

Universidades

Año LXXIV, Nueva época, núm. 99, enero-marzo, 2024.



UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Consejo Ejecutivo

Presidencia: Dra. Dolly Montoya Castaño, rectora de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Vicepresidencia Región Andina: Dra. Jeri Ramón Ruffner, rectora de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. **Vicepresidencia Región Brasil:** Dr. Marcos de Oliveira Schiefler Filho, rector de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná, Brasil. **Vicepresidencia Región Caribe:** Dra. Miriam Nicado García, rectora de la Universidad de La Habana, Cuba. **Vicepresidencia Región Centroamérica:** Dr. Eduardo Flores Castro, rector de la Universidad de Panamá, Panamá. **Vicepresidencia Región Cono Sur:** Ing. Jorge Calzoni, rector de la Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina. **Vicepresidencia Región México:** Dr. José Antonio de los Reyes Heredia, rector general de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. **Vicepresidencia de Organizaciones y Redes:** Mtra. Ximena Cardoso Arango, coordinadora de la Red Universitaria en Ciencias Agropecuarias y Ambientales (UnAgro-Ambiental). **Vicepresidencia de la Autonomía:** Prof. Rodrigo Arim, rector de la Universidad de La República, Montevideo, Uruguay. **Vicepresidencia de Organismos de Cooperación y Estudio:** Dr. Rogelio Pizzi, decano de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Secretaría General: Dr. Roberto Escalante Semerena, Ciudad de México, México.

Vicepresidencias alternas

Región Andina: Dr. Héctor Antonio Bonilla Estévez, rector de la Universidad Antonio Nariño, Colombia. **Región Brasil:** Dr. Valder Steffen Júnior, rector de la Universidad Federal de Uberlândia, Brasil. **Región Caribe:** Dra. Mirian Acosta, rectora de la Universidad Abierta para Adultos, República Dominicana. **Región Centroamérica:** Dr. Francisco José Herrera Alvarado, rector de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. **Región Cono Sur:** Dr. Jhon Boretto, rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. **Región México:** Dr. Ricardo Villanueva Lomelí, rector de la Universidad de Guadalajara, México. **Vicepresidencia de Organizaciones y Redes:** Dra. Rossana Valeria de Souza e Silva, directora ejecutiva del Grupo de Cooperación Internacional de Universidades Brasileñas (GCUB).

⌘ **Vicepresidencia Región México:** Dr. Saúl Cuautle Quechol, S.J. Rector Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.

Universidades

DIRECTOR

Javier Torres Parés

EDITOR

Praxedis Razo

COMITÉ EDITORIAL

Analhi Aguirre. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Armando Alcántara. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

Rodrigo Arocena. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY.

Sylvie Didou. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.

Claudio Rama. UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY.

Eduardo Remedi. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO. ✂

Iris Santacruz Fabila. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Francisco Tamarit. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.

Martín Unzué. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.

Lorenza Villa Lever. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

COORDINADOR DE ESTE NÚMERO

Claudio Suasnábar

PORTADA

Mural para fábrica socialista (esmalte sintético sobre táblex, 10 paneles, 224 x 1220 cm., 1981), Beatriz González

Vista de instalación en el Museo de Arte Contemporáneo, México

CONTRAPORTADA

Decoración de interiores (estampación a color sobre tela, 240 x 1200 cm., 1981), Beatriz González

Vista de instalación en el Museo de Arte Contemporáneo, México

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Olivia González Reyes

TRADUCCIÓN

Ana Amador, portugués

Iliana Fuentes, inglés

CORRECCIÓN

Iliana Fuentes

Esaú López Fraga

Tania Ruiz

AGRADECIMIENTOS

Al Museo Universitario de Arte Contemporáneo, y especialmente a Eduardo Lomas, por las atenciones y facilidades para conseguir la entrañable gráfica y entrevista sobre ella para este número. A Diego el Pólvoa Robleda en el sendero que se bifurca mientras estas líneas se fraguan.

ICONOGRAFÍA

Para este número contamos solamente con obra de la maestra Beatriz González y para su consignación acudimos al catálogo *Guerra y paz: una poética del gesto*, cortesía del MUAC, así como a sus términos y condiciones en torno a sus derechos autorales. Aquí se hace una reseña de lo expuesto para mayor disfrute y conocimiento de los lectores en el orden en el que aparecen. En la página 7, Fragmento de la *Rendición de Breda* (óleo sobre tela, 70 x 110 cm., 1963), en foto de Juan Rodríguez Varón. En la página 8, fragmento de *Pictografías particulares* (impresiones digitales sobre metal, eje de rombo 60 cm., 2014), vista de instalación en el Museo de Arte Contemporáneo, México. En la página 9, detalle de *Las Delicias 1* (óleo sobre lienzo, 24 x 24 cm., 1996) en foto de Juan Camilo Segura. Entierro en el Museo Nacional (óleo sobre tela, 112 x 153 cm., 1991) en foto de Julio César Flores en la página 24. En la página 45, *Todo artista tiene su época dorada* (esmalte sobre materos de barro, 180 x 40 x 40 cm., 1985) en foto de Juan Rodríguez Varón. *Señor presidente, qué honor estar con usted en este momento histórico* (pastel y carboncillo sobre papel, 150 x 150 cm., 1986), en fotografía de un desconocido está en la página 53. En la página 84, *Zócalo de la comedia* (tipografía sobre papel, 100 x 70 cm., 1983) en foto de Rodríguez Varón. *La madrépura* (óleo sobre tela, 70 x 80, 1967) en foto de Niko Jacob en la página 87. En la página 103, *Ríos de sangre* (óleo sobre tela, 87.5 x 72.5 cm., 1992) en foto de Andrés Matute Echeverri.

Para portada de “Reflejos”, en las páginas 128 y 129, *A posteriori* (instalación, papel de colgadura de medidas variables, 2022), vista de instalación en el Museo de Arte Contemporáneo, México. En la página 130, *Empalizada* (óleo sobre tela, 120 x 205 cm., 2001), en foto de Rodríguez Varón, y en la 131, de arriba abajo, *Santa Copia* (ensamble sobre lámina de metal ensamblada en madera, 140 x 112 x 52 cm., 1973), en foto de Laura Jiménez; *Los suicidas del Sigsa núm.2* (óleo sobre tela, 120 x 100 cm., 1965), en foto de Rodríguez Varón; y *Telón Paz* (acrílico sobre tela, 500 x 800 cm., 2022), en foto de Óscar Monsalve, no obstante, como un fantasma detrás de esas mismas dos páginas está *Las Delicias 12* (carboncillo y pastel sobre tela, 24 x 24 cm., 1997), en foto de Juan Camilo Segura.

Finalmente, en la página 132 va *Pancarta mortal* (óleo sobre tela, 125 x 80 cm., 1990), en foto de Julio César Florez.

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Las opiniones expresadas en la presente publicación son responsabilidad de los autores. No reflejan la visión o juicio de la UDUALC o de algunos de sus miembros afiliados.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALyC) <https://www.redalyc.org/>

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUALC, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUALC, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina y el Caribe, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá dirigirse a Praxedis Razo al apartado postal 2-450, Ex-Hipódromo Peralvillo, Ciudad de México o a los siguientes correos electrónicos: praxedis.razo@udualc.org y publicaciones@udualc.org

ISSN: 2007-5340. Publicación periódica.

Año LXXIV, Nueva época, núm. 99, enero-marzo, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.99>

CONTENIDO

Experiencias innovadoras y prácticas alternativas

PRESENTACIÓN

Un nuevo acuerdo para las universidades

Javier Torres Parés

6

Experiencias innovadoras y prácticas alternativas en la educación superior en América Latina: proyectos institucionales, modelos de enseñanza y formación profesional

Claudio Suasnábar

9

DOSSIER

¿Cómo se enseñan habilidades de investigación a futuros profesores? Una autoetnografía colaborativa de educadoras de profesores en Chile

Roxana Chiappa, Katherine Acosta y Gloria Pástenes

13

Mentorazgo en investigación: mecanismo de integración de estudiantes y egresados de la Escuela de Posgrado, Universidad Nacional del Este, Paraguay

María Victoria Zavala Saucedo y Karen Natali Backes Dos Santos

33

Formação docente e discente: reflexões sobre a universidade como um lugar formativo

Andressa Wiebusch e Maria Inês Côrte Vitória

47

Formación docente y estudiantil: reflexiones sobre la universidad como lugar formativo

63

Institucionalidad en profesores universitarios mexicanos y programas gubernamentales de estímulo: autonomía regulada fracturada

Rosalía Susana Lastra Barriosa, Domingo Herrera González y Oliurca Padilla García

77

La Universidad Obrera Nacional: una institución crítica del modelo universitario reformista durante el primer peronismo

Álvaro Sebastián Koc Muñoz

97

A DISTANCIA

Sistema de evaluación de los aprendizajes en la Escuela de Posgrado en UAPA y su incidencia en las calificaciones

Cristobalina Alonzo Zaiz y Yanet Yovanny Jiminián Mata

111

REFLEJOS

plástica

Beatriz González, una enorme crónica de la condición colombiana del ser

Un diálogo con Cuauhtémoc Medina

130

RESEÑA

Transición bloqueada. México 1970-2018. Elementos para la historia del presente

Adolfo Olea Franco

133

Un nuevo acuerdo para las universidades

En su obra *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*, Roland Barnett sostiene que esta institución se topa con crecientes dificultades para cumplir sus antiguas responsabilidades y mantenerse como el vehículo adecuado para tratar de conseguir el conocimiento o esforzarse por lograr la justicia social, “constreñida entre las incertidumbres de la ‘era global’ por un lado y las limitaciones del ‘Estado evaluador’ por el otro lado.”¹

Con todo y que a la universidad se le requiere más que nunca, dice, no queda claro que la universidad siga disponiendo del espacio y la autonomía para permitir alcanzar cualquier conjunto de objetivos.

Para Barnett, la universidad pierde su sentido en la idea de “la excelencia”, la cual “no tiene contenido, por lo que no es verdadera ni falsa, ni ignorante ni autoconsciente”.

Se necesita entonces un nuevo acuerdo que habrá de precisar, escribe, “flexibilidad conceptual, experiencial y operativa”.² En una situación de multiplicación de marcos de referencia, es decir, de supercomplejidad, que caracteriza el mundo en el que vivimos, tendrán que identificarse las implicaciones operativas, cognitivas y pedagógicas que ese nuevo acuerdo demanda para la universidad y que constituyen el mayor desafío para su futuro.

Los países latinoamericanos no son ajenos a la situación global en la que la guerra y los preparativos para un conflicto armado de gran magnitud se hacen evidentes con su necesaria cauda de crisis económicas y sociales. El deterioro de la política como espacio de entendimiento arroja un saldo de profunda incertidumbre en el escenario mundial. A los antiguos problemas de desigualdad y pobreza, en ocasiones agravados por escenarios de violencia, se suman acelerados cambios tecnológicos que tienden a trastornar las estructuras sociales; tales desarrollos técnicos transforman asimismo la producción y acceso al conocimiento que adquiere nuevos niveles de heterogeneidad.

Las instituciones de educación superior, tanto como el conjunto de los sistemas educativos exigen dotarse de nuevas capacidades para enfrentar dicha complejidad. En este devenir se encuentran inmersas las universidades públicas de los países de América Latina y el Caribe. Apremiadas por los programas de financiamiento estatales, así como por sus respectivos métodos de evaluación, por su sujeción a los criterios del mercado capitalista, por la reconfiguración de su estructura interna forzada por medio de los llamados programas de estímulo económico, así como por la competencia

generada entre los académicos para obtener complementos económicos, las universidades se encuentran, de diversos modos, reevaluando dichos mecanismos.

Numerosos académicos han emprendido procesos para fortalecer la cohesión interna de las instituciones universitarias ensayando nuevas propuestas de integración de sus estudiantes, profesores y egresados en proyectos de investigación y docencia. Se revisa también la situación de profesores que multiplican sus obligaciones como gestores y administradores y se plantean nuevos perfiles para la formación de enseñantes e investigadores.

Las universidades buscan dotarse de la apertura suficiente para permitir el acceso de sectores sociales marginados de las formaciones universitarias. En fin, se puede decir que se ha gestado la búsqueda de “un nuevo acuerdo” para las universidades que no es el de un retorno esencialista al pasado, sino la búsqueda creativa del futuro. Se trata, como pensaba Edgar Morin, de aprender a navegar en lo inesperado y lo incierto de la aventura humana, educar para la comprensión de ese transcurso.³

En las páginas de la presente entrega de *Universidades* encontraremos algunas de las notas de esa bitácora de navegación. Además de apreciar una selección de la obra plástica de Beatriz González, artista plástica que, a decir de Cuauhtémoc Medina, con quien se dialoga al interior de esa obra, “se encuentra en el centro del arte latinoamericano”, y hoy se presenta en la exposición *Guerra y paz: una poética del gesto*, en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo de la Ciudad de México.



Javier Torres Parés

Notas

1. Barnett, Roland, *Claves para entender la universidad en una era de supercompejidad*, Ediciones Pomara, Girona, 2002, pp. 15-16.
2. *Op. cit.*, pp. 16-17.
3. Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, Francia, 1999, pp. 2-3.



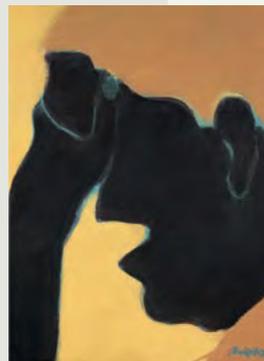
Experiencias innovadoras y prácticas alternativas en la educación superior en América Latina: proyectos institucionales, modelos de enseñanza y formación profesional

Claudio Suasnábar, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

En América Latina los debates sobre la universidad, sus funciones y relación con el Estado estuvieron signados –hasta pasada la mitad del siglo XX– por la proyección regional de la Reforma Universitaria de Córdoba, cuyas ideas-fuerza marcaron no sólo la configuración académica que adoptaran las instituciones sino también el imaginario político de los actores y la función social de la universidad.

Las décadas del sesenta y setenta fueron sin duda el punto de mayor intensidad de los debates universitarios que, en el marco de una creciente radicalización política y movilización social, el ideario reformista tendió a converger, en varios países, con los procesos políticos de transformación social. No es casual, entonces, que las principales reflexiones y propuestas de cambio para la universidad de los “intelectuales-rectores” como las de Darcy Ribeiro en Brasil, Risieri Frondizi en Argentina, Oscar Maggiolo en Uruguay y Pablo González Casanova en México, entre muchos otros, se hayan inscripto como continuidad y, a la vez, superación del legado del movimiento reformista. El cierre de esta etapa vendría de la mano de las dictaduras militares que clausuraran no sólo aquellas discusiones sino también las experiencias políticas de signo progresista.

En la década de los ochenta, el retorno a la democracia en los países del Cono Sur marca la recuperación del debate político académico sobre la Universidad y luego la década de los noventa estaría signado por procesos de reformas que modificarán estructuralmente las relaciones entre el Estado, la Universidad y el campo académico.



Desde aquellos años las universidades y la educación superior se han transformado significativamente por impulso de la acelerada expansión matricular incorporando nuevos estudiantes provenientes de sectores populares y poblaciones anteriormente excluidas, la diferenciación institucional generando nuevos tipos y modelos académicos, la diversificación de las ofertas académicas expresadas en nuevas titulaciones que procuran dar respuestas a demandas socio-profesionales y laborales y la acelerada virtualización de la vida universitaria a raíz de la pandemia de covid-19 han impulsado nuevas modalidades pedagógicas a través de la tecnología. Ciertamente estos cambios no se dieron al margen de las orientaciones de políticas de los Estados y de la fuerte tradición de autonomía de las instituciones que generaron e impulsaron experiencias innovadoras y prácticas alternativas en la educación superior latinoamericana.

En este sentido, este dossier de *Universidades* se planteó como un disparador para estimular el necesario debate sobre los modelos de universidad y de la educación superior en la región, y para ello convocó a colegas de distintos países para compartir contribuciones que recuperan y/o visibilizan experiencias institucionales en las áreas de investigación, enseñanza y gestión, así como también de prácticas y/o proyectos innovadores en curso o en el pasado nos permiten seguir repensando nuestras instituciones.

Ciertamente, la universidad moderna, en sentido amplio considerando sus diferentes tradiciones nacionales, ubicó a la ciencia como el locus central entre sus funciones, lo cual conllevó no sólo a modificar sus estructuras institucionales sino también a reformular la dimensión formativa de los estudios superiores.

Así, a la formación de profesionales (médicos, ingenieros, abogados, etc.) se incorporó la preocupación por la formación de investigadores y la formación en investigación como parte de la curricula de los trayectos académicos de la educación superior.

En buena medida, las dos primeras contribuciones de este dossier focalizan su análisis y reflexión en esta cuestión que, como plantea el artículo de Chiappa, Acosta y Pastenes de la Universidad de Tarapacá (Chile) puede resumirse en la pregunta ¿Cómo se enseñan habilidades de investigación? Esta pregunta general es contextualizada en un territorio geográfico marcado por la presencia ancestral de pueblos indígenas y en la formación de futuros profesores.

Dos interrogantes orientan esta indagación: ¿Cómo los estudiantes de pedagogía en el contexto de una región transfronteriza en Chile aprenden habilidades de investigación? ¿Qué enfoques, prácticas y relaciones deberíamos, como formadoras de docentes, adoptar para garantizar que los futuros profesores lideren y participen activamente en proyectos de investigación que aborden las problemáticas específicas de sus contextos educativos? Al respecto, el trabajo dialogado con la producción regional e internacional y retomando la experiencia de las autoras nos brinda diferentes *insights* para interrogaciones que atraviesan las instituciones superiores.

Compartiendo estas preocupaciones, el artículo de Zavala Saucedo y el de Backes Dos Santos de la Universidad Nacional del Este (Paraguay), señalan acertadamente que pese a la importancia asignada a la formación en investigación en los currículos de grado y posgrado, de las universidades de la región, resultan escasamente logrados porque los estudios específicos muestran que no basta con la inclusión de asignaturas sino la formación investigativa supone el “aprendizaje de un oficio” que se desarrolla, “en un proceso de inmersión en una comunidad de práctica”.

El artículo analiza con detalle una experiencia de acompañamiento que se ha extendido en la región como “mentorazgo” o “mentoría”, estrategia para la formación del novel investigador (y también utilizado en la formación docente) que consiste en el establecimiento de un vínculo entre un mentor, persona con mayor experiencia y un aprendiz.

El trabajo explora en profundidad la implementación de un programa de *mentorazgo* impulsado por la Escuela de Posgrado de la universidad (ESPO-UNE) para estudiantes y graduados que permitió “vivir la experiencia de participar en un trabajo de investigación, al mismo tiempo que demuestra funcionalidad para la selección e integración de investigadores colaboradores” en estas comunidades de práctica.

Otro *lucus* central de la Universidad moderna ha sido la cuestión de la formación académico-disciplinar, cuestión que remite los modos de enseñanza y las formas de aprendizaje de los alumnos de estudios avanzados que –como es sabido– en sus orígenes estuvo cruzada por la distinción entre la formación orientada a las profesiones y aquella más volcada a la formación científica. Como señalamos anteriormente los procesos de masificación, diferenciación institucional y diversificación de la oferta curricular, que caracteriza la emergencia de la educación superior, sumado al impacto de las TIC y las nuevas demandas del mercado laboral, complicó aún más la problemática de la enseñanza escalando en los años de pandemia de Covid-19 hasta un punto antes nunca visto. Sobre esta cuestión las siguientes dos contribuciones nos ofrecen una mirada que recupera tanto las posibilidades para introducir innovaciones educativas como las limitaciones u obstáculos para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El artículo de Andressa Wiebusch de Universidad Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre y Maria Inês Côrte Vitória de la PUC (Pontificia Universidad Católica) de Minas Virtual, analizan esta problemática desde una investigación sobre metodologías didáctico-pedagógicas desarrollada en cursos de graduación de una universidad privada de Rio Grande do Sur, Brasil.

Las autoras consideran que las nuevas demandas formativas y sociales plantean la ruptura necesaria de los paradigmas educativos y cambios en las prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza en el nivel superior, las cuales no sólo conllevan a resignificar las ideas y visiones que orientan la acción de los profesores sino también modificar las concepciones acerca de los estudiantes, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que sustentan viejas prácticas.

Al respecto, señalan la importancia de mejorar la formación pedagógica de los profesores universitarios a través de introducir metodologías pedagógico-didácticas de carácter activo y el llamado “*engagement académico*” que estimule y permita a los estudiantes no sólo sentirse parte de la institución y comprometerse en la vida universitaria sino también encontrar una enseñanza más próxima al mundo del trabajo profesional que acompañe las expectativas de los estudiantes. La experiencia que analizan parece mostrar la potencialidad de estas iniciativas que requieren una formación continua con capacidad de repensar permanente el lugar del profesor y de los alumnos.

Con todo, estas innovaciones educativas y experiencias alternativas están fuertemente condicionadas por la cristalización de ciertas dinámicas institucionales y prácticas en los profesores que en las últimas tres décadas introdujeron las políticas de educación superior en la región. Precisamente este reverso de las oportunidades señaladas focaliza el artículo de Rosalía Susana Lastra Barrios y Domingo Herrera González de la Universidad de Guanajuato (México), y Oliurca Padilla García de la Universidad de Sancti Spiritus (Cuba), quienes analizan la institucionalización de lo que denominan el “*binomio evaluación externa/estímulo económico*” que desde los años 80 caracterizaron las políticas de educación superior en México. Dichas políticas, señalan los autores, han dejado secuelas identitarias en el profesorado, lógicas de comportamiento que se manifiestan en estilos de “jugadores estratégicos” siguiendo las corrientes neoinstitucionalistas, así como también se manifiesta en tensiones psicosociales producto de la profundización de la competencia y productivismo.

Cerrando este dossier, el artículo de Álvaro Sebastián Koc Muñoz de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), desde el campo de la historia de las universidades nos propone una mirada hacia el pasado, recuperando experiencias que hoy no dudaríamos en caracterizar como alternativas tal como la llamada “Universidad Obrera Nacional” creada durante el primer gobierno peronista de los años cuarenta y que a juicio del autor constituyó una institución crítica del modelo universitario instaurado por la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918. En esa dirección, el trabajo recupera las ideas-fuerza de este último modelo institucional, para luego analizar la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948, su propuesta de organización institucional descentralizada, las formas y modalidades de enseñanza y perfil profesional, entre otros rasgos que dan cuenta de la mirada crítica de este primer peronismo frente al modelo reformista.

Como señalamos al inicio, las distintas contribuciones de este dossier intentan estimular el debate necesario sobre los modelos de universidad/educación superior en la región y seguir repensando las distintas funciones y misiones de nuestras instituciones.

¿Cómo se enseñan habilidades de investigación a futuros profesores? Una autoetnografía colaborativa de educadoras de profesores en Chile

ROXANA CHIAPPA^a, KATHERINE ACOSTA^b Y GLORIA PÁSTENES^c

^a Profesora asistente de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá. Investigadora adjunta al COES, e investigadora asociada de la Universidad de Rhodes en Sudáfrica.

^b Profesora asistente de la Universidad de Tarapacá. Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de Vigo. Profesora de biología por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

^c Estudiante de doctorado, educadora de párvulos y licenciada en educación por la Universidad de Tarapacá.

Resumen

La formación de habilidades de investigación en futuros profesores es un tema de creciente interés en diversos países. No obstante, la evidencia de cómo se lleva a cabo este proceso de enseñanza en programas de pedagogía es escasa. Este artículo presenta una autoetnografía colaborativa realizada por tres formadoras de docentes en un contexto transfronterizo del norte chileno. Su ejercicio responde a la pregunta: ¿Cómo enseñamos habilidades de investigación a futuros profesores? Los hallazgos muestran que, aunque utilizan distintos enfoques teóricos, convergen en la importancia de fomentar una alfabetización científica crítica. Lo “crítico” significa incitar a los estudiantes a cuestionar cómo los códigos científicos son útiles y válidos en su contexto.

Palabras clave: habilidades de investigación, formación inicial docente, alfabetización científica crítica, autoetnografía colaborativa.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.99.739>

Como é o ensino de habilidades de pesquisa nos futuros professores? Uma autoetnografia colaborativa de educadores e professores em Chile

Resumo

A formação de habilidades de pesquisa em futuros professores é um tema de grande interesse em muitos países. No entanto, a evidência empírica de como é armado o processo de ensino em cursos de pedagogia, é escassa. Esse artigo apresenta uma autoetnografia colaborativa feita por três educadoras de docentes em um contexto transfronteiriço do norte do Chile. Seu exercício responde à pergunta: Como é o ensino de habilidades de pesquisa em futuros professores? O encontrado revela que ainda de ser usados diferentes focos teóricos, convergem na importância de fomentar uma alfabetização científica crítica. O “crítico” significa convidar os estudantes questionar a utilidade e o válido dos códigos científicos no seu contexto.

Palavras-chave: Habilidades de pesquisa, Formação docente inicial, Alfabetização científica crítica, Autoetnografia colaborativa.

How Do We Teach Research Skills to Future Teachers? A Collaborative Autoethnography of Teacher Educators in Chile

Abstract

Developing research skills in future teachers has become increasingly important in various countries. However, there remains limited empirical evidence regarding how this teaching process is carried out in undergraduate teacher education programs. This article introduces a collaborative autoethnography study undertaken by three teacher educators situated in a cross-border region in northern Chile. Through their autoethnographic inquiry, they seek to address the following research question: How do we teach research skills to future teachers? Their findings reveal that although they use different theoretical approaches, they converge on the importance of promoting critical scientific literacy. The term ‘critical’ denotes encouraging students to question how scientific codes are useful and valid in their context.

Keywords: research skills, pre-service teacher education, critical scientific literacy, collaborative autoethnography.

Introducción

En las últimas dos décadas, diversas voces claman la importancia de que la formación de futuros docentes garantice que estos adquieran habilidades de investigación durante su proceso formativo (Para Australia, ver Vialle *et al.*, 2007; para Chile, ver CNA Chile, 2018, Yankovic, 2018; para Inglaterra, ver Medwell and Gray, 2013; para Holanda, ver Van Katwijk *et al.*, 2023; para diversos países, ver OECD, 2020). Desde esta perspectiva, se espera que las y los profesores de las escuelas puedan hacer uso de sus habilidades de investigación para resolver problemas de aprendizaje y convivencia en contextos educativos crecientemente más complejos (OECD, 2020).

En el contexto chileno, existe una preocupación por incentivar las habilidades de investigación en la formación docente. En primer lugar, un análisis sobre las resoluciones de acreditaciones de calidad de los programas de pedagogía en Chile (CNA Chile, 2018) refleja que hay un porcentaje relevante de carreras de pedagogía cuyo plan curricular ofrece “insuficiente formación” (p. 62) sobre la investigación educativa, particularmente al final del proceso (tesis, seminario, trabajo de investigación). Un estudio más actualizado llega a conclusiones similares (Sobarzo-Ruiz, 2023), lo que significaría que las y los estudiantes de pedagogía comienzan a trabajar sin saber cómo elaborar proyectos de investigación en el aula. Entre las causas que podrían estar afectando la formación de profesores en habilidades de investigación está el hecho de que las y los formadores de profesores, en su mayoría, reportan una limitada producción académica en el área (CNA Chile, 2018).

Considerando esta evidencia y en nuestro rol como educadoras de futuros profesores, hemos decidido sumergirnos en un ejercicio de autoetnografía colaborativa para indagar nuestras propias teorías sobre cómo los futuros profesores aprenden habilidades de investigación. Este ejercicio está inspirado en el compromiso con un horizonte de justicia social en el que entendemos que las habilidades de investigación, tales como búsqueda, procesamiento y análisis de literatura académica, reflexión sistemática y crítica sobre la práctica docente, dominio de metodologías de investigación, particularmente sobre investigación cualitativa, entre otras, deben abordar las injusticias y violencias que se presentan en el contexto educativo.

