy poco relacionada con la capacitación, innovación y creación de valor agregado que requieren hoy los países para competir de manera efectiva en un contexto de globalización (Hoevel, 2024, La universidad actual..., p.1)

que se dedican a las tareas educativas no pueden escapar a las preguntas sobre los medios y los fines de su labor, dándole a su actividad un sentido ético. Deben ser conscientes de que son guías de personas y que en el desempeño de su labor transmiten, tal vez inconscientemente, una serie de valores, actitudes y comportamientos. Por eso debemos recordar la reflexión de Gago Huguet (1995)

“El desafío fundamental de nuestras universidades sólo está de paso por los problemas del dinero insuficiente, del personal descalificado, de los rutinarios planes de estudio, de la investigación irrelevante, de las bibliotecas y centros de información caducos, del gasto ineficiente y muchos otros para llegar al problema central, el de las actitudes. El verdadero desafío es cambiar las actitudes y los comportamientos cotidianos de cada protagonista del quehacer educativo...” (A pesar de todo. p. 479)

Referencias Bibliográficas

- Cirigliano, Gustavo (1973). El proyecto argentino. De la educación a la política. Buenos Aires: Pleamar
- (1995). Puntos de vista sobre política educacional argentina. Cuadernos del INCAPE. Buenos Aires: Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP)
- Clavijo Cáceres (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. En Rev. Espacios. Vol. 39 (Nº 20), Pág. 22
- Del Bello, Juan Carlos (2004). Propuestas de agenda de política universitaria para el período 2004-2010. En Agenda Universitaria. Buenos Aires: Universidad de Palermo
- Fraga, Norberto (2000). El régimen jurídico de la educación superior. Bs. As.: Dunken
- Fundación Libertad (2019). Radiografía de las universidades. Recuperado de: (<https://libertad.org.ar/web/wpcontent/uploads/2019/09/CISE>)
- Gago Huguet (1995). A pesar de todo. En “La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios”. Mejico: UDUAL (Unión de universidades de América Latina)
- Guadagni, Alieto (2024). Evolución de la matrícula universitaria. Informes del Instituto de Ciencias de la Educación (CEA) de la Universidad de Belgrano
- Hoevel, Carlos (2021). La industria académica. La universidad bajo el imperio de la tecnocracia global. Buenos Aires: Ed. Teseo
- (2024). Universidad actual: productividad o cultura?. Recuperado de internet <https://www.communio-argentina.com.ar>
- Ley Federal de Educación 24195/93
- Ley de Educación Superior 24521/95
- Ley de Educación Nacional 26206/06
- Menem, Carlos (1999). Enseñar el futuro. Ministerio de Educación de la Nación
- Pérez Lindo, Augusto (2017). La educación superior argentina (1983-2015). Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA)
- Tedesco, Juan Carlos (2005). Opiniones sobre política educativa. Buenos Aires: Granica



DOCUMENTO DE CÁTEDRA

Las preguntas. Pedagogía, dispositivo y estrategia de enseñanza

Laura Bustos¹

Facultad de Filosofía Humanidades y Artes.FFH yA-Universidad Nacional de San Juan

fontlauravalle@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-6122-7308>

Cecilia Henriquez²

Facultad de Filosofía Humanidades y Artes.FFH yA-Universidad Nacional de San Juan

cevhenriquez@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0009-0003-8022-8020>

Recibido:02/05/2025-Aceptado: 14:07/2025

“EDIPO Y LA ESFINGE”

Enigma

-«¿Qué ser que camina sobre la tierra lo hace primero a cuatro patas, después a dos y luego, cuando se vuelve débil utiliza tres patas?»- «El hombre, pues gatea de niño, camina sobre sus dos piernas de adulto y, cuando se hace viejo, utiliza bastón»- contestó imperturbable Edipo.

Sófocles

Resumen

Las preguntas son herramientas que permiten al docente redireccionar su quehacer pedagógico de acuerdo a las necesidades que los estudiantes expresan. Teniendo en cuenta que en el ámbito de la educación actual se enseñan respuestas para preguntas que nadie realizó, generando algo parecido a una castración de la curiosidad en los estudiantes.

Es en este sentido que la pregunta y la curiosidad nos deben acompañar durante todo el desarrollo de la vida. Como recurso intelectual, las preguntas promueven competencias con las cuales los/las docentes pretendemos que los estudiantes clarifiquen ideas, desarrollen la capacidad lógica, resuelvan problemas. Pero, para lograrlo, hay que aprender a preguntar.

En esa acción de preguntar, no se sabe de antemano la respuesta, sino que la pregunta abre posibilidades de respuesta. La verdadera pregunta es la que tiene y posibilita apertura.

1 Laura Bustos es Abogada, Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Docencia Universitaria. Se desempeña como docente adscripta de la cátedra Didáctica de Niveles II de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. E-mail: fontlauravalle@gmail.com

2 Cecilia Henriquez es Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Docencia Universitaria. Se desempeña como docente adscripta de la cátedra Didáctica de Niveles II de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Docente responsable del Módulo La dimensión áulica de la Especialización en Enseñanza de la Educación Superior de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Cuyo. Docente responsable de varios espacios curriculares de distintos Institutos Superiores de Formación Docente. E-mail: cevhenriquez@gmail.com

De este modo, se refuerza el sentido dialéctico de la pregunta en tanto el acuerdo al que se llega a través del diálogo lleva implícitamente a un cambio de posición inducido por cada una de las posiciones contrarias, cambios que en últimas son transformaciones de la realidad y del ser que pregunta. La pedagogía de la pregunta, parte del reconocimiento del otro y la posibilidad de un diálogo desde la discusión y el enfrentamiento, necesarios en una relación dialógica de manera constructiva y positiva.

Palabras clave: Preguntas - Relación dialógica - Apertura - Curiosidad - Capacidad lógica - Aprender a Preguntar

Questions: Pedagogy, Device, and Teaching Strategy “OEDIPUS AND THE SPHINX”

Abstract

Questions are tools that enable teachers to redirect their pedagogical practice in accordance with the needs expressed by students. It should be noted that in contemporary education, answers are often taught to questions that were never asked, generating something akin to a suppression of students' curiosity.

In this sense, questioning and curiosity should accompany individuals throughout the entire course of life. As an intellectual resource, questions foster competencies through which teachers seek to help students clarify ideas, develop logical reasoning, and solve problems. However, in order to achieve this, it is necessary to learn how to ask questions.

In the act of questioning, the answer is not known in advance; rather, the question opens up multiple possible responses. A genuine question is one that entails and enables openness.

In this way, the dialectical nature of questioning is reinforced, insofar as the agreement reached through dialogue implicitly leads to a change of position induced by opposing viewpoints—changes that ultimately constitute transformations of both reality and the being who asks the question. The pedagogy of questioning is grounded in the recognition of the other and in the possibility of dialogue through discussion and confrontation, which are necessary for a constructive and positive dialogical relationship.

Keywords: Questions; Dialogical relationship; Openness; Curiosity; Logical reasoning; Learning to ask questions

Introducción

¿Qué es preguntar? ¿Por qué son importantes las preguntas en el ámbito áulico? ¿Qué aspectos favorece el acto de preguntar?; ¿qué rol se le asignan a las preguntas en el aprendizaje?; ¿qué intencionalidades o finalidades didácticas se persiguen con las preguntas?; ¿qué significaciones tiene preguntar en la universidad o en el nivel superior?, ¿todas las preguntas que se proponen presentan un verdadero desafío para favorecer la construcción de significados?; ¿qué tipologías de preguntas se formulan?

Nuestro paso por el sistema escolar obligatorio y por el ámbito académico está atravesado por las preguntas. Su importancia radica en el hecho de convertirse en una herramienta, un

dispositivo, que posibilita el pensamiento crítico, aprender a pensar, establecer límites, discernir, señalar o direccionar el pensamiento y, además, es una puerta abierta a la duda y a la reflexión.

En este sentido, la pregunta se constituye en una herramienta que permite al docente redireccionar su quehacer pedagógico de acuerdo a las necesidades que los mismos estudiantes expresan. Freire, P. y Faundez, A. (2013) aluden al hecho que, en la educación actual se enseñan las respuestas para lo que nadie preguntó, generando una castración de la curiosidad del/la estudiante, pues deja de preguntarse al observar que no sirve para nada, pues el saber ya está dado.

Como recurso intelectual, las preguntas promueven competencias con las cuales los/las docentes pretenden(mos) que los estudiantes clarifiquen ideas, desarrollen la capacidad lógica, resuelvan problemas. Pero, para lograrlo, hay que aprender a preguntar.

Aprender a preguntar es necesario tanto para docentes como para estudiantes. Si el estudiante no pregunta, no puede indagar más allá de lo que se enseña en la clase, dado que preguntar también es una forma de aprender, la pregunta debe estimular la creatividad del/la estudiante e “incomodar” al docente.

Así, la pregunta y la curiosidad nos deben acompañar durante todo el desarrollo de la vida, como una forma de movimiento continuo y espiralado. Vivir, podríamos decir, es preguntar, es estar preguntando constantemente, importa una educación liberadora a través de la Pedagogía de la pregunta; cuyo método es el diálogo y donde la curiosidad del/la estudiante en todos los casos tiene que conmover, y quizá remover, la certeza del profesor.

Como consecuencia, hay transformación de la realidad. Esta pedagogía de la pregunta nos invita a reconocer al otro, posibilitando el diálogo de manera constructiva y positiva. Poniendo en el centro de esta actividad dialógica al/la estudiante, como protagonista activo(a), reflexivo(a) y crítico(a) de y en su propia formación.

Significado etimológico y ontológico de la pregunta

Etimológicamente la palabra pregunta deriva del latín (*percontāri*) que significa “someter a interrogatorio”, “inquirir”, “interpelar”, propiamente “tantear, sondear, buscar”. De ahí que la pregunta guarda por un lado, el sentido de ser un medio, como una sonda, mediante la cual se puede buscar algo en la profundidad, siendo una búsqueda intencionada, en tanto se trata de un tanteo, que se hace con cautela y habilidad, para descubrir lo que está oculto. Pero a la vez, la pregunta guarda también el sentido del método, que resulta ser el camino para llegar a la profundidad de las cosas.

Aunque la pregunta como concepto surge -probablemente- alrededor del siglo XX, desde la Antigüedad se la viene empleando como un medio con el fin es el de llegar a una parte, la parte que está oscura y velada. En este sentido, cabe mencionar la existencia del método socrático, que por medio de la interrogación busca llegar a la virtud al extraer del alma lo que el alma ya sabe pero de un modo incierto.

Por su parte, la dialéctica -el método empleado por Platón- encuentra en la pregunta y en la respuesta el método ideal para discriminar y conjugar las ideas, ideas que en apariencia son contrarias pero que guardan en sí algo en común. Y por último, encontramos el diálogo de discusión científica de Aristóteles desde donde se busca llegar al ser de las cosas por medio

de la indagación, ya que el conocimiento es indagación de la esencia (Ferrater, 1994, 2969).

Ahora bien, la pregunta se dirige a la búsqueda del sentido de las cosas, pero a la vez la pregunta misma tiene un sentido, en el marco del cual se presentará la respuesta y este sentido lo concede quien pregunta. Para Gadamer, H. G. (1999), la pregunta tiene una esencia y esa esencia es la de “abrir y mantener abiertas posibilidades” (p. 369) el sentido de la pregunta da una orientación y una dirección que puede adoptar la respuesta si es adecuada, si tiene un sentido. En referencia a esto, el autor nos plantea que “no se hacen experiencias sin la actividad del preguntar” (Gadamer, 1999, p. 439).

Así, el autor, nos sitúa a la pregunta en un determinado contexto, en una determinada perspectiva. Por lo que, el hecho de que surja una pregunta supone incorporar “una ruptura en el ser de lo preguntado” (Gadamer, 1999, 439). De este modo, la respuesta cobra sentido en la pregunta. Por esto la pregunta posibilita la comprensión, porque en la respuesta se fusiona lo propio de quién pregunta -su horizonte-, con lo ajeno de la cosa preguntada. Se crea una unidad de sentido. Y es este horizonte lo que le da el matiz de apertura a la pregunta: la pregunta se vuelve como un lente.