La autoetnografía como método de investigación consiste en un ejercicio de reflexión sobre el rol y práctica de las y los investigadores, poniendo atención en cómo las experiencias individuales dan sentido al fenómeno social (Arnold y Norton, 2020; Zapata-Sepúlveda *et al.*, 2023). Lo “colaborativo” en la autoetnografía involucra a un grupo de investigadores, quienes colectivamente identifican aspectos comunes y diferencias de dichas experiencias.

En nuestro caso, el ejercicio autoetnográfico colaborativo está orientado por la pregunta: ¿Cómo enseñamos habilidades de investigación a futuros docentes? La elegimos porque compartimos la experiencia de dar clases y ayudantías sobre metodologías de investigación a futuros profesores en la Universidad de Tarapacá, institución ubicada en la región transfronteriza de Arica y Parinacota en el norte de Chile.

En esta práctica común, también notamos nuestras distintas trayectorias y posiciones en la academia. La autora Gloria Pástenes (G.) es educadora de párvulos y ha dedicado 16 años de ejercicio docente en distintos cargos (educadora, directora de jardines infantiles, asesora de la organización). Hoy por hoy, está iniciando sus estudios doctorales, y participa en proyectos para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de educación parvularia. La autora Roxana Chiappa (R.) es periodista de formación, y sólo tras sus estudios de doctorado en educación superior, ha tenido una relación directa con las teorías de aprendizaje y enseñanza. La autora Katherine Acosta (K.) es profesora de Biología y especialista en Didáctica de las Ciencias, con experiencia en la formación inicial y continua de profesores en el área de las ciencias naturales.

En lo que sigue, el artículo está dividido en seis secciones: i) revisión de literatura; ii) contexto de la indagación; iii) metodología; iv) hallazgos y v) discusión.

Revisión de literatura

La revisión de bibliografía, artículos y otras referencias muestra que existen distintas definiciones de habilidades de investigación. Unos autores conceptualizan las habilidades investigativas en términos de destrezas actitudinales, procedimentales, analíticas cognitivas, comunicativas, interpersonales y reflexivas (Buendía-Arias *et al.*, 2018). Otras definiciones describen las habilidades de investigación como aquellas que siguen el método científico de producción de conocimiento (Loza, 2020); mientras que otros autores son más específicos y detallan las habilidades de investigación como procesos. Por ejemplo, Matos y Cruz (2017) describe cuatro etapas: i) generación; ii) aplicación; iii) apropiación, iv) transferencia de conocimiento científico y tecnológico, las cuales deben contribuir a la solución de problemas sociales. Otros estudios (Véliz y Farran 2020) definen las habilidades de investigación en profesores en términos de capacidades para preguntar, observar, reflexionar, proponer, usar tecnología, y apropiarse del proceso metodológico de la investigación; mientras que algunos reiteran la relevancia de que los estudiantes tengan alfabetización científica y aprendan a decodificar datos, explicar y redactar (Cadena, *et al.*, 2022; Corona, 2023; Cian 2020; Okada *et al.*, 2019; Navarro *et al.*, 2022).

La enseñanza de las habilidades de investigación a futuros docentes

Si bien las escuelas de pensamiento investigación-acción¹ datan de comienzos del siglo XX en los procesos formativos de profesores, y existe un cuerpo de literatura extensa al respecto (ver Fernández y Johnson, 2015), son pocos los estudios empíricos que describen cómo los programas de pedagogía enseñan habilidades de investigación a futuros docentes. Una revisión de literatura sistemática realizada por una de las autoras (Pástenes y Pérez, manuscrito presentado para su publicación) demuestra que uno de los métodos más comunes para enseñar habilidades de investigación se basa en “la alfabetización científica”.

Por ejemplo, Sánchez (2014) formula un modelo de enseñanza de la investigación que tiene cuatro orientaciones: i) enseñanza basada en prácticas, procesos y operaciones reales del acto de investigar; ii) énfasis de la didáctica teórica a la práctica; iii) toma en cuenta lo complejo y prolongado de la investigación, por lo que sugiere una planeación estratégica; iv) guía y acompañamiento oportuno de los procesos investigativos por parte de al menos una persona investigadora experta y en plena producción de conocimientos. Con relación al último punto, Perines e Ion (2020) destacan que es necesario contar con profesores tutores que dominen los procesos de investigación, con competencias docentes para construir conocimiento significativo en los estudiantes.

Otro de los mecanismos para fomentar las habilidades científicas es la creación de semilleros de investigación en el área pedagógica. Se trata de grupos de personas investigadoras y estudiantes de pedagogía que participen sistemáticamente en espacios de discusión, generación de conocimiento y planeación de actividades científicas (Giralt *et al.*, 2021). La literatura muestra que estos escenarios académicos ricos en investigación permiten a los futuros docentes desarrollar una identidad profesional de alta calidad asociada con actividades basadas en la indagación científica (Körkkö *et al.*, 2016).

Ahora bien, la efectividad de los programas de alfabetización científica y semilleros de investigación para propiciar que profesores lideren y participen en proyectos de investigación todavía no está claro. Explicamos este tema en la sección de discusión.

El contexto de la indagación

La dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1989) en Chile sentó las bases de un modelo económico neoliberal, que transformó el rol de la educación superior en tal país (Bernasconi y Rojas, 2003), incluyendo la formación docente (Ávalos, 2004; Fardella y Sisto, 2015). Diversos autores argumentan que, durante este periodo, se desprofesionalizó el trabajo de educadores y educadoras (ver Ávalos, 2004).

Tras el regreso a la democracia en los 90, se han instalado reformas que, al menos discursivamente, dicen buscar el fortalecimiento de la profesión docente. Una de las políticas más recientes es el Programa Inicia (2008), el cual buscó generar estándares disciplinarios para todas las carreras de pedagogía. El fin era asegurar “una serie de competencias y saberes elementales que debe desarrollarse durante el proceso formativo” (MINEDUC, 2008, p. 2). Este objetivo se materializa en el marco para la “Buena Enseñanza” (2008) y los “Estándares orientadores para las carreras de pedagogía” (CPEIP/MINEDUC, 2012). Estos últimos indican que los programas de pedagogía deben formar estudiantes con “habilidades de investigación”, aunque la profundidad de dominio en estas habilidades varía entre ellos (CPEIP/MINEDUC, 2012; Soto Muñoz, 2017).

En 2016, el gobierno de Chile lanzó una nueva ley que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016). En uno de sus apartados, la normativa estipula que una de las dimensiones que contribuirá a la

profesionalización de la carrera docente será la “innovación, investigación y reflexión pedagógica” (art. 19, apartado e). Se espera que tanto el proceso formativo como los sistemas de perfeccionamiento de los profesores fomenten “la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido”.

Por otro lado, la revisión del perfil de quienes se matriculan en pedagogía (MINEDUC, 2022a, b) revela que estas carreras –particularmente en educación general básica, de párvulos, y educación física– están en el grupo de programas que requieren los menores puntajes de admisión en el sistema universitario.

En el caso de la Universidad de Tarapacá, más del 90% de quienes ingresaron a carreras de pedagogía en 2022 proviene de colegios públicos y subvencionados (MINEDUC, 2022a, b). La mayoría de estos estudiantes representa la primera generación de sus familias en ingresar a la educación superior. Otro dato importante respecto a la población estudiantil de la Universidad de Tarapacá (N=10.200 estudiantes) es el alto porcentaje de estudiantes que se identifica con un pueblo originario (47%), principalmente con el pueblo aymara (37.5%) (UTA, 2023); mientras que 6.14% de los estudiantes reporta ser estudiante extranjero, mayoritariamente de Perú y Bolivia (UTA, 2023).

Metodología

Optamos por realizar una autoetnografía colaborativa (Arnold y Norton, 2020; Denzin y Giardina, 2016) sobre el proceso de enseñar habilidades de investigación, pues este método facilita la exploración de las intersecciones entre lo personal y lo cultural. Tal como describe Ellis (2009, p.13), se trata de un proceso en que nosotras, las autoras, adoptamos un rol dual: somos simultáneamente autoras y sujetas de estudio, observadoras y observadas. En nuestro contexto como profesoras de futuros docentes en la Universidad de Tarapacá, realizar esta autoetnografía colaborativa nos permitió reflexionar y pautar críticamente sobre las creencias, teorías y nuestras propias prácticas pedagógicas. Contrario a lo esperado, las instancias de reflexión crítica y diálogo con otros formadores de docentes en un régimen neoliberal, como el chileno, son poco frecuentes. Así, tomamos ventajas de este ejercicio para inspeccionar aquello que no decimos cuando enseñamos habilidades de investigación a futuros profesores. Cabe señalar que desarrollar este ejercicio fue factible porque las tres compartimos una relación de confianza y respeto mutuo que favoreció la reflexión colectiva.

Recolección de datos

En la autoetnografía, los datos son producidos por los mismos autores a través de un proceso de reflexión crítica y sistemática. En nuestro caso, la producción de datos se realizó entre diciembre de 2023 y febrero de 2024, y siguió una secuencia de cuatro pasos.

Primero, definimos una serie de preguntas que eran relevantes para transparentar nuestras teorías y prácticas que informan la enseñanza de habilidades de investigación en futuros docentes: ¿qué entendemos por esto?, ¿cómo cada una de nosotras aprendió a investigar?, ¿cómo creemos que los estudiantes aprenden estas habilidades?, ¿cómo las enseñamos?, ¿por qué este tema es importante para nosotras? En el siguiente paso, cada una dedicó tiempo para reflexionar y escribir extensas respuestas a las interrogantes en un formato de nota autoetnográfica. El tercer paso implicó la lectura comprensiva de estas notas. De manera individual, leímos las respuestas de todas y propusimos algunos comentarios. Durante este proceso, nos reunimos para discutir y profundizar nuestras respuestas y posiciones. Esto último refleja el cuarto y último paso: sostuvimos seis conversaciones de dos horas en que discutimos y profundizamos sobre los aspectos escritos por cada una, las cuales fueron grabadas y posteriormente transcritas.

Sobre el proceso de análisis

Una de nosotras se encargó de tomar esta evidencia y leerla comprensivamente, proponiendo categorías de análisis, que fueron discutidas extensamente con las otras dos autoras. Siguiendo el trabajo de autoetnografía colaborativa de Norman y Arton (2021), optamos por realizar un análisis interpretativo de nuestras anotaciones, identificando similitudes y diferencias, y poniéndolas en contexto.

Hallazgos

Locus de enunciación: reconocimiento e interseccionalidad

El primer hallazgo de esta autoetnografía colaborativa muestra cómo nuestras vivencias inciden directamente en las preguntas que nos planteamos. Pareciera que hacemos carne aquello que algunos autores decoloniales mencionan la importancia de reconocer nuestro “locus de enunciación” para dar sentido a nuestras motivaciones, las preguntas de investigación y el hecho de querer enseñar habilidades de investigación en futuros profesores (Diniz de Figuereido y Martínez, 2021).

Tan pronto comenzamos a analizar nuestras vivencias y trayectorias, reparamos cómo la interseccionalidad de las estructuras de género, clase, nacionalidad, las jerarquías disciplinarias y académicas, configuran distintas posiciones para las tres en el campo académico. El término interseccionalidad, acuñado por la intelectual estadounidense afrodescendiente Kimberley Crenshaw (1981), demuestra que las estructuras sociales no funcionan de manera aislada, sino que configuran espacios de privilegios y/o desigualdades diferenciadas que cambian en el tiempo (Vivero Vigoya, 2016). En nuestro caso, nuestra posicionalidad compartida –ser mujer académica trabajando en una universidad en la frontera de Chile– se diferencia en el cruce de las jerarquías académicas, disciplinarias y de nacionalidad.

K. habla directamente en estas estructuras cuando relata su posicionalidad y los estereotipos asociados.

Como mujer, joven, madre e investigadora migrante en Chile, enfrente numerosos estereotipos y prejuicios que reflejan las barreras adicionales que enfrentamos las mujeres en la ciencia, especialmente cuando somos madres y migrantes. No obstante, estas experiencias han reforzado mi convicción de que la educación científica debe ser intercultural, inclusiva y basada en la indagación científica. (K.)

K. nació en Colombia y desde hace 10 años vive en Chile. Llegó al país por motivos personales y posteriormente realizó su doctorado. Durante este tiempo, ha sido coordinadora del Programa Indagación Científica para la Educación en Ciencias (ICEC), el cual apoya el desarrollo profesional docente patrocinado por el Ministerio de Educación.

Por su parte, G. enfatiza cómo la jerarquía disciplinar en el subcampo de la educación informa su posición:

Soy educadora de párvulos, y actualmente curso un doctorado en educación en la Universidad de Tarapacá... En esta experiencia, he podido percibir, de forma sutil, algunas alusiones peyorativas hacia mi profesión. Por ejemplo, un profesor hombre me llamó “la parvularia”, y alguna vez recibí el comentario de un compañero hombre que me dijo: “las educadoras no investigan; deben estar en sala” o “tu marido te mantiene”. (G.)

En el caso de G., la estructura y estereotipos de género se cruzan con el subcampo disciplinar de la educación de párvulos, el cual es uno de los que tiene menor desarrollo en Chile. En ese sentido, G. relata que una de las motivaciones de seguir el doctorado surgió tras cuestionarse: ¿Por qué las educadoras de párvulos no investigan?

R., desde otra posición, resuena con estas conversaciones y se reconoce como una académica con síndrome del impostor y un constante miedo de no pertenencia. Explica:

Crecí en una ciudad que nadie quería vivir y no era mencionada ni en los informes del tiempo. Mi padre es agricultor a pequeña escala, y por muchos años en el colegio, sentí un complejo de clase. Me fui a estudiar periodismo a la capital y allí me hice más consciente de que, para pertenecer, necesitaba ponerme al día con saberes y formas de hacer que no tenía. Llegué a la investigación en educación porque comencé a trabajar como investigadora institucional en la Universidad, y de allí me fui a estudiar una maestría y doctorado. Noté que en la investigación tenía poder.

Actualmente, R. y K. son profesoras asistentes de la Universidad de Tarapacá, y trabajan colaborativamente. G. participa en proyectos de R. y K. como ayudante de investigación. En esta dinámica, notamos las diferencias de cómo percibimos nuestro rol como formadores de profesores y reparamos en cómo nos vemos.

G., en uno de nuestros primeros diálogos, manifiesta su admiración por el trabajo de R. y K., mientras que R. y K. resaltan la trayectoria de G. y su contribución al campo educativo. En diversas secciones de la evidencia, notamos que hay un deseo de cuidarnos y apoyarnos. Pese a que el campo de

educación está integrado principalmente por mujeres (SIES/MINEDUC, 2022b), sentimos cómo la estructura jerárquica de la academia y excesiva competitividad por la productividad nos perjudica, especialmente a quienes asumen tareas de cuidado.

Habilidades de investigación como herramientas de poder

Un segundo hallazgo importante alude a los caminos que despertaron nuestro interés por la investigación y nuestro compromiso con fortalecer las habilidades de investigación en futuros docentes.

Con distintos matices, nuestras narrativas muestran un hilo conductor que hemos categorizados en dos dimensiones: i) las experiencias en proyectos de investigación en etapas tempranas de nuestras carreras (Chiappa, 2020); ii) nuestro entendimiento de que las habilidades de investigación son herramientas habilitantes para disputar el poder de quien hace las preguntas en el campo de las ciencias de la educación.

G. elocuentemente explica la relación entre ambas categorías:

Tras realizar una pasantía en Barcelona, el interés por la investigación se despertó en mí. Muchas veces yo llegaba a jardines infantiles que allá se llaman “las escuelas Bressol”, y yo decía: “pero si esto nosotros lo hacemos en Chile”. Claro, la diferencia es que nosotros lo hacemos, pero no se lo contamos a nadie. Lo distinto de los jardines de Barcelona es que tenían una editorial en conjunto con la Universidad Autónoma de Barcelona, y publicaban sus experiencias de aprendizaje en *papers* o en libros con la editorial de Rosa Sensat, que era el instituto de maestros que había. Entonces, no hay que tener miedo a documentar. [...] Eso en gran parte motivó mi decisión de estudiar un doctorado en educación”.

K. recuerda que el interés por seguir una carrera de investigación se originó cuando ella era estudiante de pedagogía en Biología y participaba en semilleros de investigación. Este interés creció cuando, en Chile, ejerció la coordinación ejecutiva del Programa Indagación Científica para la Educación en Ciencias (ICEC). Desde allí, K. promueve la indagación científica como una forma efectiva para despertar el espíritu investigador en el profesorado en ejercicio y en formación, un enfoque pedagógico respaldado por múltiples estudios internacionales (Agustinasari *et al.*, 2021; Bargiela *et al.*, 2022; Hu *et al.*, 2008; Minner *et al.*, 2010; Sutiani *et al.*, 2021).

Además de ser la coordinadora de ICEC, K. es parte de la directiva de la Sociedad Chilena de Educación Científica. Dada esta vivencia, K. enfatiza la importancia de la formación en la comprensión de la indagación científica desde edades escolares, y especialmente en la formación inicial de profesores.

Por otro lado, R. describe que su interés por investigar partió cuando era ayudante de investigación en la cátedra de Teoría de la Comunicación, en la que se dio cuenta de que había marcos referenciales que le ponían nombre a las cosas. “No todas las personas tienen esa posibilidad”, comenta. Su profesor mentor insistía en la frase de que el lenguaje construye realidad, lo que le hizo entender que habían términos y formas de hacer que representaban códigos de poder.

En ese sentido, R. explícitamente dice que su interés y énfasis para enseñar habilidades de investigación emerge de un deseo de transmitirle a sus estudiantes de pedagogía su capacidad de disputar el poder epistémico de quien hace las preguntas de investigación y cómo se responden estas preguntas. R. explica:

Quando comencé a enseñar esta cátedra de investigación acción, me empeñé en tratar de transmitirle a mis estudiantes los códigos y conceptos umbrales de la investigación: epistemología, ontología, paradigmas. Influenciada por la escuela de alfabetización disciplinaria y el concepto de acceso a conocimiento epistémico que aprendí en mi experiencia trabajando en Sudáfrica, consciente e inconscientemente, comencé a transmitir a mis estudiantes que necesitaban aprender los códigos del poder, que la investigación era una capacidad altamente valorada en profesores. Repetía hasta el cansancio el concepto de autoridad epistémica.

Desde una perspectiva distinta, G. indica que uno de los códigos más importantes es saber escribir los resultados de investigación, pues estos también contribuyen a la profesionalización docente. Ella explica:

Hay otras profesiones de otras áreas que no están directamente implicadas en la educación parvularia que están investigando sobre infancias; y no propiamente las educadoras que están formadas y capacitadas en educación inicial. Yo lo veo de forma específica con las educadoras de párvulos, pero en general pasa con todas las pedagogías. El aprender a investigar es parte de la profesionalización que se espera de los docentes. Si no publicamos, es como tratar de agarrar el agua entre los dedos... o sea, se va a escurrir el conocimiento.

Las tres compartimos que desarrollar y profundizar habilidades de investigación en futuros docentes son herramientas de poder y profesionalizantes, cuyas implicancias pueden verse en el quehacer del aula, el debate académico y el espacio social.

¿Cómo aprenden habilidades de investigación los futuros docentes?

Un tercer hallazgo importante revela cómo cada una de nosotras se adhiere a modelos teóricos distintos para explicar cómo las y los estudiantes aprenden a investigar, aunque dichos modelos están relacionados entre sí. K. se identifica fuertemente con el enfoque de la indagación científica (Lederman *et al.*, 2021); G. adhiere con énfasis a la escuela humanista de educación de Froebel (Rivas, 2015), mientras que R. alude a la teoría de aprendizaje situado (Lave y Wagner, 1991) y la escuela de pedagogía crítica (e.g. Freire, 1965; 1994). A pesar de estas diferencias, compartimos la

visión de que el proceso de enseñar habilidades de investigación se asemeja a procesos de “alfabetización científica crítica”. Esto es, lograr la capacidad de entender, interpretar y evaluar críticamente la información científica (Sjöström y Eilks, 2018), sumado al objetivo de lograr una liberación de la conciencia hacia la integración de la realidad personal y la transformación social y personal (Freire, 1970).

Enfatizamos en lo “crítico”, pues incitamos a las y los estudiantes a cuestionar cómo los códigos científicos son útiles y válidos en su contexto, pues nos interesa legitimar los conocimientos e historias de vida que tienen, y mostrar su potencial transformador en el aula y en la sociedad. Volveremos a este punto en la sección de discusión.

Alfabetización científica y actividades prácticas de indagación

Para K., aprender habilidades de investigación implica promover una mejor comprensión de lo que es el conocimiento, los métodos científicos, y dar distinciones de lo que significa la naturaleza de la indagación científica (NOSI) y la naturaleza de las ciencias (NOS). Por ejemplo, K. reitera que enseñar –NOS y NOSI– contribuye a fomentar el espíritu investigador y la alfabetización científica en estudiantes de pedagogía. Esto es, la capacidad de usar el conocimiento científico, identificar preguntas y generar conclusiones basadas en la evidencia para comprender y ayudar a tomar decisiones personales que tienen impacto en lo local y lo global (Morales *et al.*, 2022; OECD, 2016).

K. plantea que la indagación científica promueve la alfabetización científica (ej., Abd-El-Khalick *et al.*, 2004), lo que explica sus expectativas hacia los docentes:

Los profesores en formación deben ser capaces no solo de hacer indagación científica, sino que además deben ser capaces de comprenderla. Entonces, deben saber cómo hacer preguntas científicas, diseñar y llevar a cabo investigaciones, interpretar datos, desarrollar modelos y explicaciones, comunicar y usar argumentos para defender estas explicaciones. [...] Cuando uno hace clase mediante la indagación científica, uno parte explicando a los estudiantes que el conocimiento científico no está acabado, que no hay verdades absolutas. Por tanto, ellos pueden cuestionar y construir este conocimiento. Entonces, uno incita a los estudiantes a cuestionar la realidad, las teorías, las hipótesis, y los modelos que ya están establecidos a través de ejercicios concretos. Esto cimienta bases importantes para un investigador. Es como aprender primero las vocales para luego poder componer un bello poema.

K. insiste en que su enfoque de enseñanza es importante para que las y los profesores se familiaricen con ese rol de investigador. En esa línea, K. releva el rol de los semilleros de investigación y la incorporación de estudiantes de pedagogía en proyectos de investigación auténticos, pues allí los estudiantes tienen oportunidad de participar y colaborar (en una forma de comunidad de aprendizaje) en proyectos con otros profesores investigadores; y con ello, desmitificar que la investigación es un ejercicio inalcanzable.

Basada en su experiencia como didacta de la ciencia, K. menciona que ella estructura sus clases para dar cuenta de que no existe un método científico sino métodos científicos; por tanto, enumera una lista de aseveraciones para discutir con sus estudiantes: 1) todas las investigaciones científicas comienzan con una pregunta, pero no necesariamente prueban una hipótesis; 2) no hay un solo conjunto o secuencia de pasos seguidos en todas las investigaciones, es decir, no existe el método científico (esto es crucial en metodología de la investigación); 3) los procedimientos de investigación se guían por la pregunta formulada; 4) es posible que todos los investigadores que realizan los mismos procedimientos no obtengan los mismos resultados; 5) los procedimientos de investigación pueden influir en los resultados; 6) los datos científicos no son lo mismo que evidencia científica; 7) las conclusiones de la investigación deben ser consistentes con los datos recopilados; 8) las explicaciones se desarrollan a partir de una combinación de datos recopilados y de lo que ya se sabe (ej., Lederman y Abell, 2014).



La escuela humanista

G. empatiza fuertemente con lo expuesto por K., y agrega que, en su experiencia como educadora de párvulos y directora de jardines infantiles, el hecho de que una profesora se anime a generar un proyecto de investigación requiere una alta motivación intrínseca. El desarrollo de esa motivación tiene la condición de que las y los profesores perciban que ellos tienen las capacidades de investigar y vean la utilidad de ello, socialización que solo se logra cuando el proceso de enseñanza de la investigación ha

sido “humanizador” (Santacruz *et al.*, 2022). G. explica:

Hay muchos estereotipos y jerarquías en la academia que afectan especialmente a quienes estudian educación de párvulos. Yo siento que a veces el concepto de investigación lo vemos como un paraguas tan grande, como inalcanzable, porque el proceso de enseñanza transmite esas jerarquías y no se reconocen a quienes están estudiando.

G. aprendió de la escuela humanista en educación cuando estaba preparándose para asesorar a establecimientos educacionales. En ese proceso, ella internalizó que la educación es un derecho, y eso implica acompañar a las personas y mostrarle su protagonismo en el proceso educativo (Ferraris, 2022). Para G., lo “humanizador” en el ejercicio de enseñar habilidades de investigación implica primero reconocer a las y los estudiantes y los saberes que ellos poseen, y generar una pedagogía cercana que les permita apropiarse del proceso, mostrando ejemplos concretos de qué significa

realizar investigación. G. explica que ella identificaba cómo ciertas creencias limitantes influyeron en su primer año de doctorado, y cómo desaparecieron cuando ella es incluida en equipos de investigación.

Hace poco una profesora del doctorado me pidió realizar una presentación de un proyecto de investigación que recibe financiamiento del gobierno, el famoso Fondecyt, y me compartió toda la carpeta del proyecto. Esa experiencia fue tan importante para mí, porque me di cuenta de todas las etapas del proceso, que hay equipos de investigación, que las preguntas de investigación son concretas y acotadas, y de la claridad de la carta Gantt. Acceder a esta info me hizo notar que ganarse un Fondecyt no es tan inalcanzable. Accedí a la información teórica y operativa del proyecto, y al ver lo operativo, me dije “yo también puedo hacer esto”. Siento que a las y los estudiantes de pedagogía les pasa igual.

Este testimonio destaca lo que algunos autores llaman el “proceso de modelado” (Bandura y Hall, 2018; Melo *et al.*, 2020); G. subraya que éste debe invitar a los estudiantes a apoderarse de dicho proceso.

Como estudiante y formadora de profesores, ella se dio cuenta de que no bastaba con explicar en qué consiste hacer investigación –por ejemplo, una revisión de literatura– sino que implica desempacar cada una de las fases de la misma, tanto en la dimensión cognitiva como teórica. Ella detalla:

Por ejemplo, si uno quiere enseñar cómo hacer una revisión de literatura, esto sería demostrar *in situ* cómo es el proceso de revisión de artículos, la selección con criterios de inclusión y exclusión, además de preguntas, objetivos que son parte de la lectura y comprensión crítica del artículo.

El aprendizaje situado y la pedagogía crítica

R. indica que los estudiantes de pedagogía adquieren habilidades de investigación al participar en comunidades con otros profesores investigadores y al involucrarse en proyectos de investigación directamente, basándose en la teoría de aprendizaje situado de Jane Lave y Etienne Wenger (1991). Esta teoría resalta el contexto, los códigos, las prácticas y las relaciones dentro de la comunidad. Los nuevos miembros aprenden de sus compañeros que llevan más tiempo en el espacio, y el sentido de pertenencia se desarrolla al adquirir estos códigos, un fenómeno descrito como “participación periférica legítima”.

R. agrega que, si bien la teoría de aprendizaje situado ha influido en la estructura de su cátedra de “investigación en la acción educativa”, no puede adoptarla completamente debido a su naturaleza vertical, en la que los nuevos miembros aprenden principalmente de los códigos y reglas ya establecidos, lo que limita el reconocimiento de la capacidad transformadora de los recién llegados a la comunidad. Por esta razón, aunque esta teoría influye en la organización del currículo, también se apoya en los principios de la pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire.

Brevemente definida aquí, la pedagogía crítica entiende que el proceso de aprender y enseñar no es neutral ni técnico, sino más bien político. Su objetivo es desarrollar la conciencia crítica de las condiciones de opresión e injusticia que afectan a educandos y educadores, con el fin de avanzar hacia su emancipación (Freire, 1965).

En esa línea, R. destaca que ella conceptualiza que el hecho de que las y los estudiantes desarrollen habilidades de investigación en los profesores es en sí mismo un proceso político.

En Chile, la mayoría de las investigaciones en educación no son realizadas por quienes estudian pedagogía. Por eso, para mí es muy importante hacer visible cómo las “habilidades de investigación” pueden ser entendidas como códigos de poder que nos dan capacidad de transformación en un contexto social donde las y los profesores han sido subvalorados.

En su curso, los estudiantes trabajan en grupos para desarrollar un anteproyecto de tesis, cuyo tema emerge del contexto educativo de sus prácticas profesionales para demostrar su capacidad transformadora. Las y los estudiantes son expuestos a clases explicativas y ejercicios que modelan los procesos de desarrollar un planteamiento del problema, una revisión de literatura y una metodología, mientras que en paralelo asisten a clases de taller donde son guiados por R., un ayudante que ya tomó la cátedra y otro grupo de profesores recién egresados de la Universidad de Tarapacá que participan del grupo semillero Profesores investigadores.

La idea es que todo el proceso de la cátedra ejemplifique qué significa tomarse en serio transformar el aula en un laboratorio y tener una comunidad de pares con quienes aprendemos y reflexionamos críticamente sobre la acción de nuestras prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula.

La cátedra termina con un rito, un simposio de investigación (semillero de futuros profesores), donde todos y todas las estudiantes presentan sus proyectos, y al cual asisten representantes del Ministerio de Educación, profesores de aula, los ayudantes y otros académicos.

Es en el simposio que las y los estudiantes realmente adquieren la idea de qué significa ser profesor investigador, y se dan cuenta que su tema de investigación es relevante y dialoga con otros actores en el campo de las ciencias de la educación.

Discusión

Nuestra investigación abordó una brecha importante en la literatura existente sobre los procesos y metodologías que utilizan los educadores para enseñar habilidades de investigación a futuros docentes (Perines, 2018). Al hacer explícita nuestras motivaciones, las teorías y prácticas pedagógicas, contribuimos a abrir la “caja negra” de lo que ocurre en las aulas universitarias

cuando se enseñan habilidades de investigación en el contexto de una región transfronteriza de la zona norte de Chile.

Uno de los principales hallazgos de este ejercicio reflexivo fue identificar que, pese a nuestras diferentes trayectorias y posiciones teóricas, compartimos la visión de que los procesos de enseñar habilidades investigativas a futuros docentes se asemejan a un modelo de alfabetización investigativa crítica. Lo crítico tiene dos dimensiones. Primero, nos interesa motivar a los estudiantes a cuestionar la utilidad y legitimidad de los códigos científicos a través del prisma de sus experiencias y trayectorias vividas. Para ello, nuestras decisiones curriculares incitan a que los estudiantes se apropien y cuestionen aquello que se describe como teorías y metodologías de investigación en educación. Esto se condice con la noción de alfabetización científica crítica (Sjöström y Eilks, 2018) en la medida que consideramos que su incentivo permite en los profesores en formación desarrollar la capacidad para entender, interpretar y evaluar críticamente la diversidad de información científica existente, sobre todo, usar el conocimiento científico para participar en acciones y decisiones sociales, como es el caso del mundo educativo.

Este enfoque de enseñanza es particularmente importante en el contexto de la Universidad de Tarapacá y en otras instituciones latinoamericanas que tienen un alto porcentaje de estudiantes indígenas y que provienen de contextos socioeconómicamente vulnerables. Como es ampliamente sabido, tanto la organización del saber científico como las universidades son instituciones que reproducen jerarquías coloniales, y tienden a excluir y deslegitimar las formas de hacer y saber de personas indígenas y de clase social baja (Stein, 2022).

La segunda dimensión crítica tiene que ver con nuestra conceptualización de que “el saber investigar” es un atributo que tiene la potencialidad de otorgar poder a las y los profesores para transformar su práctica pedagógica en el aula, su establecimiento y las condiciones de su propio existir (Freire, 1994). Entendemos que la posibilidad de transformación no es un mero asunto de adquisición de habilidades de investigación como si estas fueran un asunto técnico, sino que es una cuestión política y está condicionado a factores estructurales.

Por ejemplo, la investigación sobre trabajo docente en Chile y otros países muestra que los profesores (Vásquez Castillo, 2021) tienen una carga horaria de clases directas muy extensa, y están expuestos a una serie de evaluaciones y regulaciones que se agudizaron durante la pandemia (Fernández *et al.*, 2022). Considerando las condiciones de trabajo de las y los profesores en ejercicio, futuras investigaciones deberían analizar en qué medida la adquisición de habilidades de investigación efectivamente les permite ejercer un mayor poder de acción y transformación. Sería fundamental analizar cómo la práctica docente y la posición de

profesor-investigador cambia cuando se expone a los profesionales a un proceso de alfabetización investigativa crítica.

Esto se relaciona con la pregunta sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza de habilidades de investigación, aspecto que no abordamos en nuestro ejercicio autoetnográfico. La decisión de no abordar dicha cuestión tuvo que ver con nuestro sesgo empirista. Ninguna de las tres se sentía cómoda con levantar presunciones de la efectividad de nuestras metodologías de enseñanza sin tener evaluaciones concretas y un seguimiento de los estudiantes de pedagogía tras pasar por nuestras clases.

En ese sentido, es importante reconocer que no existe una “fórmula mágica” para enseñar a investigar, puesto que la complejidad inherente al proceso de aprendizaje de habilidades investigativas demanda un enfoque flexible, adaptativo y capaz de ajustarse tanto a las dinámicas cambiantes del entorno educativo local, como a las necesidades individuales de los estudiantes. Lo anterior indica que si bien el análisis de nuestra práctica provee valiosos *insights*, ésta no ofrece propuestas sobre cómo enseñar habilidades de investigación a futuros docentes en otros contextos particulares, ni aspira a generalidades.

En suma, este ejercicio colaborativo de realizar una autoetnografía sobre cómo enseñamos habilidades de investigación es también un ejemplo concreto de reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, una de las principales habilidades de investigación que se espera de las y los profesores. Esperamos que este ejercicio en alguna medida contribuya al debate académico sobre las condiciones necesarias para propiciar que las y los profesores sean participantes activos en el debate académico, la innovación educativa y la transformación de sus vidas.

Nota

1. Las escuelas de pensamiento investigación-acción –investigación acción (Lewin 1946; Corey, 1953; Taba y Noel 1957); investigación docente (Stenhouse, 1985); y practitioner research [investigación practicante] (Anderson *et al.*, 2007)– han situado la reflexión crítica sobre las prácticas docentes como una de las acciones más relevantes del ejercicio profesional de los profesores. En particular, la investigación-acción en la práctica docente cuestiona la separación y relación jerárquica entre la teoría y la práctica (Anderson *et al.*, 2007). La reflexión intencionada y sistemática de los docentes sobre su propia práctica, especialmente sobre problemáticas educativas, genera conocimiento valioso, al mismo tiempo que se hace cargo de abordar un problema relevante del contexto educativo (Perez-Van-Leenden, 2019).

Referencias

- Abd-El-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N. G., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A. y Tuan, H. L. (2004). Inquiry in Science Education: International Perspectives. *Science education*, 88(3), 397-419. <https://doi.org/10.1002/sce.10118>
- Agustinasari, A., Susilawati, E., Yulianci, S., Fiqry, R. y Gunawan, G. (2021, June). The Implementation of Inquiry by Using Local Potential to Improve Critical Thinking Skills in Bima. *Journal of Physics: Conference Series*, 1933(1), 012078. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1933/1/012078>
- Anderson, G. L., Herr, K. y Nihlen, A. S. (1994). *Studying Your Own School: An Educator's Guide to Qualitative Practitioner Research*. Corwin Press.
- Arnold, L., y Norton, L. (2021). Problematising Pedagogical Action Research in Formal Teaching Courses and Academic Development: A Collaborative Autoethnography. *Educational Action Research*, 29(2), 328-345.
- Ávalos, B. (2004). *La formación inicial docente en Chile*. Universitat de Barcelona. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Bandura, A., y Hall, P. (2018). Albert Bandura and Social Learning Theory. En Sean MacBlain (Ed.), *Learning Theories for Early Years Practice* (pp. 63-65). Sage Publications.
- Bargiela, I.M., Anaya, P. B. y Puig, B. (2022). Las preguntas para la indagación y activación de pensamiento crítico en educación infantil. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 40(3), 11-28. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5470>
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003* (Reporte IES/2003/ED/PI/55). UNESCO IESALC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140395s.pdf>
- Buendía-Arias, X.P., Zambrano-Castillo, L.C. y Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195.
- Cadena Nogales, P.D., Solaz Portolés, J.J., Echegoyen Sanz, Y. y Sanjosé López, V. (2022, julio). Level of Acceptance of Epistemically Unwarranted Beliefs in Pre-service Primary School Teachers: Influence of Cognitive Style, Academic Level and Gender. *Journal of Baltic Science Education*, 21(3), 398-407. <http://dx.doi.org/10.33225/jbse/22.21.398>
- Cian, H. (2020). The Influence of Context: Comparing High School Students' Socioscientific Reasoning by Socioscientific Topic. *International Journal of Science Education*, 42(9), 1503-1521. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1767316>
- CNA-Chile (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios Sobre Acreditación*. CNA-Chile. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/estudios/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf
- Corey, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practices*, xii, 161-xii, 161. Columbia University.
- Corona Meza, W. (2023). Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la universidad contemporánea en Latinoamérica. *Revista Educación*, 47(1), 605-622.
- Crenshaw, K. (2013). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. En K. Maschke (Ed.), *Feminist Legal Theories* (2a edición, pp. 23-51). Routledge.
- Diniz De Figueiredo, E.H. y Martínez, J. (2021, abril). The Locus of Enunciation as a Way to Confront Epistemological Racism and Decolonize Scholarly Knowledge. *Applied Linguistics*, 42(2), 355-359.

- Denzin, N.K. y Giardina, M.D. (Eds.). (2016). *Qualitative Inquiry—Past, Present, and Future. A critical Reader* (Vol. 1). Routledge.
- Ellis, C. (2016). *Revision: Autoethnographic Reflections on Life and Work*. Routledge.
- Estándares orientadores para la formación inicial docente* (s.f.). CPEIP-Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología y Sociedad*, 27(1), 68–79.
- Fernández, M.B. y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 93–105.
- Fernández, M.B., Silva-Peña, I., Fernández, L. y Cuenca, C. (2022). When the Invisible Makes Inequity Visible: Chilean Teacher Education in COVID-19 Times. *Education Sciences*, 12(5), 360–376.
- Ferraris, M. (2022). Webfare: el banco de las virtudes. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 11(22), 119–134.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Gadea Rivas, I. (2015, enero-junio). Los fines del jardín infantil en el pensamiento de Friedrich Froebel. *Revista Humanismo y Cambio Social*, (5), 8–16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9113431>
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E. y Castelló, M. (2021). Teacher Identity as Inquirer: Voices of Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 47(1), 1–19.
- Hu, S., Kuh, G.D. y Li, S. (2008). The Effects of Engagement in Inquiry-Oriented Activities on Student Learning and Personal Development. *Innovative Higher Education*, 33, 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9066-z>
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. y Turunen, T. (2016). Professional Development through Reflection in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lederman, N.G., y Abell, S.K. (Eds.). (2014). *Handbook of Research on Science Education, Volume II*. Routledge.
- Lederman, J.S., Lederman, N.G., Bartels, S., Jimenez, J., Acosta, K., Akubo, M., Aly, S., Andrade, M.A. B.S.D., Atanasova, M., Blanquet, E., Blonder, R., Brown, P., Cardoso, R., Castillo-Urueta, P., Chaipidech, P., Concannon, J., Dogan, O. K., El-Deghaidy, H., Elzorkani, A., ... Wishart, J. (2021). International Collaborative Follow-up Investigation of Graduating High School Students' Understandings of the Nature of Scientific Inquiry: Is Progress Being Made? *International Journal of Science Education*, 43(7), 991–1016. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1894500>
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Loza Arias, A. (2020). Habilidades investigativas de docentes en la educación superior universitaria [Tesis para optar a título de especialización de investigación y gestión educativa, Universidad de Tumbes, Perú]. Repositorio digital UNTUMBES. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/64102>
- Matos Hernández, E.C. y Cruz Rizo, L. (2017). La investigación en instituciones de educación superior como proceso sustantivo integrado: su reto endógeno. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 5(3), 75–85. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v5i3.212>
- Medwell, J. y Wray, D. (2014). Pre-service Teachers Undertaking Classroom Research: Developing Reflection and Enquiry Skills. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 65–77. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864018>
- Mendioroz Lacabra, A., Napal Fraile, M. y Peñalva Vélez, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24(e28), 1–14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182>
- MINEDUC (2008). *Programa INICIA para la Formación Inicial Docente*. Biblioteca Digital Mineduc. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16944/resumen_ejecutivo_programa_inicia_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MINEDUC (2022ab). *Prueba de Acceso a la Educación Superior—Inscritos Puntajes* [dataset]. <https://datosabiertos.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/Prueba-de-Transicion-Universitaria-2022-Inscritos-Puntajes.rar>

- MINEDUC (2022b). *Prueba de Transición Universitaria 2022–Matrícula* [dataset]. <https://datosabiertos.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/Prueba-de-Transicion-Universitaria-2022-Matricula.rar>
- Minner, D.D., Levy, A. J. y Century, J. (2010). Inquiry-Based Science Instruction—What Is It and Does It Matter? Results from A Research Synthesis Years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 47(4), 474–496. <https://doi.org/10.1002/tea.20347>
- Morales, M., Acosta, K. y Rodríguez, C. (2022, enero-abril). El rol docente y la indagación científica: análisis de una experiencia sobre plagas en una escuela vulnerable de Chile. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(2), 22010-22028. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i2.2201
- Navarro, F., Lillis, T., Donahue, T., Curry, M.J., Reyes, N.Á., Gustafsson, M., ... Motta-Roth, D. (2022). Rethinking English as A Lingua Franca in Scientific-Academic Contexts: A Position Statement. *Journal of English for Research Publication Purposes*, 3(1), 143-153. <https://benjamins.com/catalog/jerpp.21012.nav>
- Okada, A., Kowalski, R.P.G., Kirner, C. y Torres, P. L. (2019). Factors Influencing Teachers' Adoption of AR Inquiry Games to Foster Skills for Responsible Research and Innovation. *Interactive Learning Environments*, 27(3), 324-335. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1473257>
- Orama Sánchez, Y. y Mena Lorenzo, J.A. (2022). La formación de las habilidades científico-investigativas en las escuelas pedagógicas. *Conrado*, 18(87), 486-495. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000300056
- Pástenes-Ponce, G. y Perez-Ossa, D. (Presentado para publicación). Habilidades investigativas en el currículum del profesor en formación: una revisión sistemática.
- Pérez-Van-Leenden, M. de J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177–192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Perines, H., e Ion, G. (2020). How Do Prospective Teachers Understand Educational Research? *The Teacher Educator*, 56(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1846831>
- Santacruz, S., Castillo, Y.Y. y Cueva, V.S. (2022). Retos para la educación humanista desde el nuevo realismo. *Analysis. Claves de Pensamiento Contemporáneo*, 34 (3), 1-13. <https://studiahumanitatis.eu/ojs/index.php/analysis/article/view/2022santacruz-yaguana-serrano>
- Sánchez, F.J.S. (2014). *Métodos de investigación social y de la empresa*. Ediciones Pirámide.
- Schleicher, A. (2020). *Teaching and Learning International Survey. Talis 2018. Insights and Interpretations*. OECD. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf
- Sjöström, J. y Eilks, I. (2018). Reconsidering Different Visions of Scientific Literacy and Science Education Based on the Concept of Bildung. En Y.J. Dori, Z.R. Mevarech, y D.R. Baker (Eds.), *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education: Learning, Teaching and Assessment* (65-88). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4_16
- Sobarzo-Ruiz, R. y Lárez-Hernández, J. (2021). Promoción de las habilidades investigativas aplicadas a la docencia en el magister en educación de la Universidad Adventista de Chile: un enfoque estratégico. *Revista Insignare Scientia-RIS*, 4(5), 308-322. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i5.12575>
- Stein, S. (2022). *Unsettling the University: Confronting the Colonial Foundations of US Higher Education*. JHU Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.
- Soto-Muñoz, M.E. (2017). La formación de habilidades investigativas en los futuros profesores de educación inicial. *Revista Senderos Pedagógicos*, 8(8), 111-121. <https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.970>
- Sutiani, A., Situmorang, M. y Silalahi, A. (2021). Implementation of An Inquiry Learning Model with Science Literacy to Improve Student Critical Thinking Skills. *International Journal of Instruction*, 14(2), 117-138. <http://digilib.unimed.ac.id/42164/3/ARTICLE.pdf>
- Taba, H., y Noel, E. G. (1957). *Action Research: A Case Study*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Upegui, A.A.S. (2012). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. En A.A. Upegui Sánchez, C.A. Puerta Gil, L. M. Sánchez Ceballos, J.M. Méndez Rendón (Eds.), *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (15-88). Católica del Norte Fundación Universitaria. <https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-fundacion-universitaria-catolica-del-norte/wp-content/uploads/2022/03/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf>
- UTA (2023). *Informe de Caracterización Estudiantil–Casa Central 2023*. UTA.
- Van Katwijk, L., Jansen, E. y Van Veen, K. (2023). Pre-service Teacher Research: A Way to Future-Proof Teachers? *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 435–455. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1928070>.
- Vásquez Castillo, A.B. (2021). *Burnout, conflicto trabajo-familia, satisfacción laboral y capital psicológico en docentes de establecimientos educacionales públicos de la región del Maule*. Universidad de Talca.
- Véliz, H.P. y Farran, N.H. (2020). ¿Qué valoraciones tienen los futuros profesores sobre la investigación educativa? Validación del cuestionario de actitudes de investigación en Educación Vocacional. En *Libro de Actas del Primer Congreso Caribeño de Investigación Educativa* (pp. 267-274). ISFODOSU. <https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/tc/CongresoCaribeno-267-274.pdf>
- Vialle, W., Hall, N. y Booth, T. (1997). Teaching Research and Inquiry in Undergraduate Teacher-Education Programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(2), 129–140. <https://doi.org/10.1080/1359866970250203>
- Vigoya, M.V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Yancovic-Allen, M. (2018). Pre-Service Elementary Teachers' Perceptions of Conducting and Consuming Research in Their Future Professional Practice. *Teachers and Teaching*, 24(5), 487–499. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1438389>
- Zapata-Sepúlveda, P., Araneda-Guirriman, C., Suárez-Ortega, M., Ramírez-Pereira, M. y Espinoza-Lobos, M. (2023). Female Academics in Higher Education: Conducting Qualitative Research against All Odds. *Social Sciences*, 12(7), 390-412 <https://doi.org/10.3390/socsci12070390>

Mentorazgo en investigación: mecanismo de integración de estudiantes y egresados de la Escuela de Posgrado, Universidad Nacional del Este, Paraguay

MARÍA VICTORIA ZAVALA SAUCEDO^a Y KAREN NATALI BACKES DOS SANTOS^b

^a Docente investigadora, profesora de Taller y Tutora de Tesis en programas de posgrado de la Escuela de Posgrado, Universidad Nacional del Este, Paraguay.

^b Docente investigadora de la Facultad Politécnica y catedrática de Análisis y discusión de datos cualitativos de la Escuela de Posgrado, Universidad Nacional del Este, Paraguay.

Resumen

El mecanismo de integración de estudiantes y egresados en proyectos de investigación en la Escuela de Posgrado, Universidad Nacional del Este ha promovido la participación activa en la investigación, con 58 postulantes en dos convocatorias realizadas en tres años. Los resultados evidencian un sólido interés en la investigación y la efectividad del proceso de selección e integración de investigadores colaboradores. Sin embargo, se identifican desafíos como la asignación de presupuesto y la dedicación de tiempo necesarias. Para el futuro, se proponen acciones como la evaluación continua, incentivos financieros y estrategias para aumentar la participación de docentes investigadores. Este mecanismo, aunque exitoso, requiere adaptación constante para responder a las necesidades cambiantes y garantizar su efectividad a largo plazo.

Palabras clave: mentorazgo, investigación, educación superior, formación de investigadores.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.99.740>

Orientação em pesquisa: mecanismo de integração para estudantes e graduados da Escola de Pós-graduação, Universidade Nacional do Este, Paraguai

Resumo

O mecanismo de integração para estudantes e graduados em projetos de pesquisa na Escola de Pós-graduação, Universidade Nacional do Este, tem promovido a participação ativa na pesquisa com 58 candidatos em duas convocatórias feitas em três anos. Os resultados evidenciam um sólido interesse na pesquisa e a efetividade do processo de seleção e integração de pesquisadores colaboradores. No entanto, se conhecem desafios como a alocação de orçamento e a dedicação do tempo necessário. Para o futuro têm se proposto ações como avaliação contínua, incentivos financeiros e estratégias para acrescentar a participação dos docentes pesquisadores. Esse mecanismo, ainda que tem sucesso, requer adaptação constante para responder as necessidades em constante mudança e garantir sua efetividade no longo prazo.

Palavras-chave: Orientação, Pesquisa, Ensino Superior, Formação de Pesquisadores.

Mentorship in Research: Mechanism for the Integration of Students and Graduates of the Graduate School, National University of the East, Paraguay

Abstract

The mechanism for integrating students and graduates into research projects at ESPO-UNE has promoted active participation in research, with 58 applicants in two calls over three years. The results demonstrate a strong interest in research and the efficacy of the selection and integration process of research collaborators. However, challenges such as budget allocation and the required time commitment have been identified. For the future, initiatives such as ongoing evaluation, financial incentives, and strategies to increase the participation of research faculty are proposed. While successful, this mechanism requires continual adaptation to address evolving needs and ensure its long-term effectiveness.

Keywords: mentorship, researching, higher education, research training.

Introducción

La formación en investigación requiere de un proceso continuo que debería iniciarse en los primeros niveles educativos hasta la educación superior. En las propuestas curriculares de la formación en grado y posgrado de universidades de la región, se encuentran expresiones referidas a habilidades investigativas como el pensamiento crítico, lógico, reflexivo y la capacidad de resolver problemas del contexto social. Estas formulaciones plantean un ideal en la educación sistemática; sin embargo, dicha pretensión es escasamente lograda, incluso en el nivel universitario (Numa-Sanjuan Márquez, 2019). Como señala Fernández Fastuca (2016), la formación en investigación se trata del “aprendizaje de un oficio” que se desarrolla en lo interno y lo externo del aula, “en un proceso de inmersión, en una comunidad de práctica” (p. iii).

Tal situación ha determinado que las instituciones de educación superior, en especial en la región de Latinoamérica, apliquen diferentes mecanismos y estrategias para complementar la formación de los estudiantes en la investigación.

En este sentido, el mentorazgo, también llamado *mentoría*, surge como una de las estrategias más utilizadas para la formación del novel investigador y/o docente, principalmente en el ámbito de la educación superior. Esta estrategia se caracteriza por el establecimiento de un vínculo entre un mentor –persona con mayor experiencia en un área– y un mentorizado –aprendiz o persona en formación en un ámbito– (Jiménez Chávez, 2015).

Los mecanismos institucionales permiten que la mentoría impulse la motivación individual, el establecimiento de metas y el camino que cada individuo sigue en su carrera profesional, así como su persistencia hacia objetivos académicos. La teoría de la “mentoría entendida desde la teoría social y cognitiva de la carrera” sugiere que las personas aumentan su interés en una actividad específica cuando creen que pueden volverse competentes en ella –autoeficacia percibida– y cuando creen que tendrán resultados valiosos. Además, los resultados obtenidos a lo largo del camino –éxitos o fracasos en diferentes etapas– proporcionan retroalimentación que refuerza o debilita el comportamiento social (Terrasa, Roni, Rosli y Durante, 2019).

El mentorazgo se concibe como una oportunidad para la formación de un potencial investigador, así como para la promoción de valores éticos y profesionales, además de incrementar las posibilidades de éxito en el desempeño profesional (Jiménez Chavez, 2015; Palma Álvarez y Ortiz Tovar, s/f).

Al respecto, Lobo-Valbuena *et al.* (2023) destacan que el mentor, al ser un consejero, guía o tutor que apoya y promueve el desarrollo de habilidades para la investigación, también potencia el desarrollo emocional, intelectual y social del mentorizado.

En el Paraguay, el marco legal establece que la educación superior tiene como finalidad principal la formación profesional, la investigación científica y tecnológica y la extensión universitaria (Constitución Nacional, 1992, art. 79). Por otra parte, la Ley Núm. 4995/2013 de Educación Superior determina como principios de la formación en este nivel: el rigor científico, la criticidad, la creatividad, la actitud abierta hacia la innovación. Entre sus objetivos, plantea en su Artículo 2 “investigar y capacitar para la investigación y el pensamiento teórico a los estudiantes”, lo cual lleva a la búsqueda del pensamiento crítico de estudiantes y docentes a través de la investigación científica en cumplimiento de sus áreas misionales. Para el efecto, las instituciones de educación superior requieren formar, perfeccionar y actualizar a estudiantes, docentes y graduados para la docencia y la investigación.

En coherencia con el marco jurídico mencionado, la Universidad Nacional del Este (UNE) establece como política de investigación e innovación, en su Plan Estratégico Institucional 2022-2026, el desarrollo de la producción científica y tecnológica, la formación de investigadores, además de la publicación y divulgación del conocimiento a través de diferentes medios de difusión científica (Resolución Núm. 01/2022, 2022).

La Escuela de Posgrado del Rectorado de la Universidad Nacional del Este (ESPO-UNE), creada por la Resolución Núm. 09/2003 del Consejo Superior Universitario, reinició sus actividades el 29 de diciembre de 2009, por la Resolución Núm. 1141/2009 del Rectorado, la cual propone el “programa de iniciación científica” (PICESPO) como una estrategia para la formación e iniciación de investigadores (Escuela de Posgrado UNE, s.f.), con el propósito de concretar la política de investigación de la UNE en lo referido a la formación de investigadores.

La estrategia, a partir del mecanismo, busca responder a la visión y misión institucional orientadas a la realización de investigaciones para la innovación y el desarrollo sostenible, que contribuyan al avance del conocimiento y la resolución de problemas relevantes en el ámbito nacional e internacional.

Como una institución de posgrado, la ESPO-UNE ofrece programas de Doctorado en Educación con énfasis en Gestión de la Educación Superior, Maestría en Educación con énfasis en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Maestría en Investigación Científica y Maestría en Gestión de Proyectos, entre otros cursos de especialización. Las maestrías y doctorado son los que tienen como requisito de egreso la elaboración de una tesis con rigor científico.

En este contexto, la elaboración de tesis de grado para el egreso de algún programa de la ESPO-UNE se convierte en uno de los primeros acercamientos de los estudiantes al proceso de investigación que responde a una rigurosidad metodológica y académica; y en muchas ocasiones, puede constituirse en la única oportunidad para investigar.

Así también, la ESPO-UNE, por ser una institución de gestión pública, debe cumplir con algunos requerimientos de calidad para la acreditación como docentes con permanencia dedicados a la investigación, desarrollo de proyectos coherentes con las líneas de investigación, proyectos de investigación, producción científica y publicación de resultados de investigación (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, 2020).