En la acción de preguntar, no se sabe de antemano la respuesta, sino que la pregunta abre posibilidades de respuesta. La verdadera pregunta es la que tiene esta apertura. En este sentido, Gadamer (1999) nos afirma que el acto de preguntar es probar posibilidades, por lo que no cabe un comportamiento que sea potencial o de simple prueba, porque cuando se pregunta “se dejan abiertas posibilidades de sentido” (Gadamer, p. 454).

Se debe agregar que, con Freire se refuerzan los sentidos que trae la pregunta, en tanto un estímulo para el pensamiento, pero además, adquiere el sentido de la transformación de la realidad. Así, su propuesta pedagógica, la pregunta y el diálogo, constituyen el modo por excelencia para alcanzar la liberación y transformación de la realidad.

Nótese, que Paulo Freire y Antonio Faundez (2013) en la pedagogía de la pregunta, parten del reconocimiento del otro y la posibilidad de un diálogo desde la discusión y el enfrentamiento, necesarios en una relación dialógica de manera constructiva y positiva. Asimismo, ponen en el centro de la actividad educativa al/la estudiante, como protagonista activo y crítico de y en su propia formación. En igual sentido, Gadamer (1999), expresa que el arte de preguntar es el arte del pensar “Sólo puede poseer algún saber el que tiene preguntas”.

Adviértase que, para Freire, P. y Faundez, A. (2013), la pregunta libera, en tanto desarrolla en quien pregunta un pensamiento crítico frente al mundo para transformarlo. En este sentido nos dicen que aprender a preguntar es algo profundamente democrático y que: “todo conocimiento comienza por la pregunta” (p. 69) siendo la curiosidad y el asombro, fundamentales para la existencia humana, lo que implica acción y transformación. Así, el acto de preguntar se convierte en algo propio del ser humano y está ligado necesariamente a la práctica.

En este sentido, la práctica es entendida como la transformación de la realidad que conlleva también a que quien pregunta se transforme. En palabras de los autores, sería “vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes” (Freire – Faundez, 2013, p. 72)

De este modo, Freire nos habla de la importancia que los educandos descubran la relación y dinámica que existe entre la palabra, la acción y la reflexión. Afirma que la democracia “no se hace con palabras descarnadas y sí con la reflexión y la práctica” (Freire, 2010, p. 113). Así, la pregunta permite poner en libertad el sentido de la realidad para reflexionar y actuar.

Pensar en la pregunta como un espacio para la transformación, implica ubicar la pregunta en el contexto del diálogo, ya que es en este contexto donde se posibilita el pensamiento crítico y en donde se da el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, es decir, para transformarlo, ganado de este modo significación la existencia humana. De este modo, se refuerza el sentido dialéctico de la pregunta en tanto el acuerdo al que se llega a través del diálogo lleva implícitamente a un cambio de posición inducido por cada una de las posiciones contrarias, cambios que en últimas son transformaciones de la realidad y del ser que pregunta.

La pedagogía de la Pregunta

Freire, P. y Faundez, A. (2013) nos orientan sobre esta pedagogía y nos dicen que: “el inicio del conocimiento es preguntar” (p. 69). Es decir, el conocimiento del mundo inicia con la curiosidad y en su fundamento se encuentra la pregunta. Y las preguntas esenciales surgen de la cotidianeidad haciendo del conocimiento la relación de y con acciones que son o fueron realizadas. He aquí, la relevancia de la conciencia de la historia efectual en la triada palabra-acción-reflexión en correspondencia con la relación pregunta-respuesta-acción.

La pedagogía de la pregunta representa la manera de concretar la pedagogía de la esperanza y la educación liberadora, la educación es un acto de liberación que contribuye al diálogo y problematiza la realidad percibida al confrontarla con la realidad conocida. Es un proceso emancipador en la medida en que ofrece vías prácticas y teóricas para construir la realidad.

La dimensión ontológica, epistemológica y metodológica de la pregunta pedagógica utilizada en el proceso de aprendizaje requiere guiar el aprendizaje en la existencia humana para transformar la realidad. Es un acto profundamente democrático, que se inicia con la curiosidad y por lo general, aprender a preguntar no es un acto cómodo. Sino al contrario, la pregunta incomoda, nos hace salir de nuestra zona de confort.

La Pedagogía de la Pregunta se opone rotundamente a la educación bancaria y autoritaria, y a la idea de que “el saber, es respuesta y no pregunta” (Freire – Faundez, 2013, p. 69); también se opone a la castración de la curiosidad. Antes bien, la pedagogía de la pregunta, intenta impulsar el hábito de preguntar, a respetar a la pregunta y a quién pregunta, no existen preguntas tontas ni respuestas dadas o definitivas, sino que las respuestas, así como las preguntas son provisorias, se convierten en una espiral de constante curiosidad, retroalimentación, y construcción del conocimiento.

La pregunta como estrategia de enseñanza y dispositivo pedagógico

Para Freire, P. (2013) la pregunta se vuelve un movimiento perenne, el cual tiene como horizonte la construcción de la palabra colectiva, haciendo visible otras voces que se articulan con la reflexión, la conversación y el intercambio. Este movimiento, se expresa de manera libre y actual, donde las palabras afloran de forma sencilla y amorosa, siendo capaces de poner en juego palabras, experiencias, el cuerpo y sus gestos.

Desde esta perspectiva, las autoras Anijovich, R. y Mora, S. (2010) nos plantean que las estrategias de enseñanza son un conjunto de decisiones que son tomadas por los docentes para orientar la enseñanza.

“La pregunta puede ser como un huracán, ya que puede provocar turbulencias reflexivas y despeinar nuestras ideas”.

Teresita Blanquer, año: 2020

Su finalidad es promover el aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias como tal, se orientan a cómo enseñar algún contenido disciplinar determinado. En ello, los docentes consideran tres (3) cosas para que los estudiantes comprendan: el qué, el por qué y el para qué de ese saber que se va a enseñar.

Estas estrategias de enseñanza inciden en: a) los contenidos que se enseñan y transmiten a los estudiantes; b) el trabajo intelectual que ellos realizan; c) los hábitos de trabajo y valores que se ponen en juego en el ámbito de la clase; y d) la forma en la que se comprenden los contenidos.

Por ello, considerar a la pregunta como estrategia de enseñanza, se torna necesario debido a que los docentes cuando preguntan lo hacen con intenciones diferentes, por ejemplo: promover la reflexión, despertar el interés de los estudiantes, verificar si hay comprensión, estimular el establecimiento de distintas relaciones entre diversos conocimientos.

Por su parte, Litwin, E. (2012) nos habla acerca del sentido de la pregunta. Ella plantea que la pregunta cobra sentido cuando ayuda a comprender y a pensar mejor, estimulando la construcción de niveles más complejos del pensamiento, convirtiéndose en un verdadero desafío de cognición para los estudiantes.

Para que esto suceda, los estudiantes deberían aprender a pensar liberándose de los prejuicios, buscando razones y relaciones para aprender y comprender. De este modo, la buena pregunta no entorpece ni inhibe o atemoriza, sino que, al contrario, ayuda, entusiasma y estimula la confianza y el deseo de aprender, ir más allá de los conocimientos que se trabajan y construyen en la clase.

Mientras que Vargas Guillén y Gauchetá Gutiérrez (2012) nos plantean que para que la pregunta sea entendida como un dispositivo pedagógico, hay que formular ‘buenas y pertinentes’ inquietudes, tarea que no es fácil porque en muchos casos, la formulación de la(s) pregunta(s) son impuestas, simuladas, fingidas o cargadas de simples formalismos.

Entonces, las buenas y pertinentes preguntas, tendrían que provenir del asombro o conducir a él, dado que se compromete lo sabido y también, la búsqueda del saber, renovando el sentido dialógico y auténtico de la indagación, ya sea científico o pedagógico. En este sentido, para llegar a la comprensión de lo que se interpela, es necesario realizar un ejercicio de diferentes preguntas.

Así, la pregunta se convierte en un dispositivo en los procesos de pensamiento de: Investigación-Enseñanza-Aprendizaje. De ahí, que es un procedimiento para estimular la actividad reflexiva. Por lo tanto, conversar, preguntar y responder son actividades cotidianas en los distintos ambientes y en el aula, específicamente, lo que se pretende propiciar son espacios para: pensar(se), interrogar(se), comunicar(se). –Si volvemos a la Introducción de este texto, Edipo reflexiona durante una hora, a través del diálogo con la Esfinge- esta actividad compromete “lo sabido y la búsqueda del saber”, renovando el sentido del diálogo pedagógico.

Aprender a construir preguntas en el ambiente de la clase es la búsqueda del encuentro de

experiencias para hacer viable la comprensión de lo que sucede y les sucede a quienes están presentes en una relación dialógica. Las preguntas nos hacen hablar de: nosotros mismos; cómo somos, qué pensamos, qué cosas nos pasan. Nos hacen recordar información, imaginar, crear, inventar una respuesta. También es una toma de decisiones; se elige qué se quiere saber, qué se pretende conocer. Volvamos a la Esfinge, que le pregunta a Edipo, ella sabe qué le pregunta y con qué finalidad lo hace.

En este sentido, hay algo averiguado o la respuesta esperada pues en la pregunta hay un índice o indicación para su posible respuesta; es decir que en el planteamiento de la pregunta se puede vislumbrar cuál es la respuesta esperada. Más aún, la pregunta misma da indicio sobre quién y por qué se interroga – en el cuento la Esfinge, en el ámbito áulico el docente- a quién y por qué se interroga –en el cuento a Edipo, en la clase al estudiante- De ahí que, la pregunta enlace no solo sujetos sino también horizontes mundanos-vitales.

Cabe destacar que, el docente cuando se plantea a la pregunta como dispositivo pedagógico, sirve de puente entre significados distintos. Un horizonte entre el saber y lo mundano vital, es una búsqueda constante y permanente del diálogo. Supone desarrollar herramientas que permitan delimitar el objeto de interés y asegurar su seguimiento.

“Relacionar a la pregunta como si enciendes una vela en un cuarto en penumbras. Una luz tenue que permite ir develando lo que hay en esa habitación”.

María José Medrano, año: 2020

Tipos de Preguntas

Cuando hablamos de preguntas, nos encontramos con diferentes tipologías que van desde las más simples a las más complejas, de las abiertas a las cerradas. En este aspecto, Anijovich, R. y Mora, S. (2010) nos refieren, a una tipología que va de acuerdo con el nivel de pensamiento que se intenta estimular, distintos autores coinciden en distinguir:

- Preguntas sencillas: importan respuestas breves, no procuran el diálogo ni la construcción y comprensión de los contenidos, es decir requieren informaciones precisas y simples Ej. ¿A cuántos kilómetros se encuentra la escuela... del departamento de Sarmiento de la Capital de San Juan?
- Preguntas de comprensión: estimulan el procesamiento de las informaciones, se busca indagar con cierto grado de profundidad, se formulan para que el/la estudiante, a fin de elaborar la respuesta pueda pensar, relacionar datos, clasificar, comparar, etc. Ej.: ¿Qué diferencias y semejanzas existen en los contenidos educativos que se imparten en los establecimientos escolares de gestión pública y privada y las disposiciones de la LEN y los NAP?
- Preguntas de orden cognitivo superior: demandan respuestas que exigen interpretar, predecir, evaluar críticamente. Ej. ¿Qué hipótesis expondrían acerca de esas semejanzas y diferencias referidas en la pregunta anterior? ¿En qué se basan para formular sus anticipaciones?
- Las preguntas metacognitivas: buscan ayudar a los/as estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar, que analicen cómo interpretan y resuelven sus tareas, qué dificultades encuentran en el proceso de resolución, es decir qué fortalezas reconocen en el recorrido de lo que están aprendiendo. Ej.: “Si tuvieras que aconsejar a un compa-
ñe-

ro/a acerca de cómo hacer la tarea, ¿qué le dirías? ¿Cómo encontraste la respuesta a esta pregunta?”.

Cabe destacar que, Edith Litwin (2012), por su parte, refiere a la pregunta en los distintos momentos de la clase, incluyendo no sólo los momentos sino también distintos niveles. Así, encontramos:

Preguntas de los distintos momentos de la clase:

- Inicial; ubica al nuevo tema en un plano general para que posteriormente se pueda focalizar en sus aspectos particulares a medida que sea desarrollado.
- En el desarrollo de la clase: permiten conectar lo nuevo con lo que ya sabido, se propende a un proceso de mayor profundización.
- Finales: pueden favorecer procesos de síntesis o conclusiones, o anticipar el próximo tema y prever el contenido de la clase siguiente.