Queda claro que en la ESPO-UNE la investigación es una dimensión fundamental para la formación de los estudiantes de posgrado. Al contar con docentes, investigadores y tutores de gran trayectoria académica e investigativa, y ante la necesidad de responder a los propósitos institucionales y a los criterios de calidad nacional, la ESPO-UNE buscó una estrategia que promueva el desarrollo de investigaciones que no estén directamente vinculadas al cumplimiento de un requisito de egreso, de tal manera que estudiantes interesados en profundizar sus experiencias y conocimientos cuenten con un espacio de formación orientados por un mentor.

De esta manera, la institución aplica el mecanismo para la integración de estudiantes y egresados de programas de posgrado a proyectos de investigación, aprobado en el año 2020 por la Resolución del Rectorado Núm. 743/2020. Dicho mecanismo está dirigido a los estudiantes y egresados de los cursos de maestrías y doctorados impartidos por la ESPO-UNE, interesados en participar en proyectos de investigación de la institución, con el propósito de incentivar, promover e implementar investigaciones con participación de docentes, investigadores, estudiantes y egresados.

El mecanismo determina el proceso de convocatoria para la participación: la periodicidad, los medios de publicación y postulación, los cupos por proyecto de investigación, los plazos de postulación y de comunicación de resultados, así como los incentivos institucionales y el perfil requerido a los postulantes.

El presente trabajo tiene como objetivo describir el proceso de incorporación de estudiantes y egresados a proyectos de investigación en la ESPO-UNE mediante la aplicación del mecanismo institucional establecido, con el fin de identificar lecciones aprendidas y desafíos futuros. Para responder a este objetivo se consideraron las etapas, procedimientos y los resultados de la implementación del mecanismo.

Metodología

Para la elaboración de este reporte, se realizó una revisión y análisis de documentos institucionales y publicaciones, tomando en cuenta que en los últimos años las redes sociales han cobrado importancia en el ámbito académico y profesional por su contribución a la difusión de la investigación y el alcance que propician (Sanz Caballero, 2019).

A continuación, se presentan los documentos analizados para la elaboración de este artículo.

Etapa 1. Proyectos de investigación:

- Resolución Núm. 1231/2020, que aprueba el proyecto de investigación “Experiencias de vida de las mujeres y varones en cargos directivos de dos universidades paraguayas”.
- Resolución Núm. 425/2021 del 03/03/2021, por la cual se aprueba el proyecto “Prácticas de enseñanza y aprendizaje con el uso de herramientas digitales durante la pandemia: el caso de estudiantes y docentes de una universidad de gestión pública”.

Cuadro 1. Publicaciones analizadas, etapa convocatoria

Núm.	Documento	Fecha	Lugar de publicación
1	Primera convocatoria: “Experiencias de vida de mujeres y varones con cargos directivos de dos universidades paraguayas”.	27/11/2020	Facebook institucional: Escuela de Posgrado.
2	Segunda convocatoria: “Prácticas de enseñanza y aprendizaje con el uso de herramientas digitales durante la pandemia: el caso de estudiantes y docentes de una universidad de gestión pública”.	23/04/2021	Facebook institucional: Escuela de Posgrado.

Fuente: Elaboración propia a partir de publicaciones realizadas, 2023.

Cuadro 2. Publicaciones analizadas, etapa evaluación de postulantes

Núm.	Documento	Fecha	Lugar de publicación
1	Lista de postulantes preseleccionados para formar parte de la investigación, primera convocatoria.	18/12/2020	Facebook: Escuela de Posgrado UNE.
2	Entrevista con preseleccionados, primera convocatoria.	22/12/2020	Facebook: Escuela de Posgrado UNE.
3	Entrevista a preseleccionados, primera convocatoria.	28/12/2020	Facebook: Escuela de Posgrado UNE.
4	Entrevista a preseleccionados, primera convocatoria.	29/12/2020	Facebook: Escuela de Posgrado UNE.
5	Entrevista a preseleccionados, primera convocatoria.	05/01/2021	Facebook: Escuela de Posgrado UNE.
6	Investigadores colaboradores seleccionados, primera convocatoria.	07/01/2021	Facebook: Escuela de Posgrado UNE.

Fuente: Elaboración propia a partir de publicaciones realizadas, 2023.

Cuadro 3. Publicaciones analizadas, etapa de integración de investigadores colaboradores

Núm.	Documento	Fecha	Lugar de publicación
1	Escuela de Posgrado inicia proyecto de investigación con investigadores colaboradores, primera convocatoria.	25/01/2021	Facebook: Escuela de Posgrado UNE
2	Escuela de Posgrado inicia vinculación de sus egresados en trabajos de investigación, primera convocatoria.	25/01/2021	Página Web oficial de la Universidad Nacional del Este

Fuente: Elaboración propia a partir de publicaciones realizadas, 2023.

Cuadro 4. Publicaciones analizadas, etapa de ejecución de proyecto

Núm.	Documento	Fecha	Lugar de publicación
1	Socialización de la primera actividad de formación de los investigadores/as colaboradores/as primera convocatoria.	29/01/2021	Facebook: Escuela de Posgrado UNE.
2	Socialización de artículos, primera convocatoria.	07/02/2021	Facebook: Escuela de Posgrado UNE.
3	Socialización de artículos científicos, primera convocatoria.	24/02/2021	Facebook: Escuela de Posgrado UNE.
4	Difusión de la fase de ejecución del proyecto, primera convocatoria.	27/06/2021	Facebook: La UNE que queremos, la hacemos todos.
5	Programa de radio sobre avance de la ejecución, primera convocatoria.	03/11/2021	Facebook Comunicatube.
6	Avance del proyecto, segunda convocatoria.	22/11/2021	Facebook: Escuela de Posgrado.
7	Avance del proyecto, segunda convocatoria.	23/11/2021	Facebook: Escuela de Posgrado.
8	Participación en evento nacional de divulgación, primera convocatoria.	25/11/2021	Facebook: Escuela de Posgrado.
9	Participación de investigador colaborador en evento académico de divulgación, por Día Internacional de la Mujer, primera convocatoria.	08/03/2022	Facebook Universidad Nacional del Este.
10	Divulgación de avance de investigación, primera convocatoria.	10/03/2022	Facebook Frontera Noticias.
11	Avance de la ejecución de investigación, segunda convocatoria.	12/04/2022	Facebook: Escuela de Posgrado.
12	Socialización de instrumentos diseñados para el proyecto de investigación, segunda convocatoria.	23/05/2022	Facebook Universidad Nacional del Este .
13	Ejecución de proyecto, segunda convocatoria.	23/05/2022	Facebook: Escuela de Posgrado.
14	Ejecución de proyecto, segunda convocatoria.	02/08/2022	Facebook: Escuela de Posgrado.
15	Participación en evento internacional de divulgación, primera convocatoria.	19/08/2022	Facebook: Escuela de Posgrado.
16	Avance de la ejecución de investigación, segunda convocatoria.	26/10/2022	Facebook: Escuela de Posgrado.

Fuente: Elaboración propia a partir de publicaciones realizadas, 2023.

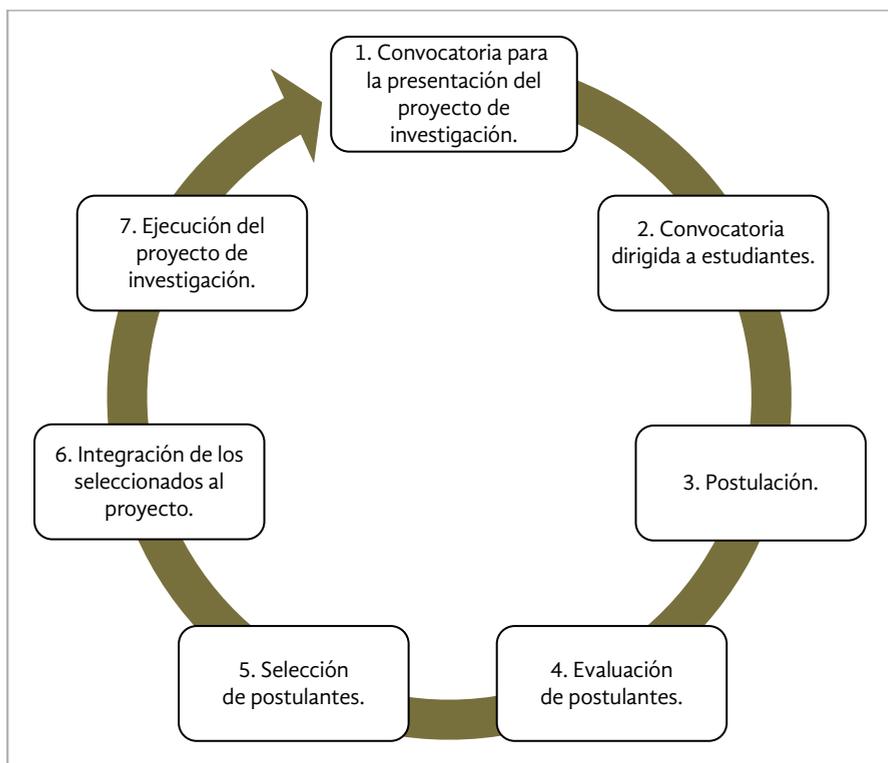
Otros documentos analizados:

- Resolución Núm. 1811/2019, por la que se aprueban las líneas de investigación de la ESPO.
- Resolución del Rectorado Núm. 743/2020 del 30/07/2020, que establece el mecanismo para la integración de estudiantes y egresados de programas de posgrado a proyectos de investigación.
- Resolución Núm. 388/2022, conformación del equipo de trabajo del proyecto de investigación “Experiencias de vida de las mujeres y varones en cargos directivos de dos universidades paraguayas”.
- Informes de la Coordinación de Investigación de la ESPO y de los investigadores principales de cada proyecto.

Desarrollo

El mecanismo para la integración de estudiantes y egresados de programas de posgrado a proyectos de investigación, aprobado por la Resolución del Rectorado Núm. 743/2020, comprende siete etapas de acuerdo con la Figura 1.

Figura 1. Etapas principales del mecanismo



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis del mecanismo, realizado en 2023.

Etapas

En cada etapa se contemplan actividades y procedimientos que se describen a continuación:

- El inicio del proceso constituye una convocatoria anual por parte de la institución para la presentación de proyectos de docentes y/o investigadores de la institución. El proyecto postulado por un docente investigador debe contemplar la participación de estudiantes y/o egresados. Estos proyectos toman en consideración las líneas de investigación aprobadas por la Resolución del Rectorado Núm. 1811/2019.
- La institución realizará un llamado a estudiantes y egresados mediante las redes sociales de la institución. En éste se detalla información sobre el proyecto como: objetivos, línea de investigación, docentes investigadores principales y el tema de investigación.
- El proceso de postulación tiene un periodo de 10 días a partir de su publicación de la convocatoria. Los interesados completan un formulario en línea con información personal y académica, así como de las habilidades y conocimientos de investigación que poseen.
- Los investigadores principales del proyecto son los responsables de la evaluación y selección de los postulantes. La evaluación se realiza con base en la comparación entre el perfil requerido para la ejecución del proyecto y el perfil referido por los postulantes en el cuestionario, cuyos resultados se traducen en una tabla de ponderación. En esta etapa puede ser contemplada la realización de entrevistas.
- Los resultados son comunicados por la ESPO en un plazo de siete días a partir del cierre de la convocatoria. La participación de los estudiantes y/o egresados es de carácter voluntario y no se pagan honorarios profesionales. Los seleccionados reciben la nominación de investigadores colaboradores y en ese carácter participan del proyecto.
- La integración de los investigadores colaboradores al proyecto de investigación es de responsabilidad de los investigadores principales. Los investigadores colaboradores firman un compromiso relacionado con su participación, sus responsabilidades y su ética como investigadores.
- El desarrollo del mentorazgo inicia con la ejecución del proyecto. Los investigadores principales son responsables del cumplimiento del cronograma propuesto, de la generación de espacios de prácticas para el desarrollo de las habilidades investigativas y de los conocimientos teóricos en torno al objeto de estudio por parte de los mentorados.
- El cierre del proceso contempla un informe final del proyecto y de la participación de los investigadores colaboradores.

Resultados de la implementación del mecanismo

La primera convocatoria se realizó el 27 de noviembre de 2020 para integrar el proyecto de investigación “Experiencias de vida de las mujeres y varones en cargos directivos de dos universidades paraguayas”, aprobado por resolución institucional. Este proyecto contó con dos docentes investigadoras principales. Se recibieron 31 postulaciones de estudiantes y egresados de los programas de Maestría en Investigación Científica y Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado, según se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Postulantes, primera convocatoria

Programa	Mujer		Varón		Total
	Egresados	Estudiantes	Egresados	Estudiantes	
Maestría en Educación con énfasis en Gestión de la Educación Superior.	0	3	1	4	8
Maestría en Investigación Científica.	5	12	1	5	23
Total	5	15	2	9	31

Fuente: Elaboración propia a partir de informes de la Coordinación de Investigación, 2023.

En la evaluación para la preselección se consideraron como criterios: los conocimientos generales con relación al uso de las TIC con una ponderación de 20%; los conocimientos vinculados a instrumentos y técnicas del enfoque cuantitativo, 20% de ponderación; y los conocimientos y técnicas del enfoque cualitativo con 40% de ponderación. Para este proyecto se dio prioridad a los estudiantes de las ediciones 2019 y 2020.

En la primera evaluación (documental) resultaron preseleccionados 19 postulantes, quienes fueron sometidos a la siguiente instancia de evaluación consistente en una entrevista en línea (20% de ponderación), con una duración de 20 minutos por cada participante. La lista de postulantes preseleccionados en la primera convocatoria fue publicada el 18 de diciembre de 2020.

Finalmente fueron seleccionados ocho investigadores colaboradores para integrar el equipo de investigación, con el cual se inició la ejecución del primer proyecto de investigación con la figura del mentorazgo. La nómina de los investigadores colaboradores seleccionados se publicó el 7 de enero de 2021. Para el desarrollo de los proyectos, los mentores acuerdan con los mentorizados las fechas y modalidades de trabajo.

Se puede inferir que los plazos establecidos en el mecanismo no fueron adecuados para la etapa de selección de los interesados en la primera convocatoria, dado que el mecanismo establece 17 días como tiempo estimado para las etapas de convocatoria y selección, y en la primera convocatoria el proceso inició el 27 de noviembre de 2020 y finalizó el 7 de enero de 2021, lo que indica una duración más extensa de lo inicialmente previsto.

Por otro lado, mediante la Resolución Núm. 388/2022 del 17 de marzo de 2022, se observa que finalmente el equipo de trabajo quedó conformado por dos investigadoras principales (mentoradas) y cuatro investigadores colaboradores, lo que permite deducir que hubo una deserción de cuatro investigadores colaboradores (mentorados).

Con relación a la etapa de ejecución del proyecto de investigación se logró la participación de los investigadores colaboradores y las mentoradas en dos eventos de divulgación científica nacional e internacional, en los años 2021 y 2022 respectivamente.

La segunda convocatoria para la selección de estudiantes y egresados mediante la aplicación del mecanismo fue publicada el 23 de abril de 2021 para el proyecto “Prácticas de enseñanza y aprendizaje con el uso de herramientas digitales durante la pandemia”, aprobado por resolución institucional. Este proyecto contó con cuatro docentes investigadores principales. Se recibieron 27 postulaciones de estudiantes y egresados de los programas de Maestría en Investigación Científica y Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado, presentados en la Tabla 2.

Tabla 2. Postulantes, segunda convocatoria

Programa	Mujer		Varón		Total
	Egresados	Estudiantes	Egresados	Estudiantes	
Maestría en Educación con énfasis en Gestión de la Educación Superior.	2	5	2	1	10
Maestría en Investigación Científica.	3	11	2	1	17
Total	5	16	4	2	27

Para la preselección de esta convocatoria, se consideraron los mismos criterios utilizados en la primera convocatoria, con excepción de la ponderación otorgada al enfoque cuantitativo, que para esta investigación fue de 40%; para el cualitativo fue 20% de ponderación.

De la misma manera, los 12 preseleccionados en la primera evaluación (documental) fueron sometidos a la segunda instancia de evaluación, una entrevista de 20 minutos por participante (20% de ponderación).

Finalmente fueron seleccionadas seis investigadoras colaboradoras para integrar el equipo de investigación, con el cual se inició la ejecución del segundo proyecto de investigación con la figura del mentorazgo.

En cuanto a la etapa de convocatoria y selección, las publicaciones realizadas no permiten un análisis del periodo dedicado a ese proceso. Se puede observar que las publicaciones relacionadas con la ejecución de las etapas no fueron tan frecuentes ni regulares como fue para la primera convocatoria.

En la ejecución del proyecto de investigación de la segunda convocatoria, el equipo logró el diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

Conclusión

Mediante el análisis realizado, se muestra la aplicación sistemática del mecanismo a partir de la etapa de la convocatoria dirigida a los estudiantes. No se ha encontrado evidencia relacionada al llamado realizado por la institución para que docentes e investigadores postulen proyectos.

Los plazos establecidos en el mecanismo para las etapas de convocatoria y selección resultan insuficientes para gestionar un alto número de postulaciones, como las más de 31 recibidas en la primera convocatoria. Esto ocasionó una extensión de más de un mes respecto al tiempo establecido inicialmente en el documento.

El mecanismo establece una secuencia ordenada de las etapas necesarias para la incorporación de estudiantes y egresados. No obstante, al analizar los documentos, se constata que el seguimiento institucional y la divulgación de las etapas fueron más eficaces durante la primera convocatoria.

Además, al observar la ejecución de los proyectos, con base en la perspectiva teórica que respalda el mentorazgo, se evidencia una afinidad con la teoría del intercambio social. Los resultados muestran que la relación entre mentores y mentorados funcionó como un intercambio mutuamente beneficioso, en el que ambas partes obtuvieron ventajas. Esto permite que la institución maximice sus rendimientos al fomentar el desarrollo profesional de docentes, estudiantes y egresados, mientras minimiza los costos. Se observó un aumento en la producción académica y se deduce que los estudiantes enriquecieron su formación y progreso profesional con el respaldo de los mentores.

Por ello, se puede concluir que el mecanismo de integración de estudiantes y egresados constituye una herramienta para la gestión de la institución que establece un proceso formalizado y sistemático para vincular el desarrollo de la investigación con la formación de nóveles investigadores mediante el mentorazgo.

A tres años de su aprobación, fue aplicado en dos convocatorias con 58 postulaciones, dejando ver el interés de estudiantes y egresados en vivir la experiencia de participar en un trabajo de investigación. Al mismo tiempo, esto demuestra funcionalidad para la selección e integración de investigadores colaboradores.

Por los resultados presentados en este trabajo, el mecanismo también genera indirectamente la divulgación de la imagen institucional en cuanto a investigación, sobre todo si se toma en cuenta el número de publicaciones de las actividades en redes sociales. Lo señalado permite visibilizar la formación en investigación con el apoyo de docentes investigadores comprometidos con el mentorazgo.

Dado que se trata de una experiencia innovadora en la universidad, existen limitaciones por superar para la aplicación sistemática, tales como el presupuesto de la universidad para el pago de honorarios a investigadores que desarrollen proyectos en la modalidad de mentoría, con el fin de evitar proyectos inconclusos o la deserción de los involucrados.

El programa, además, demanda un tiempo considerable de desempeño, y en la ESPO-UNE no hay investigadores de tiempo completo que puedan sostener de modo continuo la ejecución de proyectos.

Por otra parte, se requiere prever los costos para viajes o recursos que impliquen la concreción de las actividades de investigación, en el marco de la aplicación del mecanismo.

Así también, es necesario el seguimiento institucional para la aplicación metódica del mecanismo en todos los proyectos que se ejecuten con esta estrategia.

Desafíos futuros para fortalecer esta experiencia

Con base en el análisis realizado en este trabajo, se plantean como desafíos para fortalecer la experiencia:

- Evaluar el mecanismo y su implementación para identificar aspectos que puedan ser ajustados en vista a próximas aplicaciones.
- Aplicar incentivos financieros que favorezcan la presentación de proyectos de investigación que integren a estudiantes y egresados.
- Diseñar estrategias que estimulen el aumento de la cantidad de docentes investigadores mentores.



Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (2020). *Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Programas de Postgrado*. Recuperado en enero de 2024 http://www.aneaes.gov.py/v2/application/files/4517/0501/3302/4._Guia_de_Evaluacion_Externa.pdf
- Congreso de la Nación Paraguaya (2013, 5 de agosto). *Ley Núm. 4995/2013 de Educación Superior*.
- Constitución Nacional de la República del Paraguay (1992, 20 de junio)
- Fernández Fastuca, L. (2016). *La formación de investigadores: prácticas de enseñanza y aprendizaje en el camino de doctorando a investigador* [Tesis de Doctorado, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación]. Repositorio Digital San Andrés. <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/12054> <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/4401/ley-n-4995-de-educacion-superior>
- Jiménez Chaves, V.E. (2015). La importancia del mentor en la formación del investigador. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(1). <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/20>
- Lobo-Valbuena, B., Barrachina, L.G., Almaraz, R.A., Mendoza, J.A.B., García, I. B., Caro, M.F., y Ortega, Á.C. (2023). Programa de mentoría: acompañando tus primeros pasos hacia la excelencia científica. *Medicina Intensiva*, 47(5), 289-292.
- Numa-Sanjuan, N., y Márquez, R. (2019). Los semilleros como espacios de investigación para el investigador novel. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 230-248. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.289>
- Palma Álvarez, G.I., Ortiz Tovar, A.L. (s. f). *La mentoría en investigación*. Miller School of Medicine. https://bioethics.miami.edu/_assets/pdf/international/pan-american-bioethics-initiative/pabi-fogarty-grant/colombia/Modules/module14705.pdf
- Sanz Caballero, I.M. (2019). Las redes sociales para investigadores: difusión y colaboración. En G. Paredes Otero (Ed.), *Investigar las redes sociales. Un acercamiento interdisciplinar* (pp. 199-216). Egregius.
- Sobre nosotros (s.f.). *Escuela de Posgrado Universidad Nacional del Este*. <https://posgradoune.edu.py/sobre-nosotros/>
- Terrasa, S., Roni, C., Rosli, N., y Durante, E. (2019). Introducción a la mentoría en investigación y principales marcos teóricos para comprender y explicar sus procesos. *Evidencia, Actualización en la práctica ambulatoria*, 22(1). <https://doi.org/10.51987/evidencia.v22i1.4213>
- Universidad Nacional del Este, Asamblea Universitaria (2022, 25 de febrero). *Resolución Núm. 01/2022 por la cual se aprueba la actualización del Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional del Este, periodo 2022-2026*. <http://www.une.edu.py/web/images/banners/Res%20AU%20N%2001-2022%20PEI-UNE.pdf>
- Universidad Nacional del Este, Asamblea Universitaria (2020, 30 de julio). *Resolución Núm. 743/2020 por la cual se aprueba el Proyecto denominado "Mecanismo para la integración de estudiantes y egresados de programas de maestrías y doctorados de la Escuela de Posgrado a proyectos de investigación"*.

Formação docente e discente: reflexões sobre a universidade como um lugar formativo

ANDRESSA WIEBUSCH^a E MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA^b

^aDoutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA).

^bDoutora em Educação pela Universidade Santiago de Compostela (USC), Espanha. PUC (Pontifícia Universidade Católica) Minas Virtual.

Resumo

Considerando os contextos emergentes, surgem demandas formativas e pessoais que exigem novos modos de ensinar e aprender para os docentes e discentes. A pesquisa foi qualitativa e desenvolvida por meio de um estudo de caso na sala de aula de duas professoras e os respectivos estudantes de dois cursos de graduação/bacharelado de uma universidade privada localizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Para a coleta de dados realizamos: observações, registros em diários de aula, questionários e entrevistas. Destacamos como principal resultado a importância de uma formação para professores e acadêmicos que integre questões de cunho social, cultural e profissional nos diferentes espaços da universidade.

Palavras-chave: Formação de professores, acadêmicos, universidade.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.99.741>

Formación docente y estudiantil: reflexiones sobre la universidad como lugar formativo

Resumen

En respuesta al panorama educativo de los últimos años, han surgido exigencias formativas y personales que demandan nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación cualitativa consiste en un estudio de caso llevado a cabo en el aula de dos profesoras y estudiantes de dos programas de licenciatura/grado en una universidad privada, ubicada en Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Para la recolección de datos, realizamos observaciones, registros en diarios de clase, cuestionarios y entrevistas. Como principal resultado, destacamos la importancia de una formación para el profesor y para los académicos que integre cuestiones de corte social, cultural y profesional en los diferentes espacios de la universidad.

Palabras clave: formación de profesores, académicos, universidad.

Teacher and student training: reflections on the university as a training place

Abstract

Considering the educational context of recent years, there have emerged formative and personal demands that require new teaching and learning methodologies. This qualitative research consists of a case study conducted in the classrooms of two teachers and students from two undergraduate programs at a private university located in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. For data collection, we conducted observations, entries in class diaries, questionnaires, and interviews. As the main result, we emphasize the importance of training for teachers and academics that integrates social, cultural, and professional issues in the various spaces of the university.

Keywords: Teacher training, academics, university.

Introdução

Os contextos emergentes exigem novos modos de ensinar e aprender, com metodologias didático-pedagógicas, para potencializar as demandas formativas e pessoais dos estudantes que vivem em uma sociedade que está em constante transformação. É necessária tanto a ruptura de paradigma, como as mudanças nas práticas pedagógicas universitárias e nas estratégias que os professores utilizam para os processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é preciso ressignificar as concepções epistemológicas que orientam as práticas pedagógicas, modificando as concepções acerca do estudante, do ensino, da aprendizagem e da avaliação que subsidiam o processo educativo.

Por isso, é necessário maior investimento na formação de professores para melhorar a qualidade do ensino na Educação Superior, para que os processos de ensino e aprendizagem sejam atrativos, motivadores, e possam corresponder às expectativas, os interesses e os perfis dos estudantes universitários. A formação dos professores precisa estar direcionada às possibilidades e a eficácia de metodologias de ensino que contemplem o estudante ativo nos processos de ensinar e aprender.

Assim, pode-se pontuar que o espaço universitário é formativo quando se atribuem sentidos e significados a este lugar. Para os professores, o sentido está no ofício de ensinar e de aprender. Para os estudantes, o sentimento de fazer parte desse lugar está relacionado a satisfazer ou não o currículo do curso; ao modo de ensino e aprendizagem, a avaliação, a motivação, e o engajamento acadêmico; as aproximações do mundo de trabalho com a futura profissão; entre outros elementos que possam despertar no estudante o interesse em aprender e se envolver na universidade.

Sendo que o sentido e o significado acerca desse lugar de formação são particulares de cada professor e cada estudante, se requer o processo reflexivo e a mobilização para estabelecer mediações e relações inter e intrapessoais, de modo que os processos de significação repercutam na construção do conhecimento e na aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi problematizar a formação docente e discente, considerando o papel social da universidade, a qualidade do ensino entrelaçada aos contextos emergentes e aos fins sociais e democráticos da Educação. Partindo desse pressuposto, ser professor nesse contexto é cada vez mais desafiante, exigindo formação continuada, (re)construções metodológicas e pedagógicas para a docência universitária.

Referencial teórico

A docência universitária tem se constituído, cada vez mais, por diferentes desafios, e o principal está com relação aos processos de ensino e aprendizagem. Ser professor universitário do século XXI exige refletir para quem, para quê e porque ensina de determinado modo, tendo clareza da metodologia de ensino, das orientações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e do contexto.