Nivel de cognición:

- Las preguntas cognitivas: apuntan a los conceptos, datos que se han explicado, información que se desarrolla, buscando saber por parte del/la docente, si los/as estudiantes han comprendido el tema. Ej.: ¿Por qué crees que pasó esto?
- Las preguntas metacognitivas: son aquellas asistencias y revisiones, que permiten a los/as estudiantes, reconocer cómo han pensado, qué se relacionó con qué, si se han producido síntesis o procesos de generalización adecuados. Tienen que ver con el pensamiento crítico y reflexivo.
- Las preguntas epistémicas: tienden a que los/as estudiantes entiendan los límites del conocimiento, su provisoriedad, los debates existentes sobre el tema.

Nivel de complejidad:

- Las preguntas simples: se orientan a la opinión o parecer, son particularmente personales, permitiendo escuchar la voz y pensamiento de los/as estudiantes.
- Las preguntas referidas a la diferenciación y análisis, pretenden la reflexión inteligente de las causas, consecuencias, relaciones, orden y prioridades, hipótesis y posibles soluciones.
- Las preguntas evaluativas que se efectúan los/as estudiantes para merituar la mejor solución o camino.
- Las preguntas que provocan abstracciones o teorizaciones, es decir, de desarrollos teóricos.

En este punto, incluimos también lo que se conoce como la pregunta socrática. Sócrates utilizaba a la mayéutica como procedimiento para estimular la reflexión en el hombre, orientándolo hacia la búsqueda de la verdad y a la distinción entre el error y la verdad. Algunas de las preguntas socráticas que podemos encontrar son:

- Preguntas de aclaración: ¿qué quieres decir con...? ¿Podrías explicar... de otra forma? ¿Podrías poner un ejemplo?

- Preguntas para razonar y argumentar: ¿Podrías enseñarme...? ¿Por qué crees que es verdad...? ¿Hay alguna razón para dudar...?
- Preguntas sobre supuestos: ¿Es correcto si digo que asumes que...? Entre otras.
- Preguntas sobre causas y consecuencias: ¿qué pasaría si...? ¿Qué implica que...? ¿Qué consecuencias recuerdas relacionadas con...?
- Preguntas sobre el origen de las ideas: ¿crees que tu opinión sobre... está influenciada por algo o alguien?
- Preguntas sobre perspectivas y puntos de vista: ¿de qué otra forma podríamos ver...? ¿Qué otro punto de vista podríamos tomar sobre...?
- Preguntas sobre las propias preguntas socráticas: ¿qué significa...? ¿Por qué es importante esta pregunta? ¿Cuál era el objetivo de preguntar...?

Cuando pienso en la pregunta me lleva a esa técnica de enseñanza y aprendizaje de Sócrates, la mayéutica. Considero que es esencial para estimular la actividad reflexiva del estudiante, porque mediante el interrogatorio, se puede orientar al grupo, verificar la comprensión, orientar el aprendizaje de determinado propósito, como así también que se pueda desarrollar la capacidad de análisis. También lo puedo relacionar con aquel minero que busca incansablemente su oro, nosotros como estudiantes y futuros profesores también buscamos nuestro oro con las preguntas, es decir, que el aprendizaje por indagación puede ser pensado como una actitud ante la vida de exploración constante.

Florencia Mugas, año: 2021

La pregunta en el ámbito de la didáctica universitaria o del nivel superior

Teniendo en cuenta que la Didáctica estudia las prácticas de enseñanza y que la didáctica

universitaria y del nivel superior es una de las didácticas específicas, es conveniente definir qué entendemos por ella. Según Camilloni, A. (2007) la didáctica como disciplina teórica, estudia la acción pedagógica o las prácticas de enseñanza, su misión es “describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores...” (p. 22).

Con respecto a esta didáctica específica, se puede decir que ella se compromete intencionalmente con la organización de la enseñanza, sobre todo por su compromiso con la formación de futuros profesionales. Al respecto la autora Díaz, D. (2001), nos plantea que la didáctica universitaria persigue intencionalidades que abarcan el desarrollo personal, el “potencial de inteligencia, la adquisición de competencias profesionales y el desarrollo de actitudes y valores en función de su participación crítica y creativa en el contexto socio-político” (p. 65).

Así definidas tanto la didáctica como la didáctica universitaria y del nivel superior, se puede

plantear a la enseñanza como una práctica social y política que implica hacer más democrático el conocimiento o un saber determinado. Como práctica social implica que sea interpersonal, favoreciendo el desarrollo de una o más capacidades en el ser humano. De esta manera, se puede considerar a la enseñanza como una práctica especializada que responde a intencionalidades sociales, políticas, culturales, pedagógicas, didácticas y epistemológicas.

Así, la pregunta didáctica emerge como aquella pregunta “que abre espacios de conversación para comunicar y comprender el sentido de los saberes que se enseñan en la universidad” (Grisales, 2012, p. 130). Con esto, la pregunta didáctica se nos presenta como aquella pregunta que posibilita la comunicación del sentido de los saberes trabajados en los contenidos, introduciendo a los/as estudiantes en la construcción de los saberes.

Sus características principales son tres (3): primero, abre espacios de y para el diálogo, segundo posibilita la comprensión de sentidos y la comunicación; y tercero, introduce a los/as estudiantes en los métodos de construcción propios saber.

De esta manera, Grisales (2012), nos dice que la pregunta didáctica se presenta mediante una secuencia de preguntas con las cuales se intenta estimular el pensamiento del/los/as estudiante/s, comunicando el sentido que tienen los saberes para su comprensión, creando unidad de sentido. De modo que, por intermedio de una serie de preguntas, los/as profesores/as orientan(mos) hacia la comprensión del sentido de los saberes a los/as estudiantes, invitándolos/as a examinar y reflexionar sobre la lógica de la construcción del saber.

Al realizar la secuencia, los docentes emplean diferentes tipos de preguntas, que corresponden al orden del método y a la actividad mental que se desea estimular y desarrollar en los/as estudiantes. Por lo tanto, la pregunta didáctica tiene como finalidad comunicar, establecer acuerdos, comprender saberes, empleando preguntas divergentes y de alto nivel cognitivo, es una pregunta que forma y transforma de manera dialéctica, por esta razón es que incorpora el sentido, capaz de hacerse diálogo para preguntar, saber y comprender. Al ser dialéctica, la pregunta didáctica abre posibilidades para estimular el pensamiento crítico y la reflexión, ayudando a los/as estudiantes en sus procesos de comprensión.

Grisales (2012) al respecto plantea que es importante que en el curso del desarrollo de la clase, se vayan generando preguntas del profesor y del/los estudiante/s que realmente abran el horizonte y conduzcan al/los estudiante/s hacia una independencia y autonomía en el preguntar. Es decir, se pretende: comunicar el sentido de los saberes para posibilitar su comprensión, generar una apertura democrática y también se pretende enseñarle a los estudiantes a preguntar. En consecuencia, la pregunta didáctica va abriendo paso a la pregunta de investigación, debido a que los estudiantes van recorriendo conscientemente el camino realizado por la secuencia de preguntas.

Reflexiones Finales

En esta instancia de reflexiones finales, podemos plantear que la pregunta se constituye en una herramienta que permite al docente redireccionar su quehacer pedagógico de acuerdo a las necesidades que los mismos estudiantes expresan. Mediante ella, tanto los docentes como los estudiantes reconstruimos la realidad en la que estamos insertos.

Asimismo, la pedagogía de la pregunta nos invita a reconocer al otro visibilizándolo, generando apertura democrática y diálogo, poniendo en el centro al/la estudiante, como protagonista activo(a) y crítico(a) de y en su propia formación. Teniendo en cuenta esto, podemos decir que

la pregunta no solo posibilita el reconocimiento de la otredad sino que su vez libera, porque desarrolla en quien pregunta el pensamiento crítico siendo una herramienta de transformación social y política. A su vez, es algo profundamente democrático, porque la curiosidad y el asombro, que son fundamentales para la existencia humana, implican acción, reflexión y transformación.

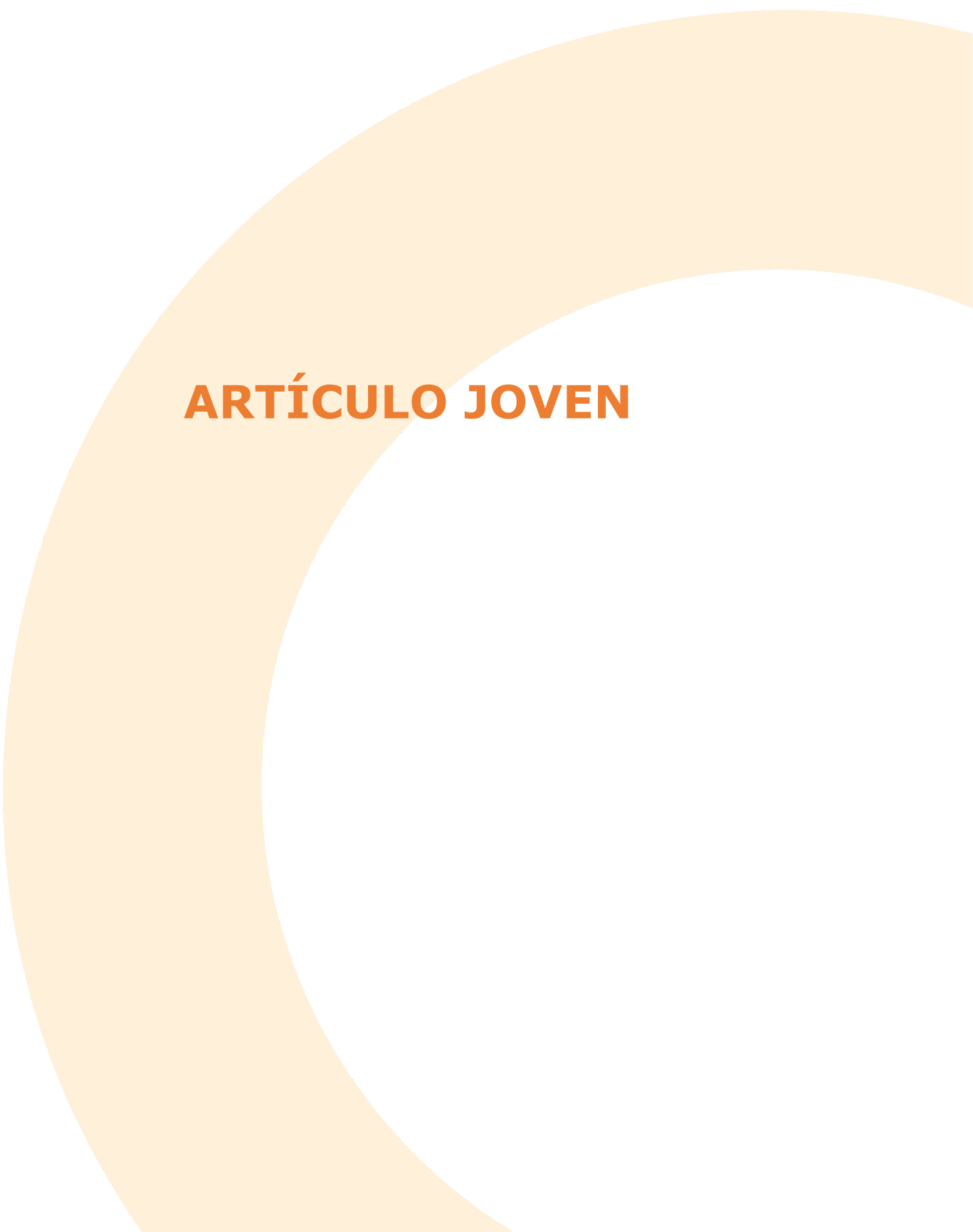
De esta forma, la pedagogía de la pregunta se opone a la educación bancaria y autoritaria, a la castración de la curiosidad, dado que, impulsa el hábito de preguntar, respetar a la pregunta y a quién pregunta, convirtiéndose en una espiral de constante curiosidad, retroalimentación, y construcción del conocimiento. Como movimiento perenne, tiene como horizonte la construcción de la palabra colectiva, haciendo visible otras voces que se articulan con la reflexión, la conversación y el intercambio.