Diante disso, precisamos considerar também os diferentes perfis dos estudantes que estão chegando hoje na universidade, assim como a necessidade de contemplar os contextos emergentes, os interesses dos acadêmicos, e as expectativas de aprendizagem e formação. Sendo assim, o Ensino Superior demanda um professor com conhecimentos, que seja aberto a novas metodologias e estratégias para os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, que esteja disposto a enfrentar os desafios da docência e do contexto educacional no sentido de adequar-se ao perfil dos estudantes que buscam uma formação.

Recordemos que en la actualidad el profesor universitario debe centrarse en el desarrollo de competencias, lo que significa la necesidad de planearlas, seleccionar el contenido adecuado, generar situaciones de aprendizaje para su desarrollo y, por último, evaluarlas.¹ (Tourón & Martín Rodríguez, 2019, p. 65)

Ao pensar nisso, refletimos sobre a importância do desenvolvimento profissional do professor formador e a superação dos paradigmas tradicionais de ensino, para pautar uma epistemologia de prática pedagógica condizente com a realidade atual e global, exigindo mudanças pessoais, profissionais e institucionais, que ocorram em espaços e tempos formativos na universidade. Segundo Marcelo García & Vaillant (2018), a formação de professores tem a necessidade de investigar acerca das aprendizagens dos estudantes.

Mais que conhecimentos técnicos e pedagógicos, é necessário conhecer os estudantes e o público com o qual trabalha, para estabelecer vínculos afetivos, colaborativos e dialógicos de aprendizagem na sala de aula. Para Lauxen e Franco (2018, p. 261): “A sala de aula, ambiente rico em relações humanas, é um aspecto fundante na prática educativa”; sendo que, as relações interpessoais e as interações entre estudantes, professores e colegas são promotoras de aprendizagens. A docência no Ensino Superior requer o planejamento de aulas diferenciadas, com estratégias de ensino que abarcam interação, participação ativa e colaborativa dos estudantes, que podem ser atividades presenciais e virtuais que envolvem os estudantes. “Para enseñar hoy, necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, recrear y seguir aprendiendo continuamente”² (Alliaud, 2017, p. 32).

Considerando que o professor é um sujeito aprendente que também precisa fazer reflexão sobre as práticas pedagógicas, retoma-se como foram desenvolvidas, se as estratégias foram adequadas para os conteúdos trabalhados, ou se potencializaram o envolvimento dos estudantes. São elementos para pensar e para identificar a necessidade de redimensionamento de novas práticas, uma mudança de atitude no trabalho que implica a ação docente. “Como formadores, podemos preguntarnos: ¿Cómo son mis clases? Para ser un gran maestro, tienes que ser creativo, aceptar la tecnología,

aprender y promover nuevas formas de enseñar”³ (Ivern Triadó, 2020, p. 14). Assim, a reflexão se constitui como uma auto-avaliação da própria prática do professor, configurando-se na tomada de consciência da abrangência e da complexidade da atuação docente. Nesse contexto, é preciso repensar a respeito da atuação docente entendendo que:

Concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo - en nuestro caso personas que, como consecuencia de nuestro actuar, tienen la posibilidad de formarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran; nos coloca como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia fuerza de poder y saber hacerlo.⁴ (Alliaud, 2017, p. 14).

O ofício do professor está atrelado à intervenção como agente de transformação e aos múltiplos papéis que desempenha. A profissão docente se realiza na universidade com base em saberes, mas também em valores que envolvem ser professor formador, onde a docência tem como propósito a formação de sujeitos com competências e habilidades para a contemporaneidade que envolvam empatia, solidariedade, cooperação, ética, autonomia, criatividade e pensamento crítico. Sendo preciso realizar o trabalho docente articulado com e para vida dos estudantes, esse é o sentido da formação universitária.

Desse modo, a reflexão sobre a metodologia de ensino requer o entendimento de que é necessário repensar o contexto atual e emergente da Educação Superior no Século XXI, no qual os professores precisam se reinventar com novas estratégias para a docência universitária na mediação tecnológica e apropriação de recursos pedagógicos nos processos de ensinar e aprender. Considerando, à sua vez, que os estudantes têm objetivos distintos para a vida e a carreira profissional, e que enfrentam inúmeros desafios diários para estar na universidade e permanecer no curso de graduação.

Nesta perspectiva, há necessidade de estabelecer novos caminhos para o ensino universitário. Também é preciso que o estudante tenha engajamento acadêmico, em inglês “*engagement*”, para a permanência no curso e a participação nas diversas atividades que são ofertadas na universidade para o processo formativo.

O engajamento acadêmico é visto como um processo multidimensional que engloba, sobretudo, as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e as atividades acadêmicas, gerando, de fato, o engajamento (Costa & Vitória, 2017, p. 2262).

Com base nas autoras, o engajamento acadêmico é um processo que acontece a partir dos interesses e dos objetivos que cada estudante tem durante a formação. Nesse sentido, o estudante precisa ser protagonista e buscar meios para envolver-se nas atividades que são ofertadas no contexto universitário, no âmbito institucional e pedagógico, na sala de aula, na participação de projetos de pesquisa e extensão, nos congressos, e na realização de estágios; assim como aproveitar as possibilidades que surgem cada semestre e ano letivo.

Cabe destacar que o engajamento acadêmico é de suma importância, pois envolve os estudantes nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, assim como as instituições de ensino, nas ações que realizam para que estejam engajados nos processos de ensino e aprendizagem (Vitória *et al.*, 2018). Corroboramos com o argumento da autora, ao considerar que o ingresso na universidade representa a aceitação, o atendimento aos sujeitos e suas idiossincrasias, que exige atenção e intenção institucional, pedagógica, técnica, administrativa e docente.

O envolvimento nas atividades institucionais mostra a relevância da integração à vida universitária. Refletindo sobre os fatores que podem ser considerados como potencializadores desse engajamento, destacamos: o desejo de estar no contexto universitário e ingressar em um curso após a conclusão do ensino médio ou de ficar um tempo sem estudar; o conhecimento sobre o que é o curso logo do primeiro semestre letivo ou as aulas teóricas e práticas relacionadas com a futura profissão, para que os estudantes consigam estabelecer relações dos conteúdos de sala de aula com a realidade; e as possibilidades de empregabilidade e atuação profissional, destacando a importância da formação acadêmica em estar realizando um curso de graduação.

Considerando o papel social e a responsabilidade da universidade, é preciso um planejamento de atividades acadêmicas e práticas institucionais, obrigatórias e não obrigatórias, que possam impulsionar esse engajamento e estar associadas com metodologias de ensino e experiências diversas de aprendizagem para o desenvolvimento, a permanência e o sucesso acadêmico. Segundo Martins & Ribeiro (2017, p. 223): “O engajamento do estudante envolve toda a cultura organizacional da instituição de ensino, incluindo o grau de interação entre estudantes e seus colegas, estudantes e membros do corpo docente”.

Compreendemos que as relações e interações sociais entre colegas, professores e gestores têm um grande impacto no engajamento individual de cada estudante e coletivo nas turmas dos cursos. Assim, um dos desafios docentes é reconhecer a diversidade de estudantes na Educação Superior, utilizar estratégias diferentes, e ousar na criatividade ao planejar uma aula em um espaço que favoreça a aprendizagem. Por isso, a necessidade do ensino e da aprendizagem é significativa para o estudante.

Metodologia

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida, por meio de um estudo de caso, na sala de aula de duas professoras e os respectivos estudantes de dois cursos de graduação/bacharelado da área da computação duma universidade privada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Na instituição, nosso contexto, foi a sala de aula de duas disciplinas e dois cursos, sendo aprovadas uma disciplina de cada curso, e a pesquisa, pelo comitê de pesquisa da universidade.

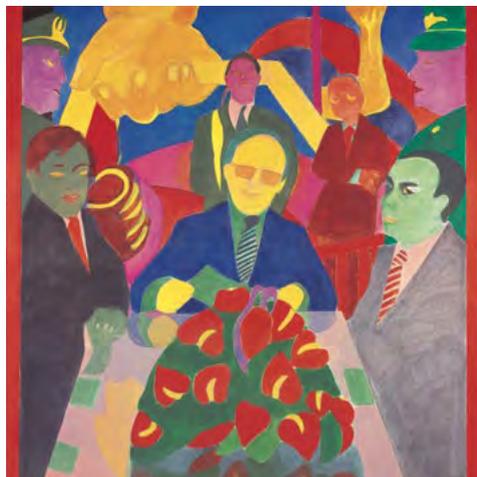
Para a coleta de dados realizamos: observações das práticas pedagógicas de duas professoras universitárias, registros em diários de aula, questionário para duas turmas de estudantes, e entrevistas com duas professoras e cinco estudantes de cada turma. Como método de análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), com base em Moraes & Galiazzi (2011), sendo composta por um movimento interpretativo que busca realizar problematizações e reflexões sobre a formação docente e discente.

Resultados e discussões

Ao dialogarmos sobre a docência universitária e as estratégias pedagógicas, compreendemos o trabalho educativo como a organização de atividades e ações didáticas que o professor planeja, desenvolve e avalia em sala de aula, sendo assim o professor um gestor do ensino que exerce um papel fundamental para que ocorra a aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, podemos destacar que a atuação docente se caracteriza pela necessidade de formação pedagógica condizente com os desafios próprios do Ensino Superior, o que equivale a dizer que aspectos institucionais, pedagógicos e, ainda da gestão universitária e do currículo, deverão ser contemplados. Para os estudantes caracteriza-se pela necessidade de desenvolvimento de uma formação acadêmica, para o profissional e para a vida, com princípios condizentes com a sociedade contemporânea, que considera: a matriz curricular, a oferta de disciplinas, a carga horária, e as atividades formativas, tanto no âmbito institucional quanto pedagógico.

Assim, entendemos que a universidade precisa estar aberta ao diálogo com os sujeitos, permitindo trocas entre os pares, trabalho colaborativo, compartilhamento de saberes e experiências formativas com sentido e significado para os professores no trabalho pedagógico, e para os estudantes na formação inicial no curso de graduação. Desse modo, a dinâmica institucional e pedagógica contempla a tríade ensino, aprendizagem e processos formativos na cultura universitária, em um movimento dialógico entre os professores, os estudantes, e os demais segmentos da comunidade acadêmica.



A temática que envolve a formação pedagógica do professor e o desenvolvimento da formação acadêmica do estudante, tem suscitado discussões sobre o papel do professor no século XXI; quais são os objetivos que definem suas expectativas em relação à aprendizagem: que metodologias são mais adequadas para favorecer a compreensão do estudante; que sistemas de avaliação atendem de forma mais eficaz aos propósitos do ensino; quais competências e habilidades devem ser exigidas do estudante de graduação, entre outros. Em geral, o que mais se escuta são questionamentos acerca do que fazer, como fazer, e quais são os caminhos possíveis.

Desse modo, a discussão se estende ao tipo de sujeito que queremos formar, com quais relações sociais e que mundo de trabalho queremos ajudar a construir em nossa sociedade, bem como que competências e habilidades são fundamentais para desenvolver no graduando, e que atitudes e valores humanos deveriam ser aprofundados na formação integral do estudante. “O professor exerce a sua profissão numa instituição e, assim como influência o espaço em que atua, também tem a sua ação atingida por sua cultura, objetivos e valores expressos no seu projeto educativo” (Cunha, 2018, p. 9).

O trabalho pedagógico das professoras investigadas, parte do PPI e PPC definidos pela instituição, é o que acaba por se projetar nas ementas das disciplinas e na organização de todo o fazer docente. Os dados analisados demonstram quanto as estratégias pedagógicas das professoras buscam dialogar com os documentos regulatórios da instituição, como ilustram os excertos:

A metodologia ativa é para dar de fato e de direito protagonismo para quem é dono do espaço, a aula não é minha, a aula é deles, e às vezes eu digo: “isso eu já sei, vocês é que tem que aprender, então tem que participar, tem que fazer, tem que se envolver”. (P1CC)

A professora trouxe para nós uma didática interessante, notei que ela tem um diferencial que atua, inclusive, na educação também, não atua só na área da informática. (ECC1)

Tendo atitude, sendo um cidadão, enxergo as metodologias ativas muito nesse paralelo de como eu entendo o que é a dimensão pedagógica, em como é que proporciono para o aluno o trabalho em equipe, que ele seja proativo, que seja autônomo e que ele aprenda a aprender. (P2SI)

Hoje aula iniciou com a sala de aula invertida sobre a deficiência visual. Ao invés da professora explicar o conteúdo, os estudantes tiveram acesso ao material antes e a aula foi um momento dialógico, de discussão, trocas, compartilhamento de conhecimentos e esclarecimento de dúvidas. Foi interessante a participação dos estudantes que pesquisaram sobre a inclusão e a legislação vigente, que o permitiu novas compreensões para a criação do software. (Diário da pesquisadora - OBSI)

A metodologia de ensino das aulas, na minha opinião; desde que entrei nessa instituição, eu vim de outra universidade, essa disciplina foi a experiência mais engajadora, que mais me empolgou, a didática e o carisma da professora. (ESI6)

Tais evidências nos fazem refletir sobre a docência universitária dessas professoras, que trabalham com metodologias ativas com base em planejamentos consistentes, previamente elaborados, portanto, realizam atividades pedagógicas que fogem da improvisação. Nas palavras de Anastasiou (2015), o aspecto importante é a mobilização para aprender, no qual a significação e as experiências anteriores fazem parte do processo e a construção do conhecimento, com foco nas atividades, na problematização, e a elaboração da síntese do conhecimento que em diferentes níveis acompanha, com dialogicidade, cada momento do processo de aprendizagem. As falas dos participantes da pesquisa evidenciam tais argumentos:

Eu estou ali para ajudar as pessoas, quem vai aprender é a pessoa, não posso fazer ninguém aprender, posso auxiliar uma pessoa a pensar, se mobilizar para aprender, é o máximo que posso fazer. (P1CC)

A disciplina e a metodologia foram boas, as ilustrações no quadro e as dinâmicas que a professora fazia ajudavam bastante. (ECC5)

As metodologias ativas são um conjunto de estratégias pedagógicas, técnicas, e práticas que eu vou organizar para auxiliar e reforçar esse protagonismo no aluno. (P1CC)

A professora ensinava como é na teoria e na prática, gostava disso, porque tem que ensinar a teoria e como vamos usá-la na prática. (ESI9)

Desse modo, o trabalho docente implica na definição dos objetivos de ensino e de aprendizagem, na sistematização das aulas, na explanação de conhecimentos teóricos e práticos, na gestão da sala de aula, no tempo e espaço, e nas estratégias didáticas para o direcionamento da ação pedagógica, considerando a diversidade da turma e a compreensão da realidade dos estudantes. Santos; Lima & Ribeiro (2019) que ressaltam a importância de etapas pedagógicas organizadas e a clareza na obtenção dos objetivos deve ser bem pautada nas ações que envolvem as metodologias ativas e, por consequência, nas estratégias utilizadas pelas professoras.

Os estudos sobre a formação pedagógica dos docentes no Ensino Superior (Cunha, 2014; 2018), entre outros, demonstram iniciativas nas IES públicas e privadas, com ações de formação para o desenvolvimento profissional docente na reflexão sobre o contexto universitário e a atuação, bem como para encontrarem possíveis caminhos para a melhora na qualidade do ensino.

Desse modo, destacamos a importância de ações que promovam a formação pedagógica para os professores universitários, que contemplem as demandas contemporâneas, as idiosincrasias do contexto, as especificidades da docência e a construção de saberes pedagógicos, imprescindíveis à atuação docente. Com tempos, espaços, dinamicidade e uma escuta sensível com e para os sujeitos, onde a gestão universitária possa identificar quais são os maiores enfrentamentos no cotidiano dos docentes, e possa pensar em conjunto ações que possam ajudá-los. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de apoio institucional diante dos desafios relacionados à formação do professor e à atuação, como menciona uma docente:

Desde que me tornei professora na universidade, todo início de semestre tem capacitação, que está cada vez mais próxima da necessidade real do aluno, mas elas não resolvem. (P2SI)

Uma dificuldade que todos os professores da minha área estão tendo, é que não temos formação pedagógica. (P2SI)

Eu acho que o nosso problema é de execução e de falta de acompanhamento. (P2SI)

Eu gostaria de ter, por exemplo, um assistente. As disciplinas baseadas em metodologias ativas e em projetos teria que ter um assistente dentro da sala de aula, para que todos possam ter atenção, mediação igual. (P2SI)

Tais excertos demonstram quanto os professores precisam de assessoria pedagógica, ou seja, de um espaço especificamente dedicado à problemática da formação e do ensino nas Instituições de Educação Superior, no qual seja possível o diálogo entre os pares sobre as disciplinas, as estratégias pedagógicas, o processo avaliativo e os desafios enfrentados no contexto universitário, contribuindo para a reflexão sobre as práticas de ensino. Com isso, queremos dizer que sua potencialidade pode ser um *locus* de formação aos professores, bem como espaços de acompanhamento para que possam pensar sobre a docência: “A perspectiva é de uma assessoria que esteja aberta ao diálogo e disponível para tratar temas de interesses coletivos, ainda que esses possam ter encaminhamentos individuais” (Cunha, 2014, p. 51).

Assim, pensamos na formação pedagógica do professor direcionada às necessidades individuais e coletivas; ao aperfeiçoamento do fazer docente; à melhoria da qualidade do ensino com abordagens transdisciplinares, entre disciplinas e áreas do conhecimento, bem como à reflexão sobre as práticas pedagógicas que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação. E consideramos que a universidade exige do professor adaptação do contexto às características da geração dos estudantes, além de uma atualização constante e inovação pedagógica:

É um ambiente assim, que tem um “caldo cultural”, uma expressão chavão. A universidade é isso, ela te permite ser o que tu quiseres, tu estás sempre mais atualizado. Então, a gente consegue entender mais os movimentos do mundo contemporâneo e acredito que se não tivesse optado por trabalhar na universidade, na docência universitária, eu teria outra visão de mundo hoje. (P1CC)

A gente tem que achar o equilíbrio entre ser firme e ser claro, ser a referência e não ser autoritário. (P2SI)

O professor também tem que estar ligado na mudança de comportamento das gerações que estão chegando para ele na universidade. (P1CC)

Têm que estar, ser aberto a inovação, buscar a inovação e ser um agente de inovação. E essa inovação não é inventar, é tentar resolver os problemas dos teus alunos e do cotidiano com as ferramentas que a gente tem. (P1CC)

Desta forma, especificamente sobre o acadêmico, Zabalza (2004) argumenta que qualquer programa universitário teria que servir para melhorar as pessoas no amplo espectro de dimensões em que os estudantes universitários podem se qualificar como pessoas e futuros profissionais. Sendo que essa é a grande missão e responsabilidade social da universidade. Para o autor, há necessidade de projetos curriculares que apresentem unidade e coerência interna, não de um amontoado de conhecimentos e de experiências, mas de um processo caracterizado por uma adequada estrutura e uma continuidade que seja capaz de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

A propósito disso, destacamos a importância do desenvolvimento de uma formação acadêmica para os estudantes baseada nos quatro pilares da educação propostos por Delors (1996), o aprender a conhecer, envolvendo a investigação, a descoberta, e a construção do conhecimento; o aprender a fazer, integrando experiências práticas e a resolução de problemas do cotidiano, bem como da futura profissão; o aprender a conviver, relacionado a saber resolver conflitos, ter empatia e compreensão com o outro e a trabalhar colaborativamente; e o aprender a ser, que refere-se ao desenvolvimento integral do estudante, tendo ética, autonomia, responsabilidade pessoal e social, pensamento crítico e criatividade. Os excertos ilustram a discussão:

Eu tenho essa preocupação deles se comportarem como o mercado vai pedir para eles, hoje eu estava dizendo para eles: “você têm que ser proativos, tu terminaste, olha para o lado, o colega do lado não terminou, vai ajudar, hoje tu terminaste antes, amanhã tu terminas depois e tu vai gostar que ele te ajude”. Então, esse comportamento ético, solidário é tudo. (P1CC)

A professora deu um exemplo relacionado ao mundo do trabalho e depois falou: “que na indústria vocês vão precisar discutir e elaborar estratégias em grupo, não individualmente. Porque é o nome da empresa envolvida, então a decisão será coletiva”. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Tu jamais podes perder a oportunidade de formar reflexivamente, assim como nunca podes perder a oportunidade de ajudar alguém e de educar alguém. Tu tens que estar ligado, esses momentos são mágicos. (P1CC)

Nas aulas os alunos demonstraram a capacidade de interagir, de serem críticos, e de perceber as necessidades da problemática para a resolução do problema. (P2SI)

A professora fazia bastantes relações com o mundo do trabalho, inclusive ela sempre dá muitos exemplos do cotidiano, da profissão em geral. (ESI7)

Tais dados ilustram a preocupação da formação acadêmica tanto das professoras, quanto dos estudantes, ou seja, buscam serem pessoas e profissionais melhores. As professoras recorrem muito a estratégias de intervenção pedagógica para aproximá-los da realidade e da futura profissão. Cabe destacar também, que a etapa de desenvolvimento dos estudantes, bem como a faixa etária em que se encontram, são parâmetros que indicam formas mais adequadas para as relações interpessoais entre o professor e o estudante.

A aprendizagem não está armazenada no conteúdo, mas se elabora a partir da interação dos conteúdos e da apropriação que os sujeitos realizam a partir destas interlocuções. A participação ativa e o engajamento acadêmico podem ser listados entre os fatores determinantes para o processo formativo. A respeito destas considerações, os excertos que seguem são ilustrativos:

Fala da professora: “a teoria está no quadro, agora precisamos trabalhar com a prática, fazendo exercícios”. “Estão com dúvidas? “Entenderam?” “Não entenderam?” fala a professora durante as explicações nas aulas, preocupada com o entendimento dos estudantes, com a compreensão da explicação e com o processo de ensino e aprendizagem. (Diário da pesquisadora - OBCP)

Então tu vais aprendendo o conteúdo como forma do projeto, os alunos engajados nos conteúdos que precisam ao desenvolver o projeto e automaticamente tu vais desenvolvendo as soft skills, as habilidades e as competências. (P2SI)

A professora explicava a teoria, logo entendíamos e aplicávamos na prática. (ESI7)

Percebo os estudantes ativos no processo de ensino e aprendizagem porque estão pesquisando, buscando estratégias para a criação do aplicativo, tendo diálogo com os colegas e com a professora, fazendo trocas de saberes e construindo novos conhecimentos juntos. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Assim sendo, percebemos que as estratégias pedagógicas usadas pelas docentes nas disciplinas do curso direcionavam o ensino ao estabelecer relação entre os aspectos teóricos e práticos, o que representa um passo importante na motivação e engajamento dos estudantes. Segundo Giraffa (2017), as práticas pedagógicas e os recursos utilizados para apoiar o fazer docente, aparecem como elementos de significância na percepção discente, especialmente no que tange a sua motivação em permanecer aprendendo e vinculando com determinado curso.

As professoras mencionam situações reais, do dia a dia da profissão, para que o estudante interaja com experiências de vida e experiências profissionais, apresentando suas dúvidas e compartilhando suas inquietações. Os estudantes compreendem a importância da relação teoria e prática e do quanto precisam dessa articulação nos processos de ensino e aprendizagem. A trajetória de formação na universidade propicia diferentes experiências ao estudante, que o levam a confrontar-se com a realidade da profissão e à confirmação da escolha feita, tal como se observa nos excertos:

A disciplina contribuiu bastante, não apenas para formação acadêmica, mas também para a vida. A disciplina foi bem importante e o fato de ter exemplos do mundo do trabalho, aproxima com a profissão. (ESI10)

Quando tu optas por um curso, tu já tens uma intencionalidade, é uma escolha. Eu tenho que preparar os estudantes, tenho que customizar, minha metodologia tem que se dar conta de que estou preparando um profissional específico para atuar num segmento. (P1CC)

A minha responsabilidade é profissional..., mas como é que eu vou fazer isso, quando os alunos em termos de saber, o que é ser um estudante universitário, eles não entendem as responsabilidades deles como estudantes quem dirá como profissionais. (P2SI)

A professora nos direciona muito para a área profissional, de modo que nos incentiva a ver a mesma coisa de vários pontos de vista e não simplesmente apenas aprender o conteúdo. (ECC3)

O aluno busca, problematiza o conteúdo, e gera hipóteses a partir do problema que ele recebe, pois trabalha com resolução de problemas. Todo o conteúdo é dado em cima de situações problemas, o que acaba também deixando eles mais próximos do mundo do trabalho. (P1CC)

Fala da professora durante a aula: “Na minha disciplina, vocês aprendem os fundamentos que vocês irão levar para a vida e para a profissão”. As estratégias pedagógicas visam o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades para a vida pessoal e profissional. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Percebemos dessa forma que o ato de compreender e elaborar novos conhecimentos é um processo dinâmico, pleno de [re] construção de significados e, sobretudo, marcado pelo desenvolvimento da autonomia na formação acadêmica do estudante. No entendimento de Freire (1983, p. 16): “[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido a situações existenciais concretas”.

Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia requer que os estudantes desenvolvam a capacidade de intervir de forma consciente e ativa na sociedade, exigindo a atuação protagonista do acadêmico para a aprendizagem centrada no ensino personalizado e baseado em competências (Horn & Staker, 2015), conforme os excertos:

Eu vejo a aprendizagem no Ensino Superior como uma afirmação de autonomia, por que quando nós entramos, o que percebemos? Que não é igual a escola. É o primeiro baque que todo aluno tem, então tu vês “eu tenho que andar pelas minhas próprias pernas, tenho que querer aprender”. (ECC3)

Gostei muito do Ensino Superior porque ele te desperta a ter aquela autonomia, se tu não fores fazer por ti tu não vais, é muito difícil alguém te carregar e tu aprendes a andar com as tuas próprias pernas. Então, eu vejo o Ensino Superior com esse papel de dar autonomia para o aluno. (ECC2)

O que eu quero é que os alunos desenvolvam autonomia para aprender, que eles acreditem neles. Então, acho que as aulas e estratégias contribuam para os alunos acreditarem neles. (P1CC)

Percebi que ela incentiva o protagonismo dos estudantes, bem como o desenvolvimento da autonomia. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Cada vez mais tenho me perguntado, como fazer entender o aluno que ele tem responsabilidade com sua aprendizagem e autonomia. (P2SI)

A universidade exige autonomia do aluno, pois a aprendizagem depende dele e não do professor. Mas nem todos meus colegas têm essa clareza. (ESI9)

Acho que o erro do ensino anterior a universidade, o Ensino Médio, é não desenvolver a autonomia. Por isso o impacto é tão grande no Ensino Superior. (ECC4)

A partir das reflexões tecidas, identificamos que a formação docente e discente envolve um conjunto de princípios que selecionam e especificam valores maiores, que orientam as decisões e as regulamentações referentes à atuação do Ensino Superior na condução de seus propósitos educativos. Paralelamente, tais princípios estão em permanente diálogo com os desafios que o presente impõe na perspectiva de preparar melhor as novas gerações para o mundo. Por isso, o respeito à vida, à identidade grupal, à alteridade, e à empatia, passa a ser uma responsabilidade individual e coletiva que se estende desde as práticas acadêmicas, a vida social, política e econômica.

A noção de formação permanente, defendida neste estudo, entende que o docente e o estudante, como seres sociais, aspiram à sua realização pessoal, seja em termos cognitivos, afetivos e socioemocionais. O Ensino Superior, assim compreendido, configura-se como um local privilegiado para desenvolvimento, aprendizagem, e reconhecimento das potencialidades, bem como de produções individuais e coletivas.

Conclusão

Como principal resultado evidenciamos a necessidade da formação continuada dos professores e consideramos que é unânime a ideia de que os estudantes requerem bons docentes, cuja prática profissional assegure a qualidade do ensino. Por isso, é interessante considerarmos que as formas predominantes de formação no Ensino Superior refletem não somente as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, mas também as diretrizes curriculares dos cursos universitários, ou, ainda, de modo mais amplo, a própria cultura institucional que os influencia.