Mientras que como estrategia de enseñanza, las preguntas se orientan a la comprensión de los estudiantes, mediante: el qué, el por qué y el para qué del saber que se va a enseñar. Por ello, el docente, cuando se plantea las preguntas, se convierte en puente que une distintos significados, un horizonte entre el saber y lo mundano vital, es una búsqueda constante y permanente del diálogo.

Se destaca como importante la generación, en el ámbito de la clase, de preguntas entre el profesor y del/los estudiante/s, que abran el horizonte y conduzcan al/los estudiante/s hacia una independencia y autonomía en el preguntar. Es decir, que se pueda comunicar el sentido de los saberes para posibilitar su comprensión, y enseñarle a los estudiantes a preguntar, para que la pregunta didáctica pueda abrir paso a la pregunta de investigación.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, Rebeca - Mora, Silvia (2010): Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique.
- Camilloni, Alicia (2007): El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.
- Díaz H. Dámaris (2001): La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. En Revista Acción Pedagógica (2001). Vol. 10 – N° 1 y 2. Pp. 64 – 72
- Freire, Paulo (2010): Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 1ª Edición.
- Gadamer, Hans-George (1999): Verdad y método I. Salamanca, Sígueme. 8ª edición.
- Grisales. L. M. (2012): La pregunta didáctica en la enseñanza universitaria: una síntesis para la comunicación y la comprensión del sentido de los saberes. En Revista Praxis N° 8. Pp.: 118-137
- Litwin, Edith (2012): El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.
- Moreno, L. (2020, December 5). Preguntas socráticas. Blog de Leoncio Moreno. <https://www.leonciomoreno.com/preguntas-socraticas/>
- Vargas Guillén, Germán - Guachetá Gutiérrez, Emilio (2012): La pregunta como dispositivo pedagógico. En Itinerario Educativo. Año XXVI, N° 60. Pp. 173-191.



ARTÍCULO JOVEN

Investigación de becarios/as UNSJ: Análisis de cohortes 2019-2021

Florencia Narváez

Universidad Católica de Cuyo-Facultad de Educación

_narvaezflorencia27@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0009-0004-1211-5646>

Recibido: 03/04/2025-Aceptado: 02/10/2025

Resumen

El ámbito científico es concebido como un espacio donde ocurren enfrentamientos y asimetrías, se disputan validaciones, reconocimientos simbólicos y relaciones de poder (Bourdieu, 1997). En este sentido, el presente estudio se propone analizar las trayectorias de investigación de los/as estudiantes becarios/as en ciencias sociales, tomando como caso la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), específicamente las cohortes de 2019, 2020 y 2021. Las trayectorias se examinan a partir de las becas Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN) y las del Consejo de Investigaciones Científicas, Técnicas y de Creación Artística (CICITCA).

El análisis se centra en los/as estudiantes becarios/as que, siguiendo a Bourdieu, asumen el papel de “recién llegados” en el circuito científico. El estudio se fundamenta en la “Sociología Reflexiva” de Pierre Bourdieu y adopta el enfoque metodológico del “Relacionismo Metodológico” bourdiano.

El estudio revela que las trayectorias presentan asimetrías relacionadas con diferencias en el volumen y la estructura de capitales, lo que influye en el uso de diversas estrategias. Las becas, en particular, facilitan el acceso, la permanencia y la consolidación de los/as estudiantes como investigadores en el ámbito académico-científico.

Palabras clave: asimetrías, disciplinas, género, ciencias sociales

Research of UNSJ fellows: Cohort analysis 2019-2021

Abstrac

The scientific field is conceived as a space where confrontations and asymmetries occur, validations, symbolic recognitions and power relations are disputed (Bourdieu, 1997). In this sense, the present study aims to analyze the research trajectories of scholarship students in social sciences, taking as a case the Faculty of Social Sciences (FACSO) of the National University of San Juan (UNSJ), specifically the cohorts of 2019, 2020 and 2021. The trajectories are examined based on the Stimulus for Scientific Vocations scholarships of the National Interuniversity Council (EVC-CIN) and those of the Council of Scientific, Technical and Artistic Creation Research (CICITCA).

The analysis focuses on the scholarship students who, following Bourdieu, assume the role of “newcomers” in the scientific circuit. The study is based on Pierre Bourdieu’s “Reflexive Sociology” and adopts the methodological approach of Bourdieu’s “Methodological Relationism”.

The study reveals that the trajectories present asymmetries related to differences in the volume and structure of capital, which influences the use of various strategies. Scholarships, in particular, facilitate the access, permanence and consolidation of students as researchers in the academic-scientific field.

Keywords: asymmetries, disciplines, gender, social sciences

Introducción

El ámbito científico se entiende como un espacio en el que ocurren enfrentamientos y desigualdades, además de ser un escenario donde se disputan validaciones, reconocimientos simbólicos y relaciones de poder (Bourdieu, 1997). Este enfoque implica considerar cómo se integran los/as estudiantes y las formas en que participan en el circuito científico-académico, donde deben competir para demostrar que tienen lo necesario para acceder. Esto implica que sus capacidades, conocimientos, trayectorias y actitudes son evaluados por profesionales ya consolidados, lo que genera desde el principio una relación desigual. Así, los/as becarios/as se posicionan en relación con otros pares que también buscan un lugar, estableciéndose una competencia que determina su admisión.

En el ámbito científico-académico nacional, las distintas disciplinas han acumulado de manera desigual recursos y capacidades de investigación, así como lo que se denomina capital científico. La UNSJ no ha sido ajena a estos procesos, y se observa que las áreas de conocimiento relacionadas con las “ciencias duras” han concentrado la mayor parte de los proyectos de investigación acreditados tanto a nivel local, nacional como internacional. Estos proyectos están mayormente dirigidos por profesionales que forman parte del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (actualmente PRINUAR) y de las diversas categorías del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), así como por estudiantes que han obtenido becas de investigación tanto de la propia universidad como de otros organismos nacionales (Algañaraz, 2021).

Esta situación, en algunos casos, dificulta el acceso de estudiantes de ciertas carreras de ciencias sociales a los sistemas de becas, ya que los criterios de evaluación no son ajenos a esta dinámica. Como resultado, se observan diferencias en la incorporación al circuito científico-académico de las llamadas “ciencias blandas” (Ortega, 1993), lo que coloca a los/as estudiantes de estas áreas en una posición de desventaja. Por ello, el objetivo es analizar las trayectorias de investigación de los/as estudiantes becarios/as en el área de las ciencias sociales, tomando como caso de estudio la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, con un enfoque en las cohortes de 2019, 2020 y 2021. Asimismo, nos interesa investigar las similitudes o desigualdades de género entre las distintas carreras, ya que en estas etapas suelen surgir limitaciones particulares para las mujeres, relacionadas con sus trayectorias personales, como la responsabilidad de las tareas domésticas y el cuidado de hijos.

Nos centramos en los/as estudiantes que ingresaron a este espacio disciplinar, considerándolos/as como “recién llegados” al circuito científico-académico, a través de dos convocatorias principales de becas de investigación para estudiantes avanzados: el programa Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN, en adelante CIN) y el del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas y de Creación Artística (CICITCA). Esto permitió analizar el impacto de estas políticas de investigación en la configuración de sus trayectorias académicas durante el período estudiado. Ambos programas de becas comparten un objetivo: estimular y fortalecer la práctica científica mediante subsidios dirigidos a quienes

deseen iniciar su formación en Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), en el marco de Proyectos de Investigación.

En cuanto a la institución que constituye nuestro caso de estudio, es importante destacar que la Facultad de Ciencias Sociales forma parte de la Universidad Nacional de San Juan y la componen las siguientes carreras: Sociología, Trabajo Social, Ciencias Políticas, Comunicación Social, Abogacía, Contador Público y Administración de Empresas.

Esta propuesta se fundamenta epistemológicamente en la “Sociología Reflexiva” de Pierre Bourdieu, retomando algunas de sus categorías conceptuales a modo de “caja de herramientas”, tales como trayectorias, campo científico, capital cultural y capital científico. Metodológicamente, adoptamos el “Relacionismo Metodológico” de Bourdieu, integrando una perspectiva objetivista y otra subjetivista, con el fin de investigar las trayectorias de investigación de los/as sujetos estudiados.

Aproximaciones teóricas

Tal como hemos mencionado, el enfoque epistemológico-conceptual del presente artículo, se sostiene a partir de la “Sociología Reflexiva” bourdiana¹ (Bourdieu y Wacquant, 1995, p.8) recuperando algunas de sus categorías conceptuales fundamentales a modo de “caja de herramientas” tales como trayectorias, recién llegados, campo científico, capital cultural y capital científico.

En este sentido al indagar a la FACSO, una institución que integra el denominado “campo científico-universitario argentino” y específicamente a los/as estudiantes becarios/as, se torna indispensable tener en cuenta la categoría de campo científico definida como:

Sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado (Bourdieu, 2002, p.76).

Decir que el campo es un espacio de lucha, significa romper con la imagen pasiva de la comunidad científica, en él las prácticas no se producen desinteresadamente, sino que guardan una manera particular de interés exigidos por otros campos. Respecto a esto Bourdieu (2001) considera que:

La estructura del campo científico está definida, en cada momento, por el estado de la correlación de fuerzas entre los protagonistas de la lucha, es decir, por la estructura de la distribución del capital específico (en sus diferentes especies) que han podido acumular en el transcurso de las luchas anteriores. Esa estructura es la que atribuye a cada investigador, en función de la posición que ocupa en ella, tanto sus estrategias y sus tomas de posición científicas como las posibilidades objetivas de éxito que se le prometen. Tales tomas de posición son el producto de la relación entre la posición en el campo y las disposiciones (el habitus) de su ocupante (p.106).

1 Esta investigación ha sido adaptada sobre el supuesto de que el enfoque desarrollado por Bourdieu en Francia no puede replicarse en el caso argentino, pero constituye una caja de herramientas para abordar la complejidad de la trayectoria de investigación de los/as becarios/as.

En este sentido, la obtención de becas como antecedente científico-académico permite ganar capital o acrecentarlo, facilitando el ingreso y permanencia en el área de la investigación, por ello se generan disputas entre los/as estudiantes por conseguirlo. Esta manera de abordar el ámbito científico brinda una nueva forma de analizarlo considerando otros tipos de aspectos y lógicas tanto referidas a dicho espacio como a quienes están inmersos/as en el mismo, junto con sus características, reglas, estrategias y requisitos.

Dentro de un campo hay una “fuerza” por la que se lucha, a la que Bourdieu denominó capital y con la que hace alusión a los bienes tangibles y simbólicos. Existen tantas formas de capitales como campos y de hecho el capital funciona en relación con un campo; a su vez, los capitales están conectados, pero funcionan de forma independiente y pueden devenir en otro tipo de capital, es decir, la posibilidad de invertir un tipo de capital para obtener otro a cambio.

Bourdieu distingue cuatro tipos principales de capital: el económico, social, cultural y simbólico, en esta ocasión haremos alusión a los dos últimos. El simbólico se refiere a cuando el capital económico y el cultural son conocidos y reconocidos. Se trata de ciertas propiedades que parecen inherentes a la persona misma del agente, como la autoridad, el prestigio, la reputación, la fama, etc. Así, lo define:

El capital simbólico -otro nombre de distinción-, no es sino el capital, de cualquier especie, cuando es percibido por un agente dotado de categorías de percepción que provienen de la incorporación de la estructura de su distribución, es decir, cuando es conocido y reconocido como natural (Bourdieu, 1998, p.28).

En el ámbito científico-académico tiene gran peso el capital cultural por el cual se generan luchas (Bourdieu, 2002). Según Alicia Gutiérrez (2005), el capital cultural:

Está ligado a conocimientos, ciencia, arte, y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las performances escolares. [...] El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones durables (habitus) relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc.; en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, etc.; y en estado institucionalizado, que constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos escolares (p.36-37).

El mencionado capital deviene en capital científico, el cual es específico del ámbito al que nos estamos refiriendo en este escrito. Este se distribuye de un modo desigual entre los/as que allí transitan, y en líneas generales puede caracterizarse como la autoridad científica que “asegura un poder sobre los mecanismos constitutivos del campo” (Bourdieu, 2002:18). Tal poder permite definir lo científico (y por supuesto lo no científico) se disputa y acumula en diferentes instancias. Según Bourdieu (2001):

El capital científico es un conjunto de pertenencias que son el producto de actos de conocimiento y de reconocimiento realizados por unos agentes introducidos en el campo científico y dotados por ello de unas categorías de percepción específicas que les permiten establecer las diferencias pertinentes, de acuerdo con el principio de pertinencia constitutivo del nomos del campo. Esta percepción diacrítica sólo es accesible a los poseedores de un determinado capital cultural incorporado (p.100).

Los/as agentes sociales son portadores/as de capital que según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su dotación de capital (volumen y estructura), tienden a orientarse hacia la conservación de la distribución del capital o hacia la subversión de dicha

distribución.

Estas recuperaciones teóricas permiten conocer la construcción que los/as becarios/as hacen de las estrategias de investigación, a través de la conversión de diferentes especies de capitales. Dependiendo de las particulares estrategias que los/as estudiantes construyan, distintas serán sus trayectorias de investigación.

La postulación y posterior toma de posesión de una beca, forma parte de la trayectoria de los/as becarios/as y en relación con esta noción, Bourdieu (2002) la considera como una “(...) serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p.82). Las trayectorias están vinculadas al campo en el que se desarrollan, de allí la importancia de abordar ambos elementos de acuerdo a su relación; referido a esto Bourdieu (2002) sostiene que, para entender una trayectoria es necesario haber analizado previamente las etapas sucesivas del campo en el que esta se ha desarrollado. Esto implica considerar todas las relaciones objetivas que han vinculado al agente en cuestión con los demás actores involucrados en ese mismo espacio, quienes han compartido y enfrentado el mismo conjunto de posibilidades.

En sintonía con Bourdieu podemos considerar a las trayectorias de investigación de los/as estudiantes universitarios/as de la FACSU como un conjunto de posiciones y movimientos que no son lineales, sino que presentan cierto grado de ruptura y continuidades. Este recorrido podemos concebirlo condicionado por aspectos objetivos tales como, condiciones socioeconómicas, normativas de la Universidad, contexto político, emergencia sanitaria por Covid-19, entre otras variables. Y, por otra parte, por aspectos de índole subjetivos relacionados con expectativas, interpretaciones y estrategias de los/as estudiantes universitarios/as.

En esta investigación entendemos a los/as becarios/as como “recién llegados” que se adentran en el campo de la investigación, empleando diversos recursos y estrategias, como la obtención de becas CIN o CICITCA, para construir sus trayectorias de investigación. Respecto a estos, Bourdieu (2001) afirma que “los recién llegados tienen que pagar un derecho de admisión que consiste en reconocer el valor del juego y en conocer ciertos principios de funcionamiento del juego”. (p. 122).

Por otro lado, el circuito científico-académico nacional está conformado por diferentes disciplinas, las cuales no solo son resultado de luchas pasadas, sino también que en su interior se pueden apreciar disputas. De esta manera se definen los límites y otros aspectos hacia su interior y entre las demás disciplinas, reflejando una relación con cierta autonomía. Respecto a esto Bourdieu (2001) comenta que:

El proceso de autonomización resultante tiene un paralelismo en la objetividad del mundo social, en especial, mediante la creación de unas realidades absolutamente extraordinarias (nosotros no lo vemos porque estamos acostumbrados a ellas): las disciplinas. La institucionalización progresiva en la universidad de esos universos relativamente autónomos es el producto de luchas de independencia que tienden a imponer la existencia de nuevas entidades y las fronteras destinadas a delimitarlas y a protegerlas (las luchas por las fronteras tienen a menudo como objetivo el monopolio de un nombre, con toda suerte de consecuencias, líneas presupuestarias, puestos de trabajo, créditos, etcétera). (p. 91).

En este sentido, cada disciplina es entendida como un campo, se caracterizan por un *nomos* particular, es decir, un principio específico que define su forma de ver y dividir la realidad, un criterio para construir la realidad objetiva que no puede reducirse al de otras disciplinas.

Además, las disciplinas se distinguen por tener un objeto particular de estudio, su propia perspectiva sobre la realidad, además poseen teorías y conceptos organizados, lenguaje especializado, métodos y la construcción de su propio perfil profesional orientado a tareas específicas. También estas áreas presentan una forma coordinada, ordenada y sistemática de hacer las cosas. Estas disciplinas promueven la asimilación de conocimientos institucionalizados que se perpetúan a lo largo del proceso de formación académica. Esto genera una diferenciación en los perfiles de producción, los estilos de publicación y los circuitos de reconocimiento. Beker-man (2016) comenta que:

La distribución desigual de los recursos para la investigación entre instituciones y disciplinas es el resultado de la historia del campo científico-universitario argentino, en el cual fueron interviniendo diversos factores (formas de acumulación de capital cultural, objetivado e institucionalizado, circuitos de publicación, flujos de movilidad académica, financiamiento y redes de investigación colaborativa, entre otros) que se fueron articulando con el peso de la internacionalización en el proceso de construcción local del prestigio, asentándose con más fuerza en determinadas disciplinas científicas y en ciertas instituciones (p. 274).

Asimismo, las disciplinas apuntan a generar conocimientos y profesionales, también definen ámbitos donde participar, actividades a realizar, formas de llevarlas a cabo y vínculos con otros/as profesionales, todo ello es resultado del devenir histórico de cada ámbito en específico.

Estrategia Metodológica

Sobre el “Relacionismo Metodológico”

Presentamos la propuesta metodológica de la presente investigación en relación con el propósito de estudio y el enfoque teórico planteado, de allí que recuperamos también en este plano los principales aportes de Bourdieu (2007). Al respecto, consideramos adecuado para el tratamiento de la información recopilada el “Relacionismo Metodológico”, que implica la presencia de momentos objetivos y subjetivos en la investigación científica, con una constante vigilancia epistemológica para no hacer de las metodologías, recetas a seguir por el/la investigador/a sino maneras sucesivas de acercamiento al objeto de estudio. Además, busca sustituir la relación ingenua entre individuo y sociedad por el vínculo construido entre dos modos de existencia de lo social, planteando una doble presencia del mismo, en las cosas y en los cuerpos. De este modo, Alicia Gutiérrez (2005) explica:

La sola descripción de las condiciones objetivas no logra explicar totalmente el condicionamiento social de las prácticas: es importante también rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción. Pero se trata de rescatarlo, no en cuanto individuo sino como agente socializado, es decir, de aprehenderlo a través de aquellos elementos objetivos que son producto de lo social (p.3).

En relación con ello, para el abordaje de nuestro objeto de estudio, es decir, las trayectorias de investigación de los/as estudiantes becarios/as de la Facultad de Ciencias Sociales cohortes 2019, 2020 y 2021, consideramos importante destacar la propuesta de los análisis de primer y segundo orden en su intento de conciliar el modo objetivo y subjetivo que dentro de la Sociología se ubicaban como posiciones irreconciliables. Por tanto, es tan fundamental el estudio de la dimensión estructural de la sociedad como el aspecto intersubjetivo de los/as becarios/

as. La propuesta metodológica gira en torno a este principio, pretendiendo unificar dos tradiciones de la investigación de la realidad social, mediante la utilización de diferentes técnicas. Por tal razón, desarrollamos una vinculación productiva entre ambas instancias mencionadas:

Instancia objetivista: a partir de la cual caracterizamos los resultados de becas bajo estudio e identificamos en clave socio-demográfica y disciplinar a los/as becarios/as de investigación que cursan sus carreras de grado en la FACSO, donde se procedió a la recolección, análisis de datos históricos y normativos, a partir del material documental, libros, artículos de portales de internet oficiales, normativas, resoluciones y resultados de las convocatorias de las becas CIN y CICITCA.

Instancia subjetivista: focalizada en recuperar testimonios de becarios/as a partir de un acceso etnográfico a través de entrevistas semi-estructuradas a efectos de conocer sus puntos de vista en torno al área de investigación. Adicionalmente, efectuamos entrevistas a informantes claves, siendo estos/as directores/as de becas y la secretaria de investigación de la institución.

El universo está constituido por la totalidad de 54 estudiantes con un total de 59 becas, 33 correspondientes a CIN y 26 a CICITCA. La diferencia entre cantidad de beneficiarios/as y becas es debido a que existen algunos/as que fueron becados/as dos años diferentes con distinta modalidad. A causa de la heterogeneidad de los/as estudiantes becarios/as, recurrimos al tipo de selección de casos denominado Muestreo Intencional, que Maxwell (1996) lo define como:

Una estrategia en la cual los escenarios, personas o acontecimientos son escogidos deliberadamente para proveer información importante que no puede ser tan bien obtenida por otras selecciones (...) Es la selección de aquellos momentos, escenarios e individuos que pueden proporcionarle la información que necesita para responder sus preguntas de investigación. (p. 6).

Asimismo, para la muestra intencional tuvimos en cuenta, por un lado, perfiles complementarios debido a que comparten cualidades comunes tales como, haber obtenido una beca CIN y/o CICITCA, ser estudiantes de la FACSO, haber logrado un avance de la carrera (más de 50%). Por otro lado, en las características heterogéneas se procuró captar la máxima variación estableciendo comparaciones particulares que dan luz sobre las razones de las diferencias entre los individuos, comprendiendo las trayectorias. A partir de allí seleccionamos 10 becarios/as¹ en las que se recuperan sus testimonios mediante entrevistas semiestructuradas.

Los/as “recién llegados” al campo: confluencias y concurrencias en las trayectorias de investigación de becarios/as de la UNSJ

La UNSJ cuenta con 56 carreras y la FACSO a lo largo de su historia, ha ido incorporando y desarrollando diferentes disciplinas que se consolidaron como carreras de grado, entre ellas están Abogacía, Contador/a Público, Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Sociología, Profesorado en Sociología, Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Ciencias Políticas, resulta con un total de 8. De estas, las tres primeras concentran la mayor cantidad de estudiantes, mientras que Sociología y Ciencias Políticas son las que menos matrícula presentan.

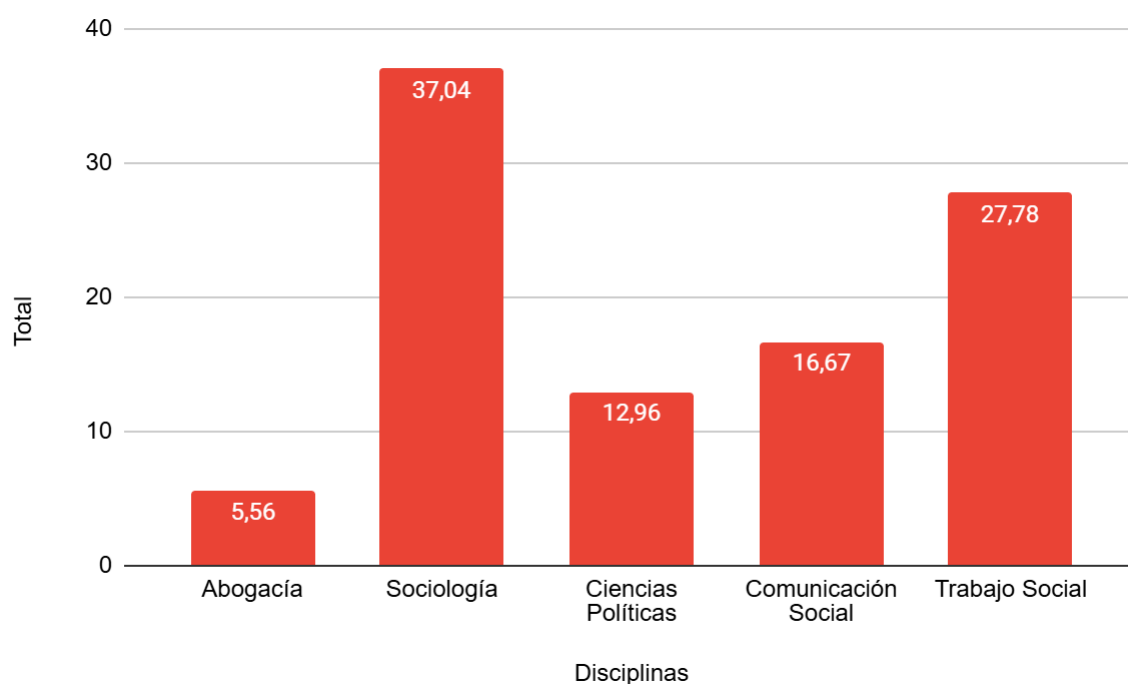
1 En esta ocasión, se preservó el anonimato mediante la codificación de la identidad tanto de los/as becarios/as como de los/as directores/as de becas. Para ello, se empleó un sistema de codificación basado en el orden de la entrevista, el género y la disciplina.