Repensar a formação do professor nesse cenário, portanto, é um desafio complexo e absolutamente necessário, sobretudo em tempos marcados pelas diferentes modalidades de ensino, que vão desde o presencial, passando pelo ensino híbrido, até chegar ao ensino à distância. Nesse sentido, é necessário que se cumpra o critério de qualidade pedagógica, entendida como acompanhamento do próprio trabalho, atualização teórica, abertura para novas práticas e conceitos emanados de uma sociedade marcada pela rapidez e mudança paradigmática, bem como pelo exercício de uma docência marcada pela amorosidade, ética e rigor metodológico.

Quanto ao desenvolvimento acadêmico do estudante na perspectiva de uma formação integral e humanista, necessitamos falar de aspectos que, no entendimento desse estudo, evidenciam elementos e critérios acerca do que integraria uma formação acadêmica. Dessa forma, ressaltamos a importância de ações pedagógicas e institucionais que visam engajamento, protagonismo e autonomia buscando o pleno desenvolvimento estudantil, contribuindo com uma formação universitária que contemple diferentes atividades curriculares

e extracurriculares, competências e habilidades, e que tenha em vista a preparação dos acadêmicos para a vida pessoal e profissional, com viés fortemente marcado pela atividade individual e coletiva.

Desse modo, podemos pensar numa formação que integre questões de cunho acadêmico, social, cultural e profissional, nos diferentes espaços da universidade, que vise a excelência acadêmica, um dos objetivos da Instituição de Ensino Superior. Também evidenciamos a necessidade da universidade constituir-se dialógica nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que o diálogo precisa estar presente em todos os tempos, os espaços, no currículo, nas disciplinas, e entre as diferentes áreas do conhecimento, considerando-o o lócus de formação e a transformação permanente, tanto para o professor, quanto para o estudante e a universidade.

Notas

1. Lembremos que, atualmente, o professor universitário deve focar-se no desenvolvimento de competências, o que significa a necessidade de planejá-las, selecionar os conteúdos adequados, problematizar situações de aprendizagem para o seu desenvolvimento e, por fim, avaliá-las”. (TOURÓN; MARTÍN RODRÍGUEZ, 2019, p. 65, tradução nossa).
2. “Para ensinar hoje, precisamos de conhecimentos e habilidades que nos permitam testar, experimentar, recriar e continuar aprendendo continuamente”. (Alliaud, 2017, p. 32, tradução nossa).
3. “Como formadores, podemos nos perguntar: como são minhas aulas? Para ser um ótimo professor, você tem que ser criativo, aceitar a tecnologia, aprender e promover novas formas de ensino”. (Ivern Triadó, 2020, p. 14, tradução nossa).
4. Conceber a profissão docente como produção, como intervenção, como transformação de algo que no nosso caso são pessoas que, por consequência das nossas ações, têm a possibilidade de se formar, de se transformarem em algo diferente do que eram, nos coloca como adultos, como educadores e convocam nosso próprio potencial de poder e de saber como fazê-lo. (Alliaud, 2017, p. 14, tradução nossa).

Referências

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Anastasiou, L. das G. C. (2014). Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. *Revista Espaço para a saúde*, Londrina, v. 15, n. 1, p. 19-34, jun.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Costa, P. T. & Vitória, M. I. C. (2017). Engajamento acadêmico: apostes para os processos de avaliação da Educação Superior. EDUCERE: Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. *Anais [...]* Curitiba: Universitária Champagnat.
- Cunha, M. I. da. (org.). (2014). *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira e Marin.
- Cunha, M. I. da. (2018). Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/1684>. Acesso em 15. fev. 2024.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giraffa, L. M. M. (2017). Pesquis@ e tecnologi@s digit@is. Considerando o contexto emergente da cibercultura. In: Franco, M. E. D. P.; Zitzkoski, J. J.; Franco, S. R. K. (org.). *Educação superior e contextos emergentes/Higher Education and Emerging Contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 6, p. 106-116.
- Horn, M. B.; Staker, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso.
- Ivern Triadó, M. X. (2020). Prólogo. In: *Manual de docência universitária*. Colección Educación universitaria. Espanha: Ediciones Octaedro, S.L.
- Lauxen, S. de L. & Franco, M. E. D. P. (2018). A formação do professor iniciante na Educação Superior e a prática docente: Desafios e possibilidades. In: Wiebusch, E. M.; Vitória, M. I. C. (org.). *Estreantes no ofício de ensinar na educação superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 249-266.
- Marcelo García, C. & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea.
- Martins, L. M. de; Ribeiro, J. L. D. (2017). Engajamento do estudante no Ensino Superior como indicador de avaliação. *Avaliação Escolar*. Campinas, v. 22, n. 1, p. 223-247, mar. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00223.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- Moraes, R; Galianzi, M. C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: UNIJUI.
- Santos, P. V. & Lima, G. S. L.; Ribeiro, P. E. (2019). Treinar e desenvolver com metodologias ativas. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. dez. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/12/treinar-metodologias-ativas.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- Torres, P. L.; Hilu, L.; Siqueira, L. M. M. (2015). Formando professores universitários para o uso de redes sociais na aprendizagem. In: Miguel, M. E. B.; Ferreira, J. de L. (org.). *Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas*. Curitiba: Appris.
- Tourón, J. & Martín Rodríguez, D. (2019). *Aprender y enseñar en la universidad hoy*. Una guía práctica para profesores. La Rioja: UNIR.
- Vitória, M. I. C. (2018). *La escritura académica: En la formación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Formación docente y estudiantil: reflexiones sobre la universidad como lugar formativo

ANDRESSA WIEBUSCH Y MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.99.741>

Introducción

El contexto que surge exige nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, con metodologías didáctico-pedagógicas, que impulsan demandas formativas y personales en los estudiantes que viven en una sociedad que está en constante transformación, donde es necesaria tanto la ruptura de paradigma, como el cambio en la práctica pedagógica universitaria y la estrategia de los profesores en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, es necesario resignificar la concepción epistemológica que orienta las prácticas pedagógicas, modificando los conceptos de estudiante, enseñanza, aprendizaje y evaluación que sustentan el proceso educativo.

Debido a esto, se requiere una mayor inversión en la formación de profesores para mejorar la calidad de la enseñanza en la educación superior, para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean atractivos, motivantes y puedan corresponder a las expectativas, intereses, y perfiles de los estudiantes universitarios. La formación de profesores debe estar dirigida a las posibilidades y la eficiencia en la metodología de enseñanza, que contempla al estudiante activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, se puede afirmar que el espacio universitario es educativo cuando se atribuye un significado al lugar. Para los profesores, el sentido está en el oficio de enseñar y aprender. Para los estudiantes, el sentimiento de formar parte del lugar está relacionado con satisfacer o no el currículum del curso; con el modo de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, motivación y compromiso académico; con la proximidad del mundo de trabajo con la futura profesión; entre otros elementos que pueden despertar en el estudiante interés de aprender e involucrarse en la universidad.

Dado que el sentido y el significado de este lugar de formación son particulares en cada profesor y alumno, se requiere el proceso reflexivo y la movilidad para establecer mediaciones y relaciones inter e intrapersonales, de manera que los procesos de significación puedan repercutir en la construcción de conocimiento y aprendizaje. En este sentido, el objetivo del estudio fue problematizar la formación docente y estudiantil, considerando el papel social de la universidad, la calidad de la enseñanza entrelazada a los contextos emergentes, y el fin social y democrático de la educación. Al partir de este supuesto, ser profesor en este contexto es cada vez más desafiante, lo que exige formación continua, así como (re)construcciones metodológicas y pedagógicas en la docencia universitaria.

Referente teórico

La docencia universitaria se ha constituido, cada vez más, por distintos desafíos, y el principal es con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ser profesor universitario del siglo XXI exige reflexionar para quién, para qué y por qué se enseña de cierta forma, teniendo claridad en la metodología de enseñanza, la orientación del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI), el Proyecto Pedagógico de Curso (PPC), y el contexto.

Frente a ello es necesario, también, considerar el diferente perfil de los estudiantes que están llegando hoy a la universidad, así como la necesidad de contemplar el contexto emergente, los intereses de los académicos, y las expectativas de formación y aprendizaje. Así, la educación superior demanda un profesor con conocimientos, que esté abierto a nuevas metodologías y estrategias para el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y que esté dispuesto a enfrentar los desafíos de la docencia y el contexto educativo, en el sentido de adaptarse al perfil de los estudiantes que buscan formación.

Recordemos que en la actualidad el profesor universitario debe centrarse en el desarrollo de competencias, lo que implica la necesidad de planearlas, seleccionar el contenido adecuado, generar situaciones de aprendizaje para su desarrollo y, por último, evaluarlas.¹ (Tourón y Martín Rodríguez, 2019, p. 65)

Al pensar en esto, reflexionamos la importancia del camino profesional del profesor formador, y la superación de paradigmas tradicionales de educación, para proponer una epistemología práctica pedagógica acorde a la realidad global actual, que exige cambios personales, profesionales e institucionales; y que ocurre en tiempos y espacios formativos de la universidad. De acuerdo con Marcelo García y Vaillant (2018), la formación de los profesores tiene la necesidad de investigar sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Más que conocimientos técnicos y pedagógicos, es necesario conocer a los estudiantes y al público con el que se trabaja para establecer vínculos afectivos, colaborativos y dialógicos, para el aprendizaje en el salón de clases. De acuerdo con Lauxen y Franco (2018, p. 261): “El salón de clases, un ambiente rico en relaciones humanas, es un aspecto fundamental en la práctica educativa”; por lo que, las relaciones interpersonales y la interacción entre los estudiantes, profesores y colegas, son promotoras de aprendizaje. La docencia en la educación superior requiere planeamiento de

clases diferentes, con estrategias de enseñanza que involucren la interacción, y la participación activa y colaborativa de los estudiantes, que pueden ser actividades tanto presenciales como virtuales: “para la enseñanza de hoy necesitamos conocimientos y habilidades que nos permitan probar, experimentar, recrear y seguir aprendiendo continuamente”.² (Alliaud, 2017, p. 32).

Se considera que el profesor también es un sujeto que aprende y reflexiona sobre las prácticas pedagógicas y se retoma cómo fueron realizadas, si las estrategias fueron adecuadas para el contenido trabajado, y si impulsaron la participación de los estudiantes. Estos elementos se usaron para pensar e identificar la necesidad de redimensionar las prácticas nuevas, un cambio de actitud en el trabajo que implica la labor docente: “Como formadores, podemos preguntarnos: ¿cómo son mis clases? Para ser un gran maestro tienes que ser creativo, aceptar la tecnología, aprender y promover nuevas formas de enseñar” (Ivern Triadó, 2020, p. 14).³ Así, la reflexión se entiende como una autoevaluación de la misma práctica del profesor, que se configura como una toma de conciencia de la amplitud y la complejidad del trabajo docente. En este contexto, es necesario repensar al respecto de la actividad de los profesores, entendiendo que:

Concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo - en nuestro caso personas que, como consecuencia de nuestro actuar, tienen la posibilidad de formarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran; nos coloca como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia fuerza de poder y saber hacerlo.⁴ (Alliaud, 2017, p. 14).

La profesión docente se realiza en la universidad con base en los conocimientos y valores que implican ser profesor formador, lo que se entiende como intervenir como agente de cambio y los múltiples papeles que desempeña, y donde la docencia tiene como propósito formar individuos con competencias y habilidades para la contemporaneidad como empatía, solidaridad, cooperación, ética, autonomía, creatividad y pensamiento crítico; por ello, es necesario hacer el trabajo docente vinculándolo a la vida de los estudiantes, este es el sentido de la formación universitaria.

Así, reflexionar sobre la metodología de enseñanza requiere comprender la importancia de repensar el contexto actual de la Educación Superior en el Siglo XXI, en el cual los profesores deben reinventarse con nuevas estrategias para la docencia universitaria a través de la mediación tecnológica y la apropiación de recursos pedagógicos en el proceso de enseñar y aprender; considerando, a su vez, que los estudiantes tienen objetivos diferentes en la vida y la carrera profesional, y que enfrentan numerosos desafíos diarios para estar en la universidad y permanecer en la licenciatura.

Bajo esta perspectiva, se necesita establecer nuevos caminos para la enseñanza universitaria. También se requiere que el estudiante tenga compromiso académico, en inglés *engagement*, para permanecer en los cursos y participar en las diversas actividades que son ofrecidas en la universidad para el proceso formativo.

El compromiso académico es visto como un proceso multidimensional que engloba, sobre todo, una dimensión afectiva, conductual y cognitiva de los individuos que, cuando son movidos en conjunto, permiten la inclusión efectiva de los estudiantes a través del medio y las actividades académicas, lo que genera así el compromiso (Costa y Vitória, 2017, p. 2262).

Con base en las autoras, el compromiso académico es un proceso que sucede a partir de los intereses y objetivos que cada estudiante tiene durante su formación. En este sentido, el estudiante debe ser protagonista y buscar medios para involucrarse en las actividades que son ofrecidas en el contexto universitario, el ámbito institucional y pedagógico, el salón de clases, la participación de proyectos de investigación y extensión, los congresos y la realización de fases; así como aprovechar las posibilidades que surgen cada semestre y año lectivo.

Cabe destacar que el compromiso académico es de suma importancia ya que incluye a los estudiantes en la dimensión afectiva, conductual y cognitiva, así como a las instituciones de educación, en las acciones que realizan para estar comprometidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vitória *et al.*, 2018). Coincidimos con el argumento de la autora, al considerar que el ingreso a la universidad representa aceptar y atender a los individuos y sus idiosincrasias; lo que exige atención e intención institucional, pedagógica, técnica, administrativa y docente.

Que participen en actividades institucionales demuestra la relevancia de la integración a la vida universitaria. Al reflexionar sobre los factores que pueden ser considerados como potenciadores de este compromiso, destacamos: el deseo de estar en el contexto universitario e ingresar a una licenciatura después de concluir el nivel medio o de quedarse un tiempo sin estudiar; conocer sobre el curso después del primer semestre lectivo, y de las clases teóricas y prácticas relacionadas con la futura profesión, para que los estudiantes logren relacionar el contenido del salón de clases con la realidad; y las posibilidades de empleo y actividad profesional, destacando la importancia de la formación académica.

Considerando el papel social y la responsabilidad de la universidad, es necesaria la planeación de actividades académicas y prácticas institucionales, obligatorias y no obligatorias, que puedan impulsar este compromiso y estar asociadas con metodologías de enseñanza y experiencias diversas de aprendizaje

para el desarrollo, la permanencia y el éxito académico. De acuerdo con Martins y Ribeiro (2017, p. 223): “El compromiso del estudiante involucra toda la cultura organizacional de la institución de enseñanza, incluyendo el grado de interacción entre estudiantes y colegas, y estudiantes y miembros del cuerpo docente”.

Comprendemos que la relación e interacción social entre colegas, profesores y gestores tiene un gran impacto en el compromiso individual de cada estudiante y de cada colectivo en los cursos. Así, uno de los desafíos para los docentes es reconocer la diversidad de los estudiantes en la educación superior, usar estrategias diferentes, y atreverse a tener creatividad al planear clases en un espacio que pueda favorecer el aprendizaje. Debido a esto, la necesidad de enseñanza y aprendizaje es significativa para los estudiantes.

Metodología

La investigación tuvo un enfoque cualitativo y fue desarrollada a través de un estudio de caso en el salón de dos profesoras y sus respectivos estudiantes en dos programas de grado/licenciatura del área de computación de una universidad privada, ubicada en Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. En la institución, nuestro contexto, fue en el salón de clases de dos materias y dos cursos donde fueron aprobadas una materia de cada curso y la investigación por el comité de investigación de la universidad.

Para recolectar los datos hicimos: observaciones de las prácticas pedagógicas de dos profesoras universitarias, registros en diarios de clases, cuestionarios para dos grupos de estudiantes, y entrevistas con dos profesoras y cinco estudiantes de cada grupo. Como método de análisis de datos, usamos el Análisis Textual Discursivo (ATD), con base en Moraes y Galiazzi (2011), que está compuesto por un movimiento interpretativo que busca problematizar y reflexionar acerca de la formación de docentes y alumnos.

Resultados y discusiones

Al conversar sobre la docencia universitaria y las estrategias pedagógicas, comprendemos el trabajo educativo como la organización de actividades y acciones didácticas que el profesor planea, desarrolla y evalúa en el salón de clases, lo que convierte al profesor en un gestor de enseñanza que tiene un papel fundamental para que el aprendizaje del alumno suceda.

En este sentido, podemos destacar que el trabajo docente se caracteriza por una necesidad de formación pedagógica acorde a los desafíos propios de la educación superior, lo que equivale a decir que aspectos institucionales, pedagógicos e, incluso, de gestión universitaria y de currículum, deberían ser contemplados. Para los estudiantes se caracteriza por la necesidad de desarrollar una formación académica, en lo profesional y para la vida, con principios acorde a la sociedad contemporánea, que considera tanto en el ámbito institucional como en el pedagógico: la matriz curricular, oferta de materias, carga horaria, y actividades de formación.

De esta manera, entendemos que la universidad necesita estar abierta al diálogo con los individuos, permitiendo el intercambio entre pares, el trabajo colaborativo, y compartir saberes y experiencias formativas con sentido y significado para los profesores en el trabajo pedagógico, y para los estudiantes en la formación inicial en la licenciatura.

Así, la dinámica institucional y pedagógica contempla la triada: enseñanza, aprendizaje y procesos formativos en la cultura universitaria, un movimiento dialógico entre profesores, estudiantes y otros segmentos de la comunidad académica.

La temática en la formación pedagógica del profesor y el desarrollo de la formación académica del estudiante, ha suscitado discusiones sobre el papel del profesor en el siglo XXI, cuáles son los objetivos que definen sus expectativas en relación al aprendizaje; qué metodologías son más adecuadas para favorecer la comprensión del estudiante; qué sistemas de evaluación atienden de forma más eficiente los propósitos de enseñanza; qué competencias y habilidades deben exigirse del estudiante de licenciatura, entre otros. En general, lo que más se escucha son los cuestionamientos acerca de qué hacer, cómo hacerlo y cuáles son los caminos posibles.

De este modo, la discusión se extiende al tipo de individuo que queremos formar, qué relaciones sociales y qué mundo de trabajo queremos ayudar a construir en nuestra sociedad, así como qué competencias y habilidades son fundamentales para desarrollar en el estudiante, y que actitudes y valores humanos deben ser profundizados en la formación integral del estudiante: “El profesor ejerce su profesión en una institución y, así como influencia el espacio en el que actúa, también puede ver su labor alcanzada por la cultura, objetivos y valores expresados en el proyecto educativo” (Cunha, 2018, p. 9).

Se proyectó en el sumario de las materias y en la organización de todo el trabajo docente el trabajo pedagógico de las profesoras investigadas por parte del PPI y PPC definidos por la institución. Los datos analizados demuestran lo que las estrategias pedagógicas de las profesoras buscaron dialogar con los documentos oficiales de la institución, como se puede ver en los fragmentos:

La metodología activa es para dar protagonismo hecho y derecho a los que son dueños del espacio. La clase no es mía, es de ellos, y a veces les digo: “yo ya sé estas cosas, son ustedes los que tienen que aprender, son ustedes lo que deben participar, hacer e involucrarse”. (P1CC)

La profesora trajo para nosotros una didáctica interesante, noté que ella tiene un diferenciador que actúa, incluso, en la educación, pero no actúa sólo en el área de informática. (ECC1)

Teniendo actitud, al ser un ciudadano, puedo ver muchas veces las metodologías activas en este paralelo de cómo yo entiendo lo que es la dimensión pedagógica, y cómo es que proporciono para el alumno el trabajo en equipo y que sea proactivo, autónomo y que aprenda a aprender. (P2SI)

Hoy la clase inició con el salón vertido sobre la discapacidad visual. A la inversa de la profesora explicar el contenido, los estudiantes tuvieron acceso a los materiales y la clase fue un momento de diálogo, discusión, intercambio y de compartir conocimientos y aclarar dudas. Fue interesante la participación de los estudiantes que investigaron sobre la inclusión y la legislación vigente, lo que permitió nuevas comprensiones para crear el software. (Diario de la investigadora - OBSI)

En mi opinión, la metodología de enseñanza en el salón: desde que entré en esta institución, yo llegué de otra universidad, esta materia fue la experiencia más comprometedora, la que más emocionó, la didáctica y el carisma de la profesora. (ESI6)

Tal evidencia nos ayuda a reflexionar sobre la docencia universitaria de estas profesoras, que trabajan con metodologías activas basadas en planeamientos consistentes elaborados previamente, y donde, por lo tanto, las actividades pedagógicas huyen de la improvisación. En palabras de Anastasiou (2015), el aspecto más importante es la movilidad para aprender, en la cual el significado y las experiencias anteriores forman parte del proceso y la construcción del conocimiento, que está enfocado en las actividades, la problematización y la elaboración de la síntesis del conocimiento que en diferentes niveles acompaña, con diálogo, cada momento del proceso de aprendizaje. El testimonio de los participantes en la investigación evidencia tales argumentos:

Yo estoy aquí para ayudar a las personas, quien va a aprender es la persona, no puedo hacer que nadie aprenda, sólo puedo ayudar a que una persona piense, a que se mueva para aprender, es lo máximo que puedo hacer. (P1CC)

La materia y la metodología fueron buenas, las ilustraciones en el pizarrón y la dinámica que la profesora hacía ayudaban bastante. (ECC5)

Las metodologías activas son un conjunto de estrategias pedagógicas, técnicas y prácticas que voy a organizar para ayudar a reforzar este protagonismo en el alumno. (P1CC)

La profesora enseñaba cómo es en la teoría y en la práctica, eso me agradaba porque tenía que enseñar la teoría y cómo puede usarse en la práctica. (ESI9)

De esta manera, el trabajo docente implica la definición de objetivos de enseñanza y aprendizaje, la sistematización de las clases, la explicación de conocimientos teóricos y prácticos, la gestión del salón de clases, el tiempo y el espacio, y las estrategias didácticas para direccionar el trabajo pedagógico, un trabajo que considera la diversidad del grupo y busca la comprensión de la realidad de los estudiantes. Santos; Lima y Ribeiro (2019) destacan que la importancia de etapas pedagógicas organizadas y la claridad en la obtención de los objetivos, debe estar bien cimentada en las acciones que implican la metodología activa y, en consecuencia, en la estrategia usada por las profesoras.

Un estudio sobre la formación pedagógica de los docentes en educación superior (Cunha, 2014; 2018), entre otros, demuestra la iniciativa en las IES públicas y privadas de tener acción educativa en el desarrollo profesional docente para la reflexión del contexto universitario y su labor, y para encontrar posibles caminos para mejorar la calidad en la enseñanza.

De este modo, destacamos la importancia de acciones que promueven la formación pedagógica de los profesores universitarios, que contemplan las demandas contemporáneas, idiosincrasias del contexto, especificaciones de la docencia y la construcción de saberes pedagógicos, imprescindibles en la labor docente. Que tenga tiempos, espacios, dinamicidad y una escu-

cha sensible con y para los individuos, donde la gestión universitaria pueda identificar cuáles son los mayores enfrentamientos en el cotidiano de los docentes, y pueda pensar en conjunto acciones que puedan ayudarlos. En este sentido, evidenciamos la necesidad de apoyo institucional frente a los desafíos relacionados a la formación del profesor y su trabajo, como menciona una docente:

Desde que me volví profesora en la universidad, cada inicio de semestre tengo una capacitación que está cada vez más próxima a las necesidades reales de los alumnos, pero que no resuelven. (P2SI)

Una dificultad que todos los profesores de mi área están teniendo, es que no tenemos formación pedagógica. (P2SI)

Considero que nuestro problema es de ejecución y de falta de acompañamiento. (P2SI)

A mí me gustaría tener, por ejemplo, un asistente. Las materias basadas en metodologías activas y proyectos deberían tener un asistente dentro del salón de clases para que todos pudieran tener atención y mediación equitativa. (P2SI)

Estos fragmentos demuestran qué tanto se ocupa una asesoría pedagógica para los profesores, es decir, un espacio específicamente dedicado a la problemática de formación y enseñanza en las Instituciones de educación superior donde sea posible el diálogo entre pares sobre las materias, las estrategias pedagógicas, el proceso evaluativo y los desafíos enfrentados en el contexto universitario que contribuyen a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza. Con ello, queremos decir que su potencial puede ser un *locus* de formación para los profesores, así como un espacio de acompañamiento para que puedan reflexionar sobre la docencia: “La perspectiva es una asesoría que esté abierta al diálogo y disponible para tratar temas de interés colectivo, a pesar de que puedan tener una perspectiva individual (Cunha, 2014, p. 51).

De esta manera, pensamos orientar la formación pedagógica del profesor a las necesidades individuales y colectivas, al perfeccionamiento del trabajo docente, a la mejora en la calidad de la enseñanza con enfoque transdisciplinario, entre disciplinas y áreas de conocimiento, y a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que implican enseñanza, aprendizaje y evaluación. Y consideramos que la universidad exige del profesor una adaptación del contexto a las características de los estudiantes, además de llevar una constante actualización y una innovación pedagógica:

Es un ambiente de “caldo cultural”, una expresión de moda. La universidad es eso, te permite ser quien tú quieras y estás siempre más actualizado, por eso puedes comprender los movimientos del mundo contemporáneo. Y considero que, si no hubiera optado por trabajar en una universidad, en la docencia universitaria, hoy tendría otra visión del mundo. (P1CC)

Es necesario encontrar el equilibrio entre ser firme y ser claro, ser la referencia sin ser autoritario. (P2SI)

El profesor también debe estar vinculado al cambio en el comportamiento de los estudiantes que están llegando a la universidad. (P1CC)

Se tiene que estar abierto a la innovación, buscar lo nuevo y ser un agente de cambio. Y esta innovación no es inventar, es tratar de resolver los problemas de tus alumnos y de lo cotidiano con las herramientas que tienes. (P1CC)

De esta manera, específicamente al respecto de lo académico, Zabalza (2004) argumenta que cualquier programa universitario debería servir para mejorar personas en las muchas dimensiones donde los estudiantes universitarios se califican como personas y futuros profesionistas. Esta es la gran misión y responsabilidad social de la universidad. Para el autor, se requieren proyectos en los programas que tengan unidad y coherencia interna, no un cúmulo de conocimientos y experiencias sino un proceso compuesto por una estructura adecuada y una continuidad que sea capaz de promover el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Al considerar lo anterior, destacamos la importancia de desarrollar una formación académica para los estudiantes que se base en los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996): aprender a conocer, que implica la investigación, el descubrimiento y la construcción del conocimiento; aprender a hacer, que integra experiencias prácticas y la resolución de problemas cotidianos y de la futura profesión; aprender a convivir, que relaciona resolver conflictos con tener empatía y comprensión por los otros, así como trabajar colaborativamente; y aprender a ser, que se refiere al desarrollo integral del estudiante teniendo ética, autonomía, responsabilidad personal y social, pensamiento crítico y creatividad. Los fragmentos a continuación ilustran la discusión:

A mí me preocupa que se comporten como el mercado les va a pedir que lo hagan, hoy les estaba diciendo: “ustedes deben ser proactivos, si terminaste mira hacia un lado, si el colega de junto no ha terminado, ayúdale, si hoy terminaste antes, mañana puede ser que termines después y te va a gustar que él te ayude”. Entonces, este comportamiento ético y solidario lo es todo. (P1CC)

La profesora dio un ejemplo relacionado al mundo de trabajo y después dijo: “en la industria van a necesitar discutir y elaborar estrategias en grupo, no individualmente. El nombre de la empresa está involucrado, por eso la decisión será colectiva. (Diario de la investigadora - OBCC)

Jamás debes perder la oportunidad de educarte reflexivamente, ni debes perder nunca la oportunidad de ayudar o educar a alguien. Tienes que estar conectado, esos momentos son mágicos. (P1CC)

En clase los alumnos demuestran su capacidad de interactuar, de ser críticos y percibir las necesidades del problema para su resolución. (P2SI)

La profesora hace bastantes relaciones con el mundo de trabajo, siempre da muchos ejemplos de lo cotidiano, de la profesión en general. (ESI7)

Los datos muestran la preocupación de formar académicamente profesores y estudiantes, es decir, que buscan ser mejores personas y profesionales. Las profesoras frecuentemente usan estrategias de intervención pedagógica para aproximar a los estudiantes a la realidad y su futura profesión. Cabe destacar también, que la etapa de desarrollo en los estudiantes, así como el rango de edad en el que se encuentran, son parámetros que indican formas más adecuadas para la relación interpersonal entre profesor y estudiante.

El aprendizaje no está en el contenido, es elaborado a través de la interacción del contenido y la apropiación que el individuo realiza en las interlocuciones. La participación activa y el compromiso académico pueden ser nombrados como factores determinantes para el proceso formativo. Al respecto de estas consideraciones, los fragmentos a continuación muestran:

La profesora dice: “la teoría está en el pizarrón, ahora nosotros tenemos que trabajar con la práctica, haciendo ejercicios”. “¿Tienen dudas? ¿Entendieron? ¿No entendieron?”, pregunta la profesora durante las explicaciones en clase, preocupada por la comprensión de los estudiantes, de la explicación y el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Diario de la investigadora - OBCP)

Vas aprendiendo, entonces, el contenido como proyecto, y los alumnos que se comprometen con el contenido que necesitan para desarrollar un proyecto, y automáticamente desarrollas soft skills, habilidades y competencias. (P2SI)

La profesora explicaba la teoría que después comprendíamos y aplicábamos en la práctica. (ESI7)

Percibo a los estudiantes activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque están investigando, buscando estrategias para la creación del aplicativo, teniendo diálogos con colegas y su profesora, haciendo intercambio de conocimiento y construyendo nuevos saberes en conjunto. (Diario de la investigadora - OBSI)

Consideramos que la estrategia pedagógica usada por las profesoras en las materias del programa dirigía la enseñanza hacia una relación entre aspectos teóricos y prácticos, lo que representa un paso importante en la motivación y el compromiso de los estudiantes. De acuerdo con Giraffa (2017), la práctica pedagógica y los recursos utilizados para apoyar el trabajo docente, aparecen como elementos de significado en la percepción de los alumnos,

especialmente en lo que se refiere a la motivación en seguir aprendiendo y vinculándose con determinado programa.

Las profesoras hablan de situaciones reales, del día a día en la profesión, para que los estudiantes interactúen con experiencias de vida y profesionales al presentar sus dudas y compartir sus inquietudes. Los estudiantes comprenden la importancia de relacionar la teoría y la práctica, y cuánto necesitan de esta articulación para los procesos de enseñanza y aprendizaje. La trayectoria de formación en la universidad propicia diferentes experiencias para el estudiante que lo llevan a confrontar la realidad de la profesión y a la confirmación de la decisión tomada, tal como se observa en los fragmentos:

La materia aporta mucho, no sólo en la formación académica, sino en la vida. Esta materia fue muy importante y el hecho de tener ejemplos del mundo de trabajo nos acerca a la profesión. (ESI10)

Cuando eliges un curso tú ya debes tener una intención, es una decisión. Yo tengo que preparar a los estudiantes, tengo que personalizar mi metodología para que note que estoy preparando a un profesional específico para actuar en un segmento. (P1CC)

Mi responsabilidad es profesional..., pero cómo voy a tenerla cuando los alumnos, en términos de saber lo que es un estudiante universitario, no entienden la responsabilidad que tienen como estudiantes, quién diría como profesionales. (P2SI)

La profesora nos dirige mucho hacia un área profesional, de manera que nos impulsa a ver la misma situación a través de varios puntos de vista y no solo a aprender el contenido nada más. (ECC3)

El alumno busca, problematiza el contenido y genera hipótesis a través del problema que recibe, pues trabaja con resolución de problemas. Todo el contenido que le damos es sobre situaciones problema, lo que termina dejándolo más próximo a su mundo de trabajo. (P1CC)

Habla la profesora durante la clase: “En mi materia ustedes aprenden los fundamentos que ocupan en la vida y su profesión”. Las estrategias pedagógicas que buscan el desarrollo de conocimientos, competencias y habilidades para la vida personal y profesional. (Diario de la investigadora - OBCC)

De esta manera, percibimos que el hecho de comprender y elaborar nuevos conocimientos es un proceso dinámico lleno de (re)construcción de significado y, sobre todo, que está marcado por el desarrollo de la autonomía en la formación académica del estudiante. En la comprensión de Freire (1983, p. 16): “[...] en el proceso de aprendizaje, sólo se aprende verdaderamente de aquel que se apropia de lo aprendido y lo transforma en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; de aquel que es capaz de aplicar lo aprendido en situaciones existenciales concretas”.

En este sentido, desarrollar la autonomía requiere que los estudiantes tengan la capacidad de intervenir de forma consciente y activa en la sociedad, exigiendo la acción protagonista de los académicos para que el apren-

dizaje se enfoque en la enseñanza personalizada y esté basada en competencias (Horn y Staker, 2015), de acuerdo con los fragmentos:

Yo veo el aprendizaje en la Educación Superior como una afirmación de autonomía, porque cuando entramos, ¿qué percibimos? Que no es igual a la escuela. Es el primer golpe que tiene cualquier alumno, y entonces entiendes “tengo que rascarme con mis propias uñas, tengo que querer aprender”. (ECC3)

Me gusta mucho la Educación Superior porque te despierta las ganas de tener autonomía, si tú no haces las cosas por ti, no se hacen, es muy difícil aprender a usar las piernas si alguien te carga. Por eso, yo veo la Educación Superior con ese papel de dar autonomía a los alumnos. (ECC2)

Lo que quiero es que los alumnos desarrollen autonomía para aprender y que crean en sí mismos. Entonces, considero que las clases y las estrategias van a contribuir para que los alumnos crean en ellos. (P1CC)

Me percaté que impulsa el protagonismo de los estudiantes y el desarrollo de la autonomía. (Diario de la investigadora - OBCC)

Cada vez más me he preguntado cómo hacer entender a los alumnos que tienen responsabilidad en su aprendizaje y autonomía. (P2SI)

La universidad exige autonomía de los alumnos ya que el aprendizaje depende de ellos y no del profesor. Pero no todos mis colegas tienen esta claridad. (ESI9)

Considero que el error en el nivel medio, la enseñanza anterior a la universidad, es no desarrollar la autonomía. Por eso es tan grande el impacto en la Educación Superior. (ECC4)

A partir de estas reflexiones, identificamos que formar docentes y alumnos implica un conjunto de principios que eligen y especifican valores mayores, que orientan las decisiones y reglas referentes a la labor en la educación superior, y conducen sus propósitos educativos. Al mismo tiempo, los principios están en diálogo permanente con los desafíos que el presente impone en la perspectiva de una mayor preparación para las nuevas generaciones ante el mundo. Por ello, el respeto a la vida, la identidad grupal, la otredad y la empatía comienzan a ser una responsabilidad individual y colectiva que se extiende desde las prácticas académicas hasta la vida social, política y económica.

La noción de formación permanente, que se defiende en este estudio, entiende que el docente y el alumno, como seres sociales, aspiran a una realización personal, ya sea en términos cognitivos, afectivos o socioemocionales. La educación superior, comprendida de esta manera, se configura como un sitio privilegiado para el desarrollo, el aprendizaje y el reconocimiento del potencial, así como de la producción individual y colectiva.

Conclusión

Mostramos como principal resultado la necesidad de educación continua para profesores, y consideramos que es unánime la idea de que los estudiantes necesitan buenos maestros, cuya práctica profesional asegure la calidad de la enseñanza. Por ello, es interesante considerar que la forma predominante para instruir en la educación superior no solamente refleja las estrategias pedagógicas desarrolladas por las profesoras, sino también las directrices curriculares en los programas universitarios, o, incluso, y de forma más amplia, la misma cultura institucional que los influencia.

Reconsiderar la formación del profesor en este escenario, por lo tanto, es un desafío complejo y absolutamente necesario, principalmente en tiempos marcados por las diferentes modalidades de enseñanza que van desde lo presencial, pasando por lo híbrido, y llegando a la educación a distancia. En este sentido, es necesario que se cumpla el criterio de calidad pedagógica, que se entiende como un acompañamiento para el trabajo, una actualización teórica, la apertura de nuevas prácticas y los conceptos que surgen de una sociedad marcada por la rapidez y el cambio paradigmático, así como por el ejercicio de una docencia marcada por el amor, la ética y el rigor metodológico.

En lo que se refiere al desarrollo académico del estudiante en la perspectiva de una formación integral y humanista, necesitamos hablar de aspectos que, para comprender este estudio, evidencian elementos y criterios sobre lo que podría integrar una formación académica. De esta manera, destacamos la importancia de acciones pedagógicas e institucionales que sean comprometidas, que busquen el protagonismo y la autonomía del pleno desarrollo estudiantil, que contribuyan a una formación universitaria que contemple distintas actividades curriculares, extracurriculares, competencias y habilidades, y que tenga en consideración la preparación de los académicos en la vida personal y profesional, con un sesgo firmemente marcado por la actividad individual y colectiva.

Así, podemos pensar en una formación que integre cuestiones de corte académico, social, cultural y profesional en los diferentes espacios de la universidad, y que busque la excelencia académica, uno de los objetivos de las instituciones de educación superior. También evidenciamos la necesidad de que la universidad se constituya en sintonía con sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, entendemos que el diálogo necesita estar presente en todos los tiempos, los espacios, el currículum, las materias y en las diferentes áreas del conocimiento, considerándolo como un *locus* de formación y transformación permanente, tanto para el profesor como para los estudiantes y la universidad.

Notas

1. “Recordemos que en la actualidad el profesor universitario debe centrarse en el desarrollo de competencias, lo que implica la necesidad de planearlas, seleccionar el contenido adecuado, generar situaciones de aprendizaje para su desarrollo y, por último, evaluarlas.” (Tourón; Martín Rodríguez, 2019, p. 65, traducción nuestra).
2. “Para la enseñanza de hoy necesitamos conocimientos y habilidades que nos permitan probar, experimentar, recrear y seguir aprendiendo continuamente”. (Alliaud, 2017, p. 32, traducción nuestra).
3. “Como formadores, podemos preguntarnos: ¿cómo son mis clases? Para ser un gran maestro tienes que ser creativo, aceptar la tecnología, aprender y promover nuevas formas de enseñar”. (Ivern Triadó, 2020, p. 14, traducción nuestra).
4. Concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo - en nuestro caso personas que, como consecuencia de nuestro actuar, tienen la posibilidad de formarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran; nos coloca como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia fuerza de poder y saber hacerlo (Alliaud, 2017, p. 14, traducción nuestra).

Institucionalidad en profesores universitarios mexicanos y programas gubernamentales de estímulo: autonomía regulada fracturada

ROSALÍA SUSANA LASTRA BARRIOS^a, DOMINGO HERRERA GONZÁLEZ^b
Y OLIURCA PADILLA GARCÍA^c

^a Universidad de Guanajuato, México.

^b Universidad de Guanajuato, México.

^c Universidad de Sancti Spiritus.

Resumen

En México, desde los años 80, se ha vuelto común que el Estado coordine la labor del profesorado universitario a través de premisas instituyentes peculiares –entre neoliberales y democratizantes– estimulando económicamente y legitimándose con pares académicos externos. Sin embargo, ante posibles cambios de orientación, es válido cuestionar lo instituido en conflicto. En ese contexto, se presenta un diagnóstico con el objetivo de conocer las percepciones del gremio sobre sus experiencias bajo tal conducción. Se resume el método utilizado para identificar la estructura institucional resultante del *binomio evaluación externa/estímulo económico*, seguido de la evidencia recopilada sobre las secuelas identitarias, lógicas emergidas y tensiones psicosociales inéditas que prefiguran un escenario que, de confirmarse, decreta un ámbito universitario institucionalmente enfermo.

Palabras clave: hibridación institucional, universidad pública mexicana, evaluación y estímulos económicos, profesores.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.99.742>

Institucionalidade em professores universitários mexicanos e programas governamentais de incentivo: autonomia regulada fraturada

Resumo

No México, desde os anos 80, se tornou comum que o Estado coordene o trabalho dos professores universitários através de premissas instituintes particulares – assim neoliberais como democráticas – incentivando economicamente e se legitimando com pares acadêmicos externos. No entanto, perante possíveis mudanças na orientação, é válido questionar o que foi instituído no conflito. Em esse contexto, se apresenta um diagnóstico focado em conhecer as percepções do grémio sobre as experiências sob aquela direção. Resume-se o método usado para identificar a estrutura institucional que resulta do *binômio avaliação externa/incentivo econômico*, seguido da evidência coletada sobre as sequelas identitárias, lógicas emergidas e tensões psicossociais inéditas que pré-desenham um cenário que, de ser confirmado, decretaria um âmbito universitário institucionalmente doente.

Palavras chaves: Hibridação institucional, Universidade pública mexicana, Avaliação e incentivos econômicos, Professores.

Institutionality in Mexican University Professors and Government Stimulus Programs: Fractured Regulated Autonomy

Abstract

Since the 1980s, the government in Mexico adopted a practice of coordinating the work of university faculty by implementing institutional premises which fell somewhere between neoliberal and democratizing ideologies. This involved providing economic stimuli and legitimizing the process through external academic peer reviews. However, with subsequent changes in government orientation, it is pertinent to question the institutional framework that has been a source of conflict. A diagnosis is presented with the aim of understanding the perceptions of the guild about their experiences under such guidance. The method used to identify the resulting institutional structure of the external *evaluation/economic stimulus binomial* is summarized, followed by the evidence collected on the identity consequences, emergent logics, and unprecedented psychosocial tensions that prefigure a scenario that, if confirmed, suggests an institutionally ailing university environment.

Keywords: institutional hybridization, Mexican public universities, evaluation and stimuli, professors.

Introducción

En la oleada neoliberal de los años 80 en México, se implementaron reformas públicas que intervinieron en el ámbito universitario, lo cual dio inicio a una hibridación institucional sin precedentes: el Estado tomó el control de las universidades mediante programas de financiamiento especiales, promovidos con mecanismos de mercado. La regulación instauró el *binomio evaluación externa/estímulo económico* para el profesorado de tiempo completo, induciéndolo a dosificar la labor sustantiva tradicional de docencia hacia la diversificación remunerada de funciones. A pesar de que en los países desarrollados que lo intentaron, esta iniciativa se desechó hace ayer (Comas, 2003). Concediendo que lo que no funciona en un lugar y tiempo no tiene que ser igual en otros, se justifica la experimentación. Ahora, hace falta la metaevaluación –entendida como la evaluación de la evaluación– en este artículo, desde el enfoque de lo que se está instituyendo.

Se presenta un resumen del marco interpretativo con el que se sistematizó el acceso a los posicionamientos y significados institucionales que emergieron bajo el auspicio de tales reformas, particularizando su relación con la reconfiguración de la identidad del gremio. Se contrastan los objetivos de la política pública respecto a los resultados observados, reflexionando sobre la sanidad de lo encontrado.

Antecedentes

Con la invariante intención de incrementar la eficiencia de la educación superior al buen entender de cada implicado, la particularidad del acontecer en estudio es que el sector público logró el derecho de organizar la reestructura, interponiendo su nueva racionalidad institucional de mercado a los añejos principios autonómicos socialistas.

La interposición a las universidades públicas (UP) del binomio es administrado por académicos centralizados –llamados *pares académicos*– invitados por áreas del conocimiento, responsables de estructurar y operar los Programas de Estímulo Económico (PEE). Sus procedimientos se dirigen a considerar los logros laborales de los colegas –incluidos los propios– aplicando reglas que intercambian puntos por transferencias condicionadas no asimilables al salario, dependientes de financiamientos públicos fluctuantes, negociados al nivel más alto por cada organismo promotor.

Por un lado, desde 1996, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsa dos subprogramas promotores del perfil multifuncional y, por otro, desde 1984, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) –ahora CONAHCYT, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías– opera el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Aunque poseen estructuras y procedimientos diferentes, es posible estudiarlos simultáneamente debido a su base institucional híbrida similar, que representa una fusión inédita entre el estado evaluador, el capitalismo y la democracia: el sector público federal promueve mayor acercamiento de la UP a la sociedad, disponiendo procedimientos de tipo mercado liberal, pero con tramos del binomio a votación.

Utilizan un instrumental administrativo similar para estimular la labor intelectual y mitigar los reclamos salariales añejos. Es decir, los PEE sirven a dos fines de naturaleza distinta: el inicial fue establecer un método para objetivar méritos y repartir un fondo que se supuso excepcional, pero que se fue perpetuando; y el fin en el que devino, que es tasar la “calidad académica”, asumiendo que las evaluaciones a plazos cortos garantizan la formación de trayectorias incrementales a largo plazo (Lastra, 2014).

Tal reconducción arroja resultados en varias direcciones. Entre los positivos, los PEE han logrado movilizar talentos otrora adormecidos, pasando de docentes especializados a académicos multifuncionales. Se actualizan, hacen posgrados, investigan más, publican, tienen más presencia internacional, incursionan en el uso de tecnologías, participan en cuerpos colegiados y en proyectos con y para el sector productivo, suponiendo que todo converge en favor de la educación superior.

Los nuevos profesores se formaron con el juego de los puntos y la competitividad, por lo cual no suelen cuestionar lo que esto implica de fondo. Es una incógnita su criticismo al binomio, a lo que podría estar dañando aspectos trascendentales de su labor. Nótese que esto no se aplica en las universidades de mayor prestigio, donde los profesores cuentan con una solvencia académica sólida y salarios dignos, por lo cual no necesitan competir por complementos, ni laborar al filo de la navaja, mediando entre tiempo, cantidad y calidad.

Entonces, entre las preocupaciones cotidianas del profesorado y lo trascendental de lo que saben o ignoran de la historia de la misión universitaria, indaguemos lo que recalca en la racionalidad con la que se enfrenta la institucionalidad híbrida en marcha, y su relación con lo que ocurre a la propia, por ende, a su identidad (Zambrano, 2019).

Consideraciones teóricas y de contexto

La importancia de estudiar las instituciones prevalentes en cualquier medio es que, en ellas, se encuentran parte de los motivos del comportamiento humano grupal. Lo que nos *instituye* es lo que nos motiva a actuar en algún sentido. Antes, precisemos lo que entendemos por *institución* y *organización*.

Por *institución* se entiende un sistema de reglas, costumbres, creencias, valores, clasificaciones y contextos, denominados “vehículos de la institucionalidad”, que transportan formas de pensar en amplios conglomerados, de forma casi siempre inconsciente. Toda institución es parte de la cultura, sostenida en estructuras de significado por investigar, legitimadas por autoridades, con límites históricos (Friedland y Alford, 2001, págs. 314–318). En cambio, *organización* es un sistema social cerrado con objetivos preestablecidos y afiliación consciente de sus integrantes, quienes poseen su propio bagaje cultural, reflejado en prácticas guiadas por premisas que pueden cohesionarlos o generar conflictos.

Así, “la” universidad es susceptible de ser estudiada como institución de la sociedad, y una universidad específica, como organización. Las prácticas institucionales guían el comportamiento de los individuos en las organizaciones, que es donde las instituciones se recrean o tienden a modificarse, según los marcos practicados por los ocupantes.

Considerando que la institucionalidad del binomio no surgió de la base académica, sino que fue infiltrada por los PEE –como un *software* removedor de valores añejos– es posible afirmar que cimentó otra forma de ver a la UP, timoneando la labor. Se trata de una cultura universitaria inédita en México, que evoca la aplicabilidad de tres indicadores teorizados por Hofstede para entender la situación institucional de ciertos países: a) agrandamiento de la distancia a la autoridad (tolerancia a la desigualdad), b) tendencia hacia el individualismo, y c) cambio en la orientación de vida a perspectiva cortoplacista (Hofstede, 1980).

Se retoman conceptos del *nuevo institucionalismo sociológico*, por teorizar sobre la relación “comportamiento-ambiente-racionalidad-reglas-roles-estructura-identidad” y la categoría *mito racionalizado*, útil para comprender el significado de las reglas que, al ser adoptadas socialmente, conforman las estructuras organizacionales. Estas reglas parten de ideas sobre circunstancias a las que se atribuyen cualidades no verificadas, desapegadas de los hechos o aún en contra de ellos, pero que legitiman interna y/o externamente a la organización, presentándola como efectiva racionalmente, más allá de su eficiencia real (Meyer y Rowan, 1992, pág. 25). Así, entre más burocratizada esté una sociedad –en una apreciación personal del sentido weberiano de un uso irreflexivo del poder público– más necesidad hay de interponer *mitos racionalizados* (Meyer y Rowan, 1977, pág. 25); y en la medida que estén institucionalizados, se explica la existencia de más organizaciones formales para su sostenimiento.

Hay escépticos de la posibilidad de inducir conscientemente cambios institucionales. Quienes sí lo creen, observan los mecanismos para producir isomorfismo por coerción política (Powell y DiMaggio, 2001), consistentes en imponer en la organización reglas homogeneizadoras que legitiman mayores grados de autoridad, con la lógica de evadir particularidades que compliquen la relación, similar a lo que ocurre con los PEE: mismo instrumental administrativo y reglas de aplicación a *tabula rasa*. Esa configuración regulativa exige a cada individuo interpretar cuál es la regla más adecuada en cada situación de ambigüedad, inestabilidad y diversidad de preferencias, en función de su rol o identidad. Esto nos coloca frente a jugadores estratégicos con identidad fracturada.

El final de la era de identidad docente homogénea y estática llegó desde el exterior a la educación superior, dando paso a la hibridación institucional –o *quimerismo cultural*– tal como ha sido estudiada para Latinoamérica por García Canclini (2016). Este autor asienta que las estructuras y prácticas de esta región son impulsadas hacia redefiniciones complejas y caóticas, dada la preexistencia de una identidad inconclusa, un mestizaje irresuelto, una independencia fortuita, la conformación forzada del Estado-Nación y cambios de hegemonía por circunstancias ajenas, que conducen a una modernidad “globalizada” absorbente (Argudo *et al.*, 2011).

Marco interpretativo

Con tales ideas, se diseñaron las preguntas del marco interpretativo para sistematizar la captación de evidencias sobre la institucionalidad fija en el profesorado, e inferir si el binomio, en tanto proceso institucional hacia lo organizacional, ha hecho emerger la racionalidad académica procurada. Se identificó la intervención de cuatro corpus sociales por los que transitan y anidan los vehículos de institucionalidad (ver figura 1 al final).

Metodológicamente hablando, entre cada par de corpus se visualizó la prefiguración de subespacios (intersticios), lo que permitió analizar los posibles eslabonamientos entre ellos. Cada uno requirió una estrategia diferente para coleccionar información con la que se pudiera contrastar las percepciones de los implicados en cada nivel. A partir de la interpretación de lo que dicen pensar y practicar sobre la institucionalidad en introspección, inferimos cómo penetra y coexisten.

Tal artilugio metodológico surgió debido a que no existía garantía de que el significado de la institucionalidad impulsada desde el exterior de las organizaciones fuera homogénea entre los implicados. El recurso al intersticio crea un momento propicio para observar coincidencias o discrepancias con respecto a lo expresado desde el nodo inicial –una cosa es proponer una regla, y otra, lo que los ejecutantes y los regulados captan de ella– interesando analizar ahí las propensiones al consenso o disenso, en el intento por entender las reglas y el propósito del actuar de cada cual.

En la figura 1, los numerales 1 y 2 representan el *eje meramente institucional*, que incluye la descripción que ha de hacerse de la lógica de cada institución proveniente del contexto exterior al país. En él, se identificaron los rasgos de lo introyectado en la educación superior, que corresponde al trabajo documental. Los numerales 3 y 4 representan el *eje institucional-organizacional*, en el que se agrupa la recopilación de información sobre cómo las instituciones exteriores configuran la identidad¹ del profesorado.

Ambos ejes se complementan al interpretar los rangos de respuestas obtenidas mediante un cuestionario. Su lectura horizontal recalca en indicios sobre la fuerza de aceptación u oposición al rasgo explorado del binomio; la lectura vertical permite inferir la consistencia o choques de racionalidad interinstitucional. El análisis de conexiones intersticiales en ambos ejes se dirige a observar si a menor resistencia organizacional al cambio, hay menores raíces de identidad y, por tanto, mayor impulso a transformar el eje institucional.

La indagatoria del acontecer en el eje institucional se centra en identificar los haberes en el corpus 1, o la lógica entramada del patrón institucional de Occidente (Friedman y Alford, 2001), integrada por: a) el mercado capitalista, que induce a

mercantilizar toda actividad humana, b) la intervención del Estado burocrático, que permite que el sector público se adjudique la potestad de racionalizar y regular a organizaciones y grupos civiles, antes no intervenidos, y c) alguna noción de democracia (sin adjetivos), que idealiza el control de toda actividad humana a través del voto.

La transición de esa institucionalidad al corpus 2 indica que tal híbrido sepultó la era de prácticas institucionales puras en el medio universitario mexicano. En dicha era, la racionalidad del libre mercado no se aplicaba a las universidades, sino al ámbito privado; la racionalidad del Estado burocrático se utilizaba para coordinar vinculatoriamente a las dependencias gubernamentales y facultativamente a algunos aspectos de ciertos grupos sociales; y la lógica de la democracia se empleaba en las relaciones políticas.

La indagatoria del corpus 2 al 3 se orientó a identificar las lógicas institucionales de los organismos públicos hacia el medio de la educación superior y las UP, en particular, sobre la otrora férrea resistencia de ser comandados desde cualquier instancia externa. Es crucial el significado de que dicha resistencia fue quebrantada en acuerdos cupulares, usando como arietes a los PEE, con ejercicios de control por subsidios diferenciados, traducidos en compromisos de cumplir metas cuantitativas, sosteniendo el imaginario de que, aun así, es posible el resguardo doméstico del trabajo autónomo.

A través del examen de hechos en este intersticio, se infiere que la institucionalidad híbrida pudo ser frenada por los organismos federales educativos, evitando domeñar a las UP, anteponiendo su autonomía decisoria, pero no fue así. Las UP fueron orilladas a realizar reformas en sus normativas para permitir la aplicación de los PEE. Con el análisis de las estructuras y procesos de estos, se constata que el híbrido se infiltró asumiendo cuatro supuestos:

Supuesto 1. Sobre la estructura del desempeño

Se asume que es eficiente orientar al profesorado hacia la competitividad multifuncional globalizada (liberalidad recomendada típicamente por organismos como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Supuesto 2. Sobre la estructura para evaluar

Se asume que la democracia de pares evaluadores centralizados incrementa la objetividad.

Supuesto 3. Sobre los procesos de medición

Se asume que las tablas de puntajes sancionadas por el sector público incrementan la equidad distributiva de recursos.

Supuesto 4. Sobre el estímulo económico

Se asume que el estímulo económico es eficaz para estimular el intelecto y afianzar los comportamientos deseados.