Además de los institutos y gabinetes de investigación con los que cuenta la FACSO, los departamentos disciplinares también forman parte de los espacios físicos donde se desarrollan las becas que se estudian en esta investigación. Dichas becas son proporcionadas por los organismos CIN y CICITCA. En relación con la primera modalidad de alcance nacional, en marzo de 2011 se aprobó un documento de bases, un reglamento y un formulario para la presentación de postulantes al otorgamiento de Becas de Iniciación a Investigación para estudiantes de grado, con el objetivo de integrarlos/as en proyectos de investigación en sus respectivas universidades. Debido al éxito de la convocatoria, estos llamados se han seguido realizando en los años posteriores hasta la actualidad.

En el caso de la modalidad CICITCA, de origen local, en 1987 y según la Ordenanza 1/87-cs, la Secretaría de Investigación presentó el proyecto de “Régimen de Becas para Apoyo y Estímulo a las Actividades de Investigación y Creación”. Esta iniciativa forma parte de la política de investigación de la UNSJ, con el objetivo de contribuir a la ejecución de proyectos que impulsen el progreso tecnológico, científico, humanístico y artístico, creando así las becas CICITCA en distintas categorías. Estas becas están dirigidas a estudiantes, docentes y egresados/as de la UNSJ y comprenden las categorías de Perfeccionamiento, Iniciación y Estudiantes Avanzados. En el presente estudio, nos enfocamos en la última categoría, destinada a estudiantes de carreras de grado de la Universidad.

Identificamos que los/as becarios/as presentan diferencias de acuerdo a las disciplinas a las que pertenecen en cuanto a las trayectorias de investigación, como observamos a continuación:

Gráfico N°1: Total de becarios/as según disciplina. (Periodo 2019-2021). Valores relativos.



Fuente: Elaboración propia a partir del relevamiento de los resultados de las becas CIN y CICITCA aprobadas. Serie 2019-2021.

En el gráfico precedente puede identificarse las disciplinas que poseen la mayor cantidad de

becarios/as, Sociología presenta un 37,04% respecto del total (superando en un 10% aproximadamente a Trabajo Social), al ser la carrera con menos estudiantes de la FACS, esto pone de manifiesto el peso asumido en investigación. A la inversa, Abogacía es la más demandada y presenta el menor número de estudiantes con becas. Esto podría atribuirse a que en Sociología, el perfil no solo se orienta hacia las actividades del sociólogo, sino también hacia la investigación. En cambio, Abogacía se enfoca principalmente en formar profesionales para ese campo específico.

En relación con estos datos, la secretaría de investigación nos comentaban que:

Si yo tuviera que decir de qué departamento vienen más, los estudiantes que provienen del Departamento de Sociología aplican con frecuencia y están en segundo lugar los de Ciencia de la Comunicación que coincide con pertenencias a gabinetes o a tradiciones de investigación que se han desarrollado con mucho tiempo, Trabajo Social también cuenta con muchos becarios que tienen una masa del estudiantado significativa y Ciencias Políticas. Yo te podría decir que esos cuatro departamentos son los que más aportan a la masa de becarios. En menor escala Abogacía y prácticamente de manera nula Económicas (Comunicación Personal, secretaría de investigación, 2023).

Por otro lado, las carreras que no figuran en el gráfico son aquellas que no presentan becarios/as en el periodo que se tuvo en cuenta. Algunas de ellas son las que pertenecen al departamento de Ciencias Económicas, donde encontramos que:

(...) hay carreras que tienen un rigor en la exigencia entre ellas es público conocimiento que Económica está en revisión de su plan de estudio y demás, a veces no le permite a los chicos, o sea hay carrera en las que tener un promedio de 8 y pico 9 y pico es una excepción. Y otras que no, que es como más frecuente (Comunicación Personal, secretaría de investigación, 2023).

Al analizar los testimonios de los/as directores/as de becas de la Facultad de Ciencias Sociales, con el objetivo de examinar la relación entre la carrera de origen y el incentivo hacia la investigación, observamos que:

Hay una influencia desde la carrera y por qué por naturaleza los proyectos de investigación, al menos la orientación que nosotros le damos desde la dirección de los proyectos de investigación siempre que tenga una pertinencia estricta con la cátedra (Comunicación Personal, IC3CPV, 2023).

También lo podemos apreciar en la siguiente declaración:

Yo creo que hay una influencia de la carrera, porque la carrera tiene un enfoque que es muy académico y materias que te van encauzando en esa línea, entonces como que la investigación más allá de que es un aporte monetario que uno puede conseguir trabajando de estudiante me parece que si un poco hace que se interese más que otros, me parece que tiene que ver con el perfil académico de la carrera y pensar esto, que uno puede hacer algunas cosas que te permitan después trabajar en la universidad por ejemplo, o en algún otro ámbito académico... digamos... que va unido a esto otro más del estipendio que es mínimo pero bueno, uno sigue trabajando de estudiante y haciendo cosas de estudiante, si uno tiene que cumplir con horarios y tareas y bueno (Comunicación Personal, IC2SF, 2023).

La influencia sobre la investigación no solo proviene desde las cátedras vinculadas a dichas prácticas, sino también desde los departamentos. Respecto a esto otro director/a nos infor-

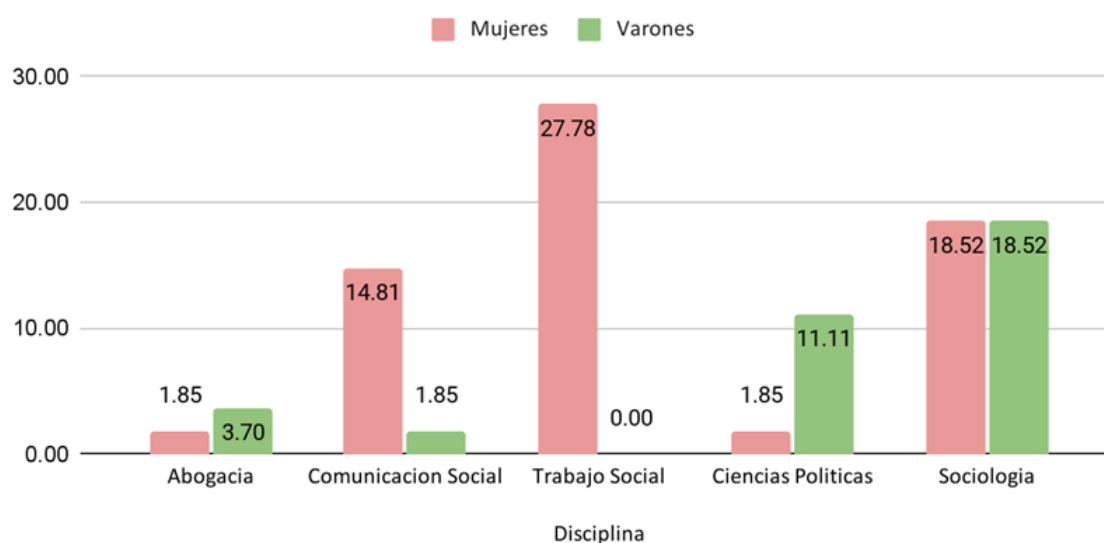
maban que:

Nuestros estudiantes si bien tienen una fuerte formación en investigación y es una incumbencia muy importante para la carrera. Generalmente en trabajo social tenemos muchos becarios de investigación, o sea realmente hay desde hace unos cuantos años como una intencionalidad y que por suerte a pesar de los cambios de gestiones siempre hemos apuntado a reforzar el tema de que estén, de que se empiecen a formar en investigación (Comunicación Personal, IC4TSF, 2023).

Es necesario considerar que las disciplinas conllevan la replicación de conocimientos académicos y perfiles de producción (Bekerman, 2018), los cuales afectan las formas en que los/as involucrados/as en las diferentes carreras realizan la ciencia. De acuerdo con la autora, las diferencias también se manifiestan en la distribución desigual de recursos para la investigación, basada en el prestigio, y se consolidan más en ciertas disciplinas científicas.

En función de las disciplinas también hallamos diferencias en cuanto a género presentes en las trayectorias científicas entre varones y mujeres.

Gráfico N°2: Total de becarios/as según disciplina y género. (Periodo 2019-2021). Valores relativos.



Fuente: Elaboración propia a partir del relevamiento de los resultados de las becas CIN y CICITCA aprobadas. Serie 2019-2021.

Respecto al género¹ y disciplina se puede apreciar que Sociología presenta paridad en el periodo estudiado, siendo la única en esa situación. La segunda carrera con más peso de becarios/as muestra un fuerte predominio de mujeres con el 27,78%, mientras que no hay presencia de varones, es necesario mencionar que en Trabajo Social la mayoría de sus estudiantes son de género femenino. Algo similar ocurre en Comunicación Social, donde los masculinos son el 1,85% solamente, frente a un 14,81% de mujeres. Por otro lado, en Abogacía y Ciencias Políticas muestran mayor incidencia los becarios.

En conjunto, estos datos señalan que son las becarias las que con mayor preponderancia se inician en los caminos de la investigación dentro de las ciencias sociales a través de las dos modalidades de becas en estudio. Así lo muestra la siguiente tabla:

¹ La categoría de género se usa en términos binarios debido a su predominio en datos institucionales y registros previos, lo que permite comparaciones y facilita el análisis de tendencias.

Tabla N° 1: Becarios/as según género por año (2019-2021). En valores relativos

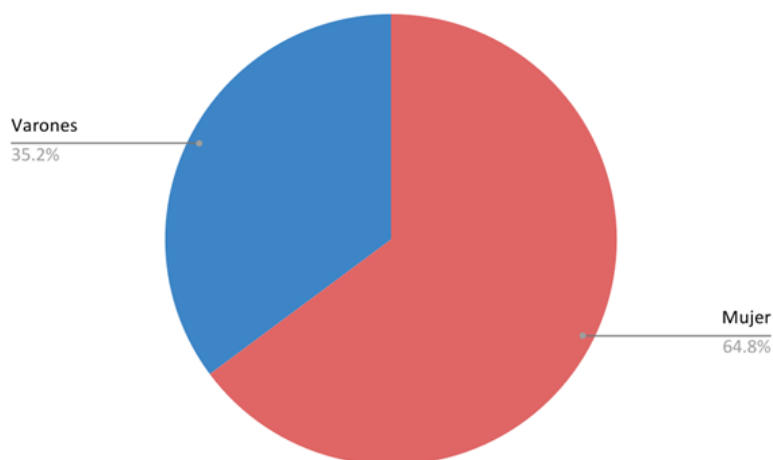
Año	Género becarios/as	
	Mujeres	Varones
2019	62.50	37.50
2020	76.19	23.81
2021	45.45	54.55
Total	64,8	35,2

Fuente: Elaboración propia a partir del relevamiento de los resultados de las becas CIN y CICITCA aprobadas. Serie 2019-2021.

En el 2020 hubo un aumento de mujeres becarias del 13, 69% respecto del 62, 50% del 2019, llegando al 76,19% en total para el año correspondiente, pero para el año siguiente, es decir 2021, disminuye la cantidad de mujeres siendo superada por los varones en un 10% aproximadamente.

Por otro lado, la cantidad de varones becarios del 2019 (37, 50%) disminuyó en un 13, 69% para el año siguiente (2020) y en el 2021 aumentó superando los dos años anteriores alcanzando el 54, 55%, siendo la cantidad más alta del periodo para este género.

Gráfico N°3: Total de becarios/as según género. (Periodo 2019-2021). Valores relativos



Fuente: Elaboración propia a partir del relevamiento de los resultados de las becas CIN y CICITCA aprobadas. Serie 2019-2021.

Se puede observar que son las mujeres quienes más recurren a las becas como estrategia para iniciar su trayectoria en la investigación, tal como nos comentaba un/a informante clave al preguntarle qué género predomina en las modalidades: “En general ganan las chicas” (Comu-

nicación Personal, IC1SI, 2023). Existe una diferencia de 29,6% entre los dos géneros, donde las mujeres alcanzan el 64,8% y los varones el 35,2%.

Voces de los/as “recién llegados”

En el apartado teórico se hizo alusión a que el circuito científico-académico nacional está compuesto por diferentes disciplinas que, son resultado de luchas pasadas y también disputas que aparecen en su interior (Bourdieu, 2001). Cada una de ellas reproduce saberes en la formación profesional, diferenciando de esta manera perfiles. Intentado conocer las disimilitudes y semejanzas existentes en cada carrera que integra la FACSO, se les cuestionó a los/as estudiantes becarios/as entrevistados/as cómo se desarrolla la investigación dentro de cada departamento académico:

siento que me ha aportado mirar la carrera desde otro punto que si bien, en otras profesiones, están dirigidas a otra actividad si bien está la idea de poder investigar, y es como una ventanita que se abre por si no quiere uno ejercer la profesión en sí está la idea de hacer investigación. Y sí siento que por ahí hay como un tema de prestigio, por decirlo así, de que la investigación es de la Sociología nada más, como que yo he visto mucho desde las cátedras de mis docentes, que nosotros como trabajadores sociales debemos buscar la posición de investigar, de crear teorías, de llegar a esos campos, que también es como una incidencia de nuestra profesión, entonces siento que desde el departamento se está haciendo mucho hincapié, mucho trabajo en eso. (Comunicación Personal, E2FTS, 2023).

Tal como señalamos anteriormente, cada disciplina va delimitando la experiencia profesional. Y en este sentido el/la becario/a señala que la investigación es una alternativa, además considera que es “un prestigio” de la Sociología, este reconocimiento por parte de otros/as muestra el capital simbólico de dicha carrera y de sus profesionales. No obstante, concluye su pasaje asegurando que su departamento está tratando de posicionarse en ese campo, mediante el desarrollo de algunos aspectos para ganar capital dentro del ámbito de la ciencia.

En el entorno de las Ciencias Políticas ocurre una situación parecida:

Yo la vi como justamente la puerta de ingreso a un nuevo campo en mi carrera que no está tan explorado, no considero que no sea aceptado, no considero eso tampoco un campo que no es accesible, plantea a veces ciertos requisitos o condiciones académicas que lo hacen poco atractivo generalmente para los estudiantes. Si mañana cambia la gestión, dudo que vaya a cambiar eso, me parece que es una cuestión más importante y también propio en el campo laboral de ciencias políticas que, por así decirlo cuando voy a entrar a Ciencias Políticas difícilmente me voy a dedicar a la investigación, me voy a dedicar a asesorar un político esa es como la primera imagen que hay muchas veces. También hay muchos profesores que se han recibido y que también están haciendo, capaz que no han dado esa discusión, esa crítica, a decir quiero hacer investigación, me quiero dedicar a eso pero bueno (Comunicación Personal, E7MCP, 2023).

En este caso, se hace referencia a que la beca facilita el acceso al campo científico. Sin embargo, se reconoce la existencia de un problema estructural, indicando que, a pesar de los cambios de dirección, se puede modificar poco la situación, que también se vincula con las tareas inherentes a la labor de los/as politólogos/as. En este sentido los perfiles profesionales vuelven a tener influencia en cuanto al ingreso en el ámbito científico y no todas las disciplinas apuntan a fomentar la práctica investigativa, por lo tanto, es un desafío para muchos/as estu-

diantes en la que, las becas son la primera experiencia. Pero, no todos/as enfrentan la misma situación, ya que hay carreras que están más consolidadas en el campo científico. Otro/a compañero/a comparte este punto de vista:

Por ahí no se explota mucho en las ciencias políticas capaz ustedes en Sociología lo tienen como súper naturalizado a la investigación, pero en ciencias políticas todavía como que cuesta mucho. Digamos también en mi carrera, en investigación es como mucho estar pendiente y mucho escuchar y mucho quedar, no se lo atribuyo a la carrera en sí, sino se lo atribuyo más por la gente que da las cátedras por lo menos en mi carrera y de que por ahí en toda la carrera tenés tres o cuatro docentes que tienen un doctorado entonces que por ahí no lo veo (...) la docencia, la investigación como que nosotros, es más una cuestión personal y como que te vas abriendo camino y vas preguntando pero no hay como que no hay una institución que te acompaña o que te lleva por ese camino (...) como que nosotros en ciencias políticas vemos que como que nos estamos iniciando es como un camino que se está abriendo pero no, no hay muchos docentes que tengamos que se dediquen a la investigación...(Comunicación Personal, E8FCP, 2023).

El/la becario/a reafirma la idea de que en dicha disciplina la investigación es un área de vacancia, que a su vez esto se ve reflejado en el propio cuerpo docente, en la que son pocos/as quienes tienen doctorado y se dedican a tal labor. Por otro lado, aparece nuevamente la diferenciación con Sociología, describiendo la naturalización que hay en la misma y que se trata de un “requisito” para los/as estudiantes, distinto en su caso que queda en su propia decisión iniciar tal trayectoria.

A continuación, exponemos testimonios correspondientes al departamento de Ciencias Jurídicas, este constituye un caso particular, ya que como lo demostramos con los datos posee reducido número de becarios/as.

Siempre como desde la Abogacía no es para nada, las personas que nos interesa la ciencia o queremos ir para ese lado, somos re outsiders, no es el perfil que se construye, por más que el plan de estudio nuevo de Abogacía sí tiene materias y ciertas cosas que están más orientadas para esto, para que se difundan otros perfiles, que se difunda el perfil docente, el perfil investigador. El mundo del derecho siempre es como, no sé, siempre está en duda, ¿la ciencia jurídica es una ciencia?... Yo por ejemplo, que yo entiendo que lo que yo hago es socio jurídico, no es puro de la ciencia jurídica, no es una ciencia jurídica estricta, en los términos estrictos de las ciencias jurídicas...Lo que pasa que también es una realidad que no sé, es muy distinto, por ejemplo, a ustedes, que para ustedes no es una novedad la docencia o la investigación, se va a ese camino. En el Departamento de Ciencias Jurídicas, por ejemplo, particularmente, son muy poquitos los docentes que se dedican, y no estoy hablando de los que se dedican exclusivamente a la docencia y a la investigación, sino los que, aunque sea participen de un proyecto. Son muy pocos los docentes que se dedican a la investigación (Comunicación Personal, E3FA, 2023).

Por una parte, el/la becario/a deja en claro que se trata de un problema interno de la disciplina, que se está tratando de resolver con la implementación de nuevos planes de estudio. También se puede apreciar la transposición entre las fronteras de las carreras, en la que el/la propio/a estudiante reconoce que su tema no es estrictamente jurídico, sino que hay influencias con otras áreas (Bourdieu, 2001). Prosigue explicando:

Sí hay diferencias dentro del mundo de la ciencia, dentro de la... y los sociólogos son re tira piedras, son re tira piedras, los sociólogos son re tira piedras, con las investigaciones de las personas que son abogados por ejemplo, son re tira piedras, pero muchas veces

con razón, y con sentido, o sea, yo lo noto, que por ejemplo, a mí me parece muy poco serio que, o yo trato de no hacer eso, o sea, que cuando presentas una ponencia o escribís algo que en ningún momento hagas un mini apartado metodológico, aunque sea mínimo, o no sé, hay ciertas cosas como que, entiendo yo que hay que explicarlas un poquito más, y lo que tienen los abogados es que tienen mucho, te largan así un montón de cosas, o info, o cosas que no tienen mucho rigor científico (Comunicación Personal, E3FA, 2023).

Por otro lado, señala las diferencias con otras carreras, en particular con Sociología, a la que describe como “tira piedras”. Esta expresión se refiere a las correcciones y críticas que los/as investigadores/as hacen al evaluar los trabajos de los/as abogados/as. Además, destaca que aquellos/as con mayor reconocimiento en el ámbito científico suelen señalar las lógicas de la práctica científica establecidas en el campo. En el mismo fragmento puede apreciarse el carácter no pasivo del campo sino como espacio donde suceden luchas, tal como lo considera Bourdieu.

El/la siguiente becario/a continúa sosteniendo que se trata de una disputa hacia el interior, identificando dos nudos críticos: el primero se vincula con el propio perfil al que apunta Abogacía, aludiendo a lo poco usual de aquellos/as que se inclinan por la investigación:

Abogacía con decirte que hay cinco docentes que tienen doctorado te traduce un poco la intención que existe para con la investigación, es más históricamente hoy en día ya no tanto porque es un espacio disputado pero también los abogados que hacíamos investigación éramos vistos como algo raro como que no sos verdaderamente un abogado porque no estás litigando, no estás en la calle, una filosofía que sigue a la fecha y que va a recrudecer más con ciertos discursos disputando un poder hoy en día que nos van a mandar a lavar los platos en algunos casos y en otros directamente a litigar a la calle (Comunicación Personal, E4MA, 2023).

El segundo problema se relaciona con los criterios que tienen los/as profesores/as al asignar las notas, dificultando de esta manera el obtener calificaciones altas para ingresar mediante las becas al circuito científico-académico. En este sentido, los/as estudiantes se postulan, pero debido a los promedios inferiores a lo exigido por las reglamentaciones no son admitidos. Sobre esto encontramos que:

Docentes que establecen criterios absolutamente arbitrarios para la aprobación de sus materias, tampoco puedes motivar al estudiante porque hay muchísimos estudiantes motivados que cuando va a consultar la primera cuestión ve el requisito de promedio, esta carrera es una carrera que no impulsa mantener promedio o tener un promedio alto y tiene docentes que no ponen notas altas directamente porque es política de la cátedra, menos pueden postular y menos chances tienen de ganarla así que digamos que es multifactorial. (Comunicación Personal, E4MA, 2023).

En líneas generales, a través de este recorrido de respuestas apreciamos las asimetrías presentes en las disciplinas en cuanto al ámbito de investigación, dejando de esta manera reflejado que el tener muchos/as o pocos/as becarios/as depende de la influencia de la carrera.

Reflexiones finales

A pesar de que nuestro enfoque procura indagar en las asimetrías de género, los datos presentados revelaron una paridad en Sociología y una inclinación hacia los hombres en Aboga-

cía y Ciencias Políticas, estas son las únicas disciplinas en la que los varones predominan. En Comunicación Social, las mujeres son las que más se postulan a las convocatorias de becas, eligiendo estas modalidades como estrategias para ingresar en el ámbito de la investigación.

La asimetría más notable se encuentra en Trabajo Social, en la que no hay presencia masculina.

En cuanto a las disciplinas, encontramos diferencias que se reflejan tanto en los datos objetivos como subjetivos. Sociología tiene una predominancia de becarios/as, mientras que Abogacía tiene la menor cantidad. Estas diferencias no solo se deben al perfil profesional de cada disciplina y los conocimientos que proporcionan en términos de investigación, sino también al cumplimiento de los requisitos de las becas, que excluyen a aquellos/as que no se ajustan al perfil de estudiante definido en las normativas. A partir de esto, también surgen diferencias en las modalidades en las que los/as estudiantes de cada carrera se presentan. Por ejemplo, en la beca CICITCA, que tiene requisitos más rigurosos, hay una mayor presencia de Trabajo Social, mientras que, en la CIN, con demandas más alcanzables, hay una mayor presencia de Abogacía y Sociología.

La presencia predominante de becarios/as de esta última podría estar vinculada con su consolidación en el campo científico, que cuenta con un capital simbólico valorado por miembros de otras disciplinas, tal como expresó un/a entrevistado/a: “Y sí siento que por ahí hay como un tema de prestigio, por decirlo así, de que la investigación es de la Sociología” (Comunicación Personal, E2FTS, 2023).

Las diferencias mencionadas generan competencias para adquirir capital y reconocimiento dentro del campo, tanto entre los/as participantes individuales como entre las disciplinas en sí. A pesar de las desemejanzas entre disciplinas y género, las becas iniciales en las trayectorias de investigación representan un factor común que facilita el acceso al campo, la incursión en un espacio que a veces es poco explorado, la posibilidad de encontrar una profesión y consolidación de los/as estudiantes en el ámbito científico.

Referencias Bibliográficas

Algañaraz V. (2021) El desarrollo de las investigaciones científicas en la Universidad Nacional de San Juan. Una mirada en clave histórica y sociológica. Argentina. Editorial UNSJ.

Bekerman F. (2016) Distribución desigual de las capacidades de investigación: análisis exploratorio para el caso de las ciencias sociales argentinas. UNCUIYO. Disponible en: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digiales/8341/bekerman.pdf

Bekerman F. (2018) El Programa de Incentivos a los docentes-investigadores ‘puertas adentro’, en Horizontes Sociológicos, Nº 10, Año 6, Julio-diciembre, pp.115-137. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92393>

Bourdieu P. (1997) Capital cultural, espacio social y educación. México. Siglo XXI.

Bourdieu P. (2001) El oficio científico. Barcelona. Editorial ANAGRAMA. Disponible en: <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2003.-El-oficio-de-cient%C3%ADfico.-Ciencia-de-la-ciencia-y-reflexividad.-Barcelona.-Anagrama.pdf>

Bourdieu P. (2002) Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. 3° ed. 2002. Barcelona. Ed. Anagrama.

Bourdieu P. (2007) El sentido práctico. Buenos Aires. Siglo XXI.

Bourdieu P. y Wacquant L. (1995) Respuestas por una antropología reflexiva. México. Editorial Grijalbo.

Gutiérrez A. (2005) Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu. Ferreyra editor

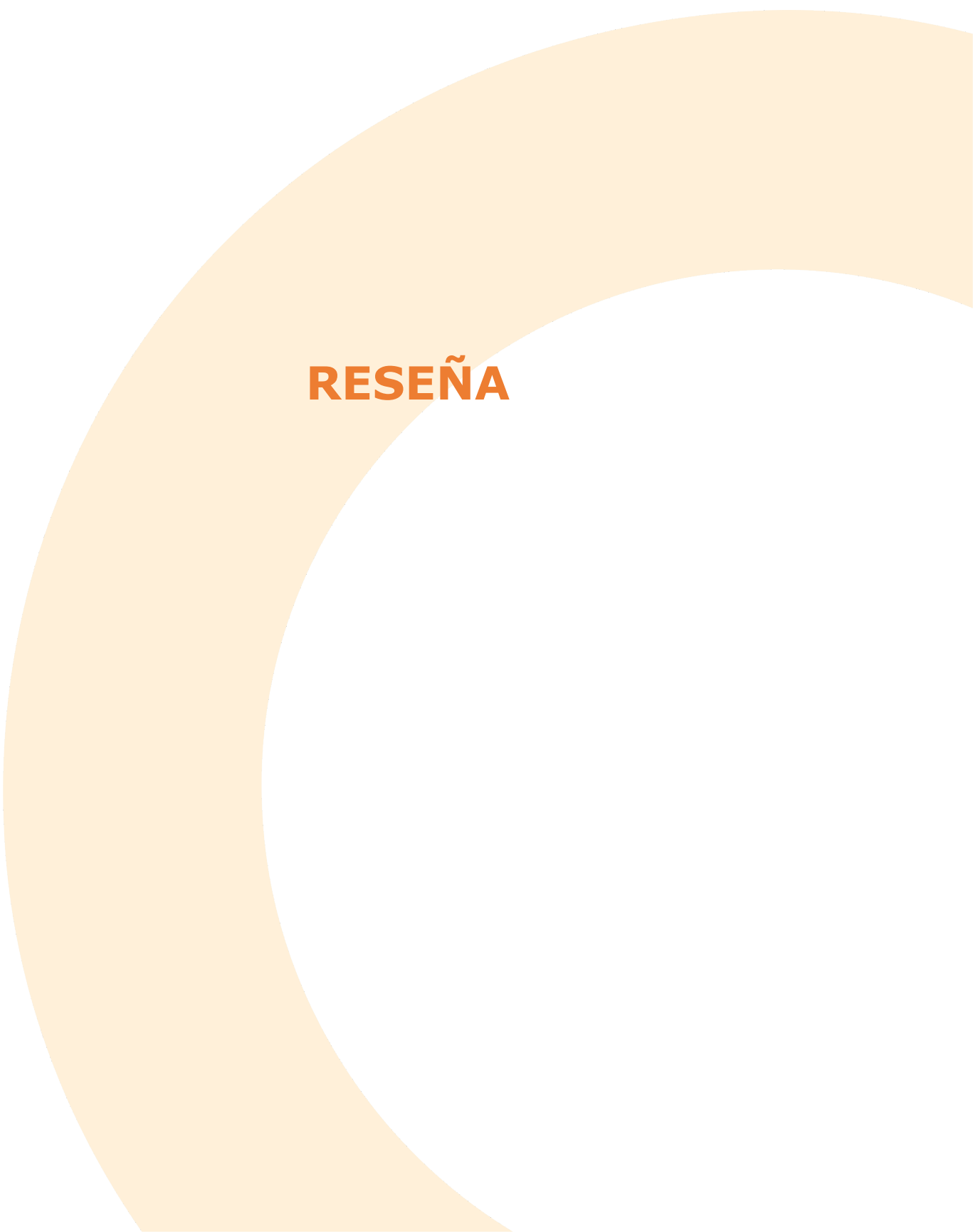
Maxwell J. A. (1996) Qualitative research design: an interactive approach. Sage Publications. Páginas 1-13. Traducción de María Luisa Graffigna. 1. Un modelo para el diseño de investigación cualitativo.

Ordenanza 013/18-cs del 2018 [Universidad Nacional de San Juan]. Por la cual se establecen modificaciones y se definen las becas CICITCA. 8 de Junio del 2018. Disponible en: <https://dptocomunicacionunsj.files.wordpress.com/2018/06/ord-13-18-cs.pdf>

Ortega F. (1993). Acerca de la blandura de algunas ciencias. Estudios: Centro de Estudios Avanzados, (1), 57-65.

Reglamento Convocatoria del CIN de 2022 [Consejo Interuniversitario Nacional]. Por la cual se establece gestión, características y condiciones de la Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas. 2022. Disponible en: https://evc.cin.edu.ar/files/REGLAMENTO_EVC_CIN_2022.pdf

Saiz D. (2013) Las experiencias de los estudiantes universitarios Becados en la provincia de Tucumán. Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy no.43 San Salvador de Jujuy jun. 2013. disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042013000100009

A large, thick, orange arc that starts from the bottom left and curves upwards and to the right, ending at the top right edge of the page. It serves as a decorative background element.

RESEÑA

Reseña de Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales

Lógicas de acción y regulación política en los jardines municipales de la provincia de San Juan

María José Vila Costa

Facultad de Filosofía Humanidades y Arte -FFHyA- Universidad Nacional de San Juan

Vilamariajose@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-1268-8781>

Recibido: 02/03/2025-Aceptado: 03/04/2025

La tesis titulada “Lógicas de acción y procesos de regulación política en instituciones municipales de educación inicial en la provincia de San Juan”, elaborada por Estefanía Andrea Gailléz, fue defendida el 14 de noviembre de 2024 en el salón de posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. Estuvieron presentes los siguientes miembros del tribunal evaluador: el Dr. Eduardo Escudero de la UNRC, la Mg. Rosa Figueroa de la UNSJ (Titular) y la Dra. Daniela Wagner de la UNRC (Suplente).

Andrea es Licenciada en Administración de Empresas (2014) por la Universidad Católica de Cuyo y ha cursado la Maestría en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. La tesis aquí reseñada corresponde a la obtención del grado de magíster en el programa de formación de posgrado mencionado. Su trayectoria en investigación continúa vigente, ya que es estudiante avanzada del Doctorado en Ciencias Sociales en la misma unidad académica. A lo largo de su formación, ha sido beneficiaria de una beca CONICET para el doctorado, especializándose en el campo de la política educativa centrada en los jardines municipales de la Región de Cuyo, Argentina. Ha realizado numerosos cursos, entre los que destacan: “Epistemología” (a cargo del Dr. Esteban Vergalito), “La ciencia como objeto socialmente construido” (a cargo de la Dra. Silvana Vignale) y “Política educativa” (a cargo del Dr. Luis Garcés).

En su tesis de maestría, Andrea se propuso analizar la política educativa municipal de Educación Inicial en la provincia de San Juan, mediante una descripción del proceso de construcción de las instituciones educativas, sus lógicas de acción y “puesta en acto” en dichas instituciones. Además, realizó un análisis de los procesos de regulación política e institucional, con el objetivo de identificar los diversos actores que intervienen en la creación de las instituciones educativas municipales de Educación Inicial.

La estructura del trabajo aprobado se compone de dos partes. La primera parte incluye la Introducción, y la segunda consta de cinco capítulos, las conclusiones y los anexos.

En el Capítulo I, se presenta parte del diseño de investigación, que incluye el Planteo del Problema y la Construcción del objeto de investigación; el Estado del arte: antecedentes; el Recorrido metodológico; las Preguntas de investigación; la Justificación del estudio empírico; el Enfoque de investigación cualitativa; la Selección de los instrumentos de recolección de datos; Breve historia del trabajo de campo y acceso a las entrevistas; por último, los Alcances y limitaciones.

El Capítulo II ofrece un recorrido histórico sobre la conformación del Estado nacional y el sistema educativo, con énfasis en el proceso de descentralización educativa desde sus oríge-

nes. Se describe también la conformación del Estado Nación a nivel municipal y los niveles de autonomía reconocidos por la constitución. Finalmente, se presenta un recorrido teórico que considera diversas concepciones sobre la etapa de implementación de una política pública entendida como “puesta en acto”.

El Capítulo III se centra en la construcción de los referentes teóricos de la investigación y la definición del modelo de análisis de la política educativa. Toma aportes de María Cecilia Bocchio (2014) sobre la Teoría de la Regulación Social, así como de Barroso (2006) y Stephen Ball (2002, 2012, 2022) para observar los procesos de regulación interna que ocurren en esta política en particular. También se destaca el concepto de lógica de acción (Barroso, 2006; Sarmiento, 2000) como un instrumento de análisis para comprender la racionalidad que los actores escolares otorgan a la política local. En esta línea de profundización teórica, el Capítulo IV se enfoca en el análisis institucional, tomando como referencia los textos de Lucía Garay (1993) para explorar los movimientos entre instituido, instituyente e institucionalización. Asimismo, se recupera la noción de historia e historización propuesta por Sandra Nicastro (1997). Finalmente, se problematiza la reconfiguración de los espacios educativos a raíz de la irrupción de la pandemia de COVID-19.

El Capítulo V aborda el análisis e interpretación de los datos recabados, organizados en función de los objetivos establecidos para este trabajo. Para la sección de conclusiones, denominada “reflexiones finales y apertura de nuevos interrogantes”, se consideran aportes sugerentes.

Se considera que este trabajo ha realizado un aporte invaluable al campo de estudio de los jardines municipales y la política educativa provincial. La tesis no solo contribuye a una mejor comprensión de las dinámicas institucionales y de regulación en el ámbito educativo, sino que también ofrece un marco teórico robusto que puede ser utilizado por futuros investigadores y profesionales del área.

El enfoque cualitativo adoptado por la autora permite una exploración profunda de las lógicas de acción de los actores involucrados, evidenciando cómo estas influyen en la implementación de políticas educativas a nivel municipal. Además, la investigación destaca la importancia de considerar el contexto histórico y social en el que se desarrollan estas políticas, lo que proporciona una perspectiva más amplia y crítica sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan las instituciones educativas en la actualidad.

Finalmente, la tesis plantea nuevos interrogantes y posibles líneas de investigación que invitan a seguir indagando en la intersección de esta política educativa y la descentralización en la Región Cuyo. En definitiva, el trabajo no solo enriquece el acervo académico existente, sino que también proporciona herramientas valiosas para la práctica educativa y la formulación de políticas públicas más efectivas y contextualizadas.