En consecuencia, las pesquisas se enfocan en indagar si el profesorado considera que la *multifuncionalidad de los profesores internacionalizados y mercantilizados* es lo ideal para incrementar lo entendido como “la” calidad académica. Concretamente, se trata de determinar si es factible potenciar las habilidades no dominantes, quizás a costa de dejar de desarrollar la(s)

dominante(s), en una transfiguración del docente anteriormente especializado a un investigador concomitante, extensionista, gestor de proyectos, líder académico, representante en cuerpos colegiados y tutor, entre las principales funciones endosadas.

La indagatoria siguiente se dirige a la eficacia atribuida a los *comités externos de pares centralizados*, en su misión de incrementar la objetividad al evaluar a sus colegas. Se trata de saber si está instituida la idea de que la naturaleza de la labor académica se puede traducir al orden cuantitativo más que al apreciativo, pues se apoyan en el recuento de las constancias disímboles que cada profesor logra acopiar, así como en el grado de confianza en los jueces distantes, por cierto, también contendientes en los PEE.

Finalmente, respecto a las tablas de puntajes, la exploración se centró en conocer la misión distribuidora de justicia y si se asume que la procura de dinero hace emerger el talento y lo mejor del comportamiento.

Las posibles respuestas se bifurcan; hay que detectar si a los profesores les resulta consistente la forma en que opera el híbrido en los procesos instaurados con el binomio, o si les genera contradicciones, posturas confusas sobre cuál institución debe prevalecer en la guía del devenir universitario: ¿el Estado, el mercado, la democracia de pares, las tres...? Si es esto último,

¿cómo racionalizan la yuxtaposición de institucionalidades en su labor?, ¿qué significa esto?

En los corpus finales 3 y 4, y su respectivo intersticio que vincula la institucionalidad de las autoridades UP con sus bases de profesores, la atención se centró en precisar las nociones instituyentes puntuales para enfocar la investigación. Para ello, se emplearon como fuentes de alta calidad a los autores más prestigiados del tema, por ser profesores implicados (síntesis en Lastra y Comas, 2012), privilegiando a los primigenios, en el intento de observar la vigencia de sus argumentos. De tal lectura se extrajeron las nociones-mito que relacionan la institucionalidad de los profesores con alguno de los supuestos del binomio.

Como se ha mencionado, al examinar los hechos se infiere que el profesorado pudo haber frenado la institucionalidad híbrida; sin embargo, esto no ocurrió. No se han registrado movimientos de resistencia del profesorado. Además, la abundante literatura crítica de antaño ahora es exigua, lo que sugiere que la existencia de los PEE se ha naturalizado. Queda por delante indagar la significancia de los PEE en la cotidianidad de los profesores: si comparten la orientación hacia la emulación del libre mercado por un lado y, por otro, si se esfuerzan por cumplir el rol que se les solicita, o si, al rechazarlo, terminan por participar “voluntariamente”, rendidos ante las recompensas económicas y, así, legitimando el sistema.



El medio asequible para llegar al profesorado fue un cuestionario, en espera de aplicar entrevistas en el futuro. Cada noción extraída de la literatura se convirtió en preguntas (Lastra y Comas, 2010), apelando a que los informantes expresen “lo que ven» y «lo que les gusta” sobre, por ejemplo, lo deseable de la guía del mercado en la misión de las UP, la legitimidad de su participación prioritaria en la economía global, la pertinencia del perfil multifuncional para todos los profesores, el ajuste de los PEE a «la» forma ideal de medir “la” calidad de cada actividad académica, o la conformidad con el ajuste de grado de autonomía universitaria.

Las respuestas se presentaron en formato de opción múltiple, con un rango de 180°, evadiendo así la posibilidad de escudarse en fórmulas automáticas. Además, se incluyó una opción de respuesta abierta para quienes desearan dar más información. Para la codificación, se agruparon las respuestas según su grado de convergencia o distancia con la institucionalidad de los PEE, ya sea dentro del grupo o entre éste y los PEE. A mayor discrepancia en los rangos, mayor indicio de institucionalidad conflictiva. Al no tratarse de un fenómeno de precisión cuantitativa, sino de apreciación, se deja a criterio del lector las siguientes etiquetas:

Coincidente (C) = respuestas circundantes a 60% o más en una opción

Coincidencia media (CM) = respuestas circundantes a 40% en una opción

No coincidencia (NC) = dispersión de respuestas (sin concentración alguna)

Se envió una invitación por correo electrónico a los 16,650 miembros del SNI de 2010, con un enlace a una encuesta alojada en el servicio alemán Lime. Se formó una muestra por disponibilidad con las respuestas de 1,549 investigadores, provenientes de casi todas las universidades y centros afiliados al CONAHCYT, representando el 13.25% de los correos electrónicos que llegaron a su destino con éxito. De los cuestionarios recibidos, 1,092 (70.8%) fueron resueltos en su totalidad, mientras que 457 estaban incompletos (28.9%). Se observó un aumento progresivo en la respuesta “no sé”.

Concentrado de resultados

De lleno en el corpus 4, o entramado institucional prevalente en el grupo específico, el cuadro 1 (ver al final) resume los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario. Cada sección corresponde a una de las tres instituciones hibridadas en los PEE. La primera columna corresponde al número de pregunta del cuestionario; la segunda, su enunciado sintético; las siguientes, el consolidado porcentual de respuestas; la penúltima, sin respuesta (SR); la última, el indicador que le fue asignado.

De las 56 preguntas sobre instituciones (pues hubo preguntas previas sobre datos personales), sólo 11 arrojaron un indicador contundente de coincidencia (C) –entre el grupo, pero no necesariamente con los PEE– ; 24 con coincidencia media (CM) y 21 no mostraron coincidencia (NC).

Las nociones con indicador C fueron las siguientes: pertenecer a cuerpos académicos (III-07), el concepto de modernidad académica (III-12), preferencia por la especialización (III-13), competencia para alcanzar niveles superiores (III-14), el compromiso de las UP es formar profesionistas e investigadores (IV-4), creencia en que los PEE tienen la genuina inten-

ción de búsqueda de la calidad (IV-5), percepción de la carga docente como desventaja (IV-14), consideración de la ampliación de derechos a cambio de remuneración extra como adecuada (IV-16), reconocimiento a los más esforzados (V-6), preferencia por el trabajo asalariado en lugar de la independencia (V-11) y creencia de que el bienestar comienza al hacer lo que satisface (V-14).

Los resultados apoyan prácticamente toda la institucionalidad proveniente del mercado capitalista, salvo cuando la mayoría opina que prefiere ser asalariada (V-11). Los resultados menos contundentes se observan en el estado evaluador: no hay consenso respecto a cómo se toman las decisiones (IV-11), la mayoría piensa que la asignación docente representa una desventaja (IV-14), así como que no hay una evaluación, sino una cuantificación (IV-20). La situación se torna más endeble en las nociones sobre democracia, pues los comentarios negativos abundan en aspectos de los PEE que resultan incómodos para los encuestados (V-17). Además, se reafirma el individualismo al coincidir la mayoría en que el bienestar empieza al hacer lo que satisface (V-14), y la tercera parte que sigue las directrices de los PEE porque son importantes para su carrera prefirió no responder (V-19). La indiferencia o falta de criticismo afloró entre el 40% que no sabe cómo se realizaba la evaluación anteriormente, y otro grupo, muy contrastante, que dice que hay aspectos rescatables (V-5).

Hay respuestas que requieren una investigación más profunda (mediante entrevistas), debido a que su interpretación fría podría conducir a equívocos a favor o en contra, según la argumentación (IV-6, IV-18, V-I, V-6, V-8). Con respecto a las nociones restantes, se prefigura un subgrupo mayoritario sin tendencia clara, en particular un 10% que sostuvo una oposición constante, posiblemente en camino hacia el síndrome de *burn out*.

Los resultados confirman que los PEE son parteaguas al servir como vehículos de la institucionalidad bajo la lupa, contradiciendo a quienes los consideran inocuos o simples instrumentos administrativos. Además, se demuestra que, tras dos décadas de haber sido instaurados, impusieron el valor del perfil multifuncional, de profesores competitivos que intercambian puntajes por becas, internacionalizados y evaluados por pares y baremos, marcando la ruptura con los valores socializantes previos que, si bien han logrado remover las actitudes conformistas, lo han hecho quebrantado la posibilidad de la otrora autonomía con la que cada académico regulaba su desempeño.

Quizás haya quienes consideren ese hecho como una buena y correcta coordinación de esfuerzos y éxito en términos administrativos y culturales, pero habrá otros que lo ven preocupante, por el sentido de obediencia que desdibuja convicciones y forja un futuro cuestionable.

Ya se dijo supra líneas que los PEE tienen logros incontrovertibles. Empero, las preguntas ineludibles son: ¿por qué así? ¿Habrá un modo que fracture menos la institucionalidad del gremio? Cualquier triunfalismo se desvanece con el apersonamiento de las tensiones grupales detectadas, inferidas de la extensa serie de choques en reglas y creencias, siendo los más preocupantes aquellos observados en un mismo informante.

Gran parte del problema radica en la influencia significativa del estímulo económico directo como fuerza instituyente predominante. Incluso

los profesores más reticentes a los PEE terminan por ceder ante la presión económica, priorizando los beneficios financieros sobre sus valores personales. Esta justificación promueve el seguimiento acrítico de reglas, al concebir a los PEE como la solución ideal a las demandas salariales añejas y legítimas.

Escenario institucional enfermo

Supongamos que todos los profesores son conscientes de las consecuencias de sus preferencias, en particular quienes desdennan los perfiles especializados y prefieren un gremio segmentado por categorías, participando en actividades cuyos resultados se explican por la acción conjunta (no individualista). Además, aceptan ser valorados por desconocidos distantes, utilizando tablas de valores discutibles, y reciben un estímulo económico a sabiendas de que esto no hace emerger lo mejor del ser. ¿Qué sucedería si se trasladaran a estos profesores a una realidad en que los salarios base fueran dignos, sin tener que competir, obedeciendo a los PEE?, ¿opinarian igual? Tales galimatías coligen la existencia de autonomía regulada² en peligro.

Los no-consensos observados alertan sobre la probabilidad de que los choques de institucionalidad puedan ser generalizados. Si bien la esencia universitaria es ser incluyente de todo tipo de ideas, no es lo mismo que enfrentar conflictos de identidad³ (Gomley, 2005). El lector podrá juzgar si esta afirmación es exagerada, aunque, en descargo, diremos, no es demasiado grande. Se trata de profesores de alto nivel con aspectos irresueltos o contradictorios en su vida laboral, situación que no debe seguir siendo ignorada. Ha lugar discutir si su adecuación institucional es más bien inadecuación.

La potencia interpretativa puede enriquecerse cruzando respuestas, por ejemplo, con la veta generacional; informa sobre situaciones como que los jóvenes ven natural que haya un departamento para vincularlos con el entorno empresarial, esperable, pues no han conocido otra forma de organizarse. Así, es posible diagnosticar puntualmente en qué aspectos existe choque de institucionalidad y discutir el significado profundo de cada pregunta, pero hemos de dejarlo para otra ocasión.

De momento, de cara a algún cambio de política pública que esté por acontecer, presentamos la inferencia de efectos descubiertos por acción de los PEE, mercedores de tal estatus por sus



resultados conjuntos como mitos racionalizados y sus posibles secuelas organizacionales no deseables en el largo plazo, formando tensiones psicosociales en el gremio.

Secuelas identitarias

- **Efecto acostumbramiento al estímulo económico:** Su significado preocupa debido al desarme de criticismo y la posibilidad de que, sin él, se regrese a comportamientos pasados.
- **Efecto principio de desconfianza:** Contrasta la falta de reacción en aspectos de fondo, centrándose en los de formas administrativas ante la institucionalización del principio de desconfianza. Este fenómeno concentra los malestares en el tiempo requerido para completar solicitudes, manejar las bases de datos para capturar constancias, la obligación de recolectarlas, y el “tener” que participar “voluntariamente” para permanecer vigentes, pues sin los reconocimientos de los PEE no hay acceso a recursos, incluso en la propia UP, y los logros se indexan a subsidios. Así, hay quienes aceptan los PEE y su reflexión se trunca en que es cosa de acostumbrarse a los mecanismos de la competencia, a lo cual llaman “madurez”, sosteniendo simultáneamente la idea de que, aun así, es posible el resguardo del trabajo autónomo.
- **Efecto unificación:** Los departamentos creados en cada UP con el fin de presionar a los docentes especializados para que diversifiquen su labor enfrentan tensiones, pues 62% de la muestra sigue prefiriendo concentrarse en investigación (III-13).
- **Efecto democratización:** Los procesos académicos intervenidos generan tensiones en quienes no aceptan las prácticas democratizantes, en particular, cuando los pares toman decisiones contrarias a su identidad, verifican procederes legitimadores de reglas no vinculadas a los poseedores reconocidos del mayor saber o actuaciones corruptas.

Nuevas lógicas

- **Efecto prioridad:** Hay una tendencia a preferir que las UP prioricen la investigación para atender las necesidades locales, pero dada la mayor valoración de lo internacional, el comportamiento se conflictúa. Sería esperable la inclinación a que el trabajo acreedor al estímulo y su tipo se decidiera localmente, pero no es así.
- **Efecto reconocimiento:** El centralismo evaluativo de los PEE tiende a ser justificado como un medio para pacificar, ante la falta de madurez, a ciertas comunidades con problemas para reconocerse con lealtad.
- **Efecto polisemia:** Mientras haya múltiples formas de entender la identidad académica, cualquier institucionalidad está condenada a enfrentar choques: ¿Es investigador de calidad

el que se especializa al grado de saber todo de casi nada, o interdisciplinario, con grandes panorámicas de difícil sutura? ¿Es sostenible la existencia de un perfil de “profesor ideal”? De responder afirmativamente, ¿lo es para todas las universidades? ¿Se acerca más a él el profesor tipo SNI, Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) o Beca al Desempeño? y ¿estos tres pueden ser satisfechos sin decaer en prácticas de simulación?

- **Efecto sincretismo:** La lectura vertical de las respuestas evidencia un ambiente recargado de conciliaciones, por ejemplo, entre quienes sí confían en los criterios de los PEE, pero no en la democracia de pares. Una vez más, los jóvenes son un caso especial, al ver de manera natural la jerarquización con estímulos económicos, sin dar voto de confianza a los pares, a pesar de lo cual, siguen su guía, por la lógica de hacer lo “pertinente”, con independencia de lo considerado “justo”.

Tensiones psicosociales inéditas

- **Efecto competitividad:** Surgen tensiones al tener que competir en un contexto desigual. Algunos asumen que es más significativo el ser valorado por la comunidad estudiantil como un docente autodidacta hábil y con un dominio técnico-aplicado; mientras que otros consideran que deberían priorizarse las constancias obtenidas de cursos de didáctica y fundamentos teórico-filosóficos. Los choques recalcan nuevamente en los comités de pares, quienes establecen democráticamente un perfil meta, con un poco de todo, pero siempre, sin distinción de áreas disciplinares, soliendo sobrevalorar la investigación.
- **Efecto burocracia:** La yuxtaposición de procedimientos evaluativos evoca cuestionamientos como: ¿Por qué aplicar varios PEE y no uno con distintos énfasis? El ambiente burocrático genera suspicacias, pues la objetividad y la equidad recae en el conteo de constancias que se logran conseguir, asumidas por los pares como reflejo fiel de la valía del trabajo realizado. El remedio es técnico, pero no se hace levantando suspicacia respecto a que los PEE en realidad sirven como distractores de la intelectualidad.
- **Efecto balcanización:** Se detectaron expresiones que conducen a identificar creencias de que los PEE dividen a la comunidad por el interés económico, en particular cuando los pares favorecen el trabajo mediano de los afines y no el de valía de los demás.

Hay más efectos, pero los descritos bastan para establecer que el profesorado mexicano se ha visto obligado a evolucionar conforme a los cambios del contexto, y que mientras la identidad vieja está en agonía, la nueva no ha terminado de madurar. Un corolario es que cuatro de cada 10 informantes abandonaron el cuestionario, o bien, incrementaron la frecuencia de la respuesta “no sé”, al parecer, despreocupados de la inducción isomorfa de los PEE, lo cual les convierte en inductores implícitos de las contradicciones del híbrido.

En consecuencia, las UP están transitando de ser entidades monolíticas del saber a instituciones económico-políticas con fines propios en los que, aunque son sometidos a una evaluación exhaustiva, la mejora quizás no

justifica las pérdidas. El esfuerzo invertido no corresponde con los resultados obtenidos: a mayor vencimiento de la resistencia a los PEE, las raíces de identidad autorregulada se debilitan, hecho corroborado por la pérdida de impulso para retomar la auto-organización.

El cuadro 2 (ver al final) sintetiza el contraste de seis rasgos torales sobre el tránsito de la identidad pasada a la presente. Estos y el alto potencial conflictivo por la fragmentación institucional develada constituyen el escenario con el que ha de lidiar cualquier nueva institucionalidad que se interponga, en particular si no se apoya en alguna mejor forma de resolver a fondo el problema de la remuneración digna.

Cabe recordar que, en cualquier escenario, ha lugar el lamento del entrañable doctor Zabalza, quien afirma que estos tiempos postmodernos no son buenos para los esforzados docentes, porque la gestión predomina sobre la sabiduría y la rapidez sobre la reflexión.

Reflexiones finales

El presente andamiaje teórico-interpretativo, desarrollado para identificar las secuelas de la hibridación institucional en el contexto universitario, efectivamente, ha sido fundamental para desentrañar las complejidades del fenómeno, comprenderlo al desfragmentarlo en niveles societales, y delinear las principales lógicas instituyentes encontradas en colisión. El análisis por eslabonamientos y rupturas de los macrofundamentos institucionales en las microestructuras organizacionales no admite duda: la hibridación institucional dificultosa se ha naturalizado entre el profesorado, lo cual, en sentido formal, era inesperado al tratarse de contradicciones lógicas en el ámbito de los guardianes de la coherencia racional.

No hay explicación concluyente para dicha situación, en particular, al contrastarla con lo que ocurre en las universidades más renombradas del mundo: estudian el acontecer particular de su profesorado local, con líneas de investigación prioritarias centradas en la función docente, evitando que la función investigativa les distraiga, antes les facilite la optimización del tiempo laboral, sin otras tantas funciones por las cuales se vean obligados, o presionados, a luchar por incentivos económicos y ponderar cuánto dedicar a cada una de ellas.

Cabe poca duda de que el resultado de la yuxtaposición de lógicas post-neoliberales, burocráticas y democratizantes introducidas por los PEE exige un esfuerzo intencionado para desmovilizar los efectos de sus contradicciones, entre las cuales, son prioritarias las que van en contra de a) la docencia como eje de la labor, b) la dinámica del conocimiento de cada área del conocimiento, c) las condiciones libertarias esenciales a la creatividad académica y d) al blindaje real de la, antes intocable, autonomía de las UP, hoy, nuevamente permeables a las condiciones políticas del momento.

La hibridación institucional introyectada por los PEE no se asoma como camino idóneo para servir al mandato conferido por la sociedad a las UP, pero tampoco es de fácil respuesta lo que ha de continuar: seguir con el binomio, con su competencia ciega *all around*, creyente de que todos pueden hacer y ser buenos en todo, o intentar otro fundamento, apegado a una filo-

sofía más favorable a la construcción de una realidad universitaria alejada de las situaciones de incertidumbre y las incongruencia descritas.

Queda a salvo que cada profesor crea su propia realidad, a la vera de su conformación institucional, pero ahora sabemos que está comprometida, alterada en su sentido de fondo, lo que dificulta a muchos comprender su papel y significancia. Al tratarse del prohíjo de comportamientos propios de “jugadores estratégicos”, se explica la baja resistencia organizacional al cambio demandado por los PEE. Sin embargo, contrario a lo que prescribe la teoría, a menor raíz de identidad, resulta menor el impulso a querer transformar el eje institucional.

Sostenemos que el esfuerzo del gremio por formar consensos y realinear valores no admite demoras, pero esto es incierto. La realidad avasalla, lo cual implica que este artículo sea un ejercicio de memoria documentada, acompañada con reflexión teórica.

Se espera que este estudio aporte a los implicados un orden para el diálogo sobre cómo abordar la mutación de significados y prácticas asociadas al paradigma institucional interpuesto por el sector público, además de que exhorte a los impulsores de los PEE a detener los actos de isomorfismo y sobre-simplificación evaluativa con instrumental administrativo para repartir recursos, que no garantizan la formación de trayectorias académicas escalares.

Lo incontrovertible es que quien desee intervenir nuevamente el medio tendrá que resolver los reclamos de forma, el remunerativo, y abatir la polisemia generadora de mitos y daños ocasionados por las malas intervenciones de los pares. Los profesores tienen un trecho largo por recorrer para rescatar su marcha natural, la cual capte sus valiosas particularidades en favor de la prosperidad cultural propia y del país.

Quede reconocido que la principal limitación del presente estudio es la imposibilidad de realizar un nuevo lanzamiento del cuestionario. Hemos de esperar una coyuntura favorable para lograr las métricas comparativas que permitan inferir si la situación de fragmentación diagnosticada ha causado metástasis, convirtiéndose en estructural. No obstante, ella no invalida la utilidad metodológica del marco interpretativo ofrecido y de los resultados al corte.

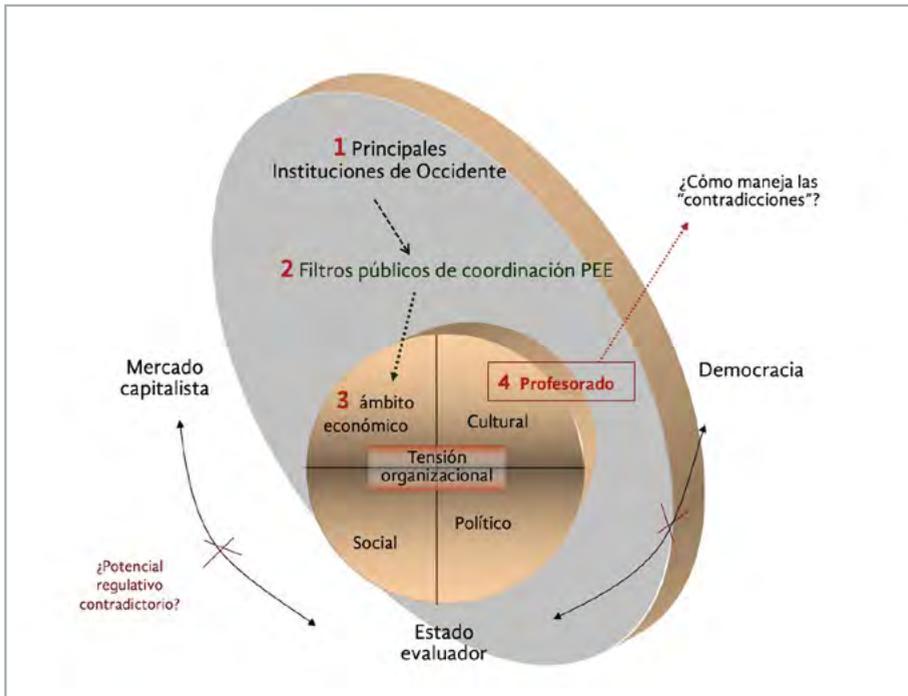
Notas

1. Se entiende por identidad el proceso dinámico y continuo de construcción y afirmación de la trayectoria del profesor y de su ser respecto al de su colectivo; es decir, de las características particulares de la realidad laboral circundante (Matus, 2012, pág. 78).
2. Por *autonomía regulada* se entiende la no sujeción a instituciones introyectadas exógenamente, sea por vigilancia desde el inconsciente, interiorizadas como el deber de ajustarse a esos criterios, incluso al ser contrarios a la propia voluntad y valores, por lo que la conducta del individuo queda regulada por su propia conciencia, y no por “algo” externo.
3. La identidad del profesor puede analizarse desde distintas perspectivas, sea legal, social, teórica. Para nuestros fines, sólo se refiere a la institucional-organizacional.

Referencias

- Argudo Garzón, A. y Cordero, Cordero, M. V. (2011). *Octavio Paz y Néstor García Canclini: categorías básicas para entender la identidad latinoamericana desde la hibridación* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Universidad de Cuenca.
- Comas Rodríguez, Ó.J. (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos durante el periodo de la modernización educativa: El caso UAM*. ANUIES.
- Friedland, R. y Alford, R. (2001). Introduciendo de nuevo a la sociedad: símbolos, prácticas y contradicciones institucionales. En Powell, W. y DiMaggio, P. [comps.]. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura Económica.
- García-Canclini, N. (2016). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Gomley, D. (2005). *Organizational Climate, Role Ambiguity, Role Conflict and Nurse Faculty Work Role Balance: Influence on Organizational Commitment and Turnover Intention* [Tesis doctoral, Universidad de Cincinnati, EUA]. Sigma Repository.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Sage Publications, Inc.
- Lastra Barrios, R. (2014). Datos base sobre los efectos instituyentes de los estímulos económicos en los profesores universitarios: caso de la docencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 63-90.
- Lastra Barrios, R. y Comas Rodríguez, Ó. (2010). Institucionalización y programas de estímulo económico a profesores universitarios en México: un análisis por intersticios. *Revista de la Educación Superior*. 39(3), 81-97.
- (2012). Literatura sobre estímulos económicos al profesorado y su institucionalidad en la universidad mexicana. *Revista Iztapalapa*, 71(32), 121-151.
- Matus Rodríguez, L. (2012). *La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa?* Clacso.
- Meyer, J. y Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. En *American Journal of Sociology*, 83(2).
- (1992). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. En *Organizational Environments Ritual and Rationality*. Sage Publications.
- Powell, W. y DiMaggio, P. et al. [Comps.] (2001). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano Garza, M. (2019). La identidad del profesor universitario. *Revista Ingenierías*, 21(80), 3-5.

Figura 1. Estructura del marco interpretativo



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 1. Institucionalidad identificada en el grupo.

SECCIÓN 3a: Orientación al mercado capitalista						
1. La transformación de las UP según las demandas del mercado es:	a) adecuada 23%	b) bastante adec. 13%	c) poco adec 40%	d) inadec 13%	e) otra 3%	nc 6.5%
2. Mi vinculación académica con el aparato productivo, público y social es:	a) un deber 33%	b) deseable 46%	c) una opción 17%	d) indeseable 0	e) distrae 0	f) otra 3%
3. Promover que las IES Públicas entren a la "globalización" tiene más:	a) ventajas 66%	b) desventajas 3%	c) ambas 20%	d) no se 10%	e) otra 0	nc 0
4. Tengo que intentar certificarme en el extranjero:	a) si 20%	b) deseable 53%	c) inocuo 7%	d) no 7 %	e) otra 10%	nc 3%
5. Me parece que el significado de calidad docente de P-S para FQ es:	a) adecuado 57%	b) algo adecuado 10%	c) regular 17%	d) poco adec 6%	e) inadec 0	nc 10
6. Me parece que el significado de P-S sobre investigación de calidad es:	a) adecuado 63%	b) algo adecuado 23%	c) regular 10%	d) poco adec 3%	e) inadec 0	nc 0
7. Perteneczo a un Cuerpo Académico por:	a) convicción 57%	b) obligación 27%	c) conveniencia 3%		d) otra: 10%	nc 3%
8. La excelencia P-S responde a filosofía de desarrollo humano:	a) aceptable 60%	b) inocua 10%	c) inaceptable 10%		d) otra 13%	nc 6%
9. El fomento del perfil multifuncional para los académicos de FQ tiene más:	a) ventajas 30%	b) desventajas 37%	c) ambas 23%		d) otra 3%	nc 7%
10. El perfil multifuncional de académico me es alcanzable igual que a:	a) todos 10%	b) la mayoría 37%	c) q' esfuerzan 37%	d) una élite 6%	e) otra 3%	nc 6%
11. La "productividad" en FQ con el requerimiento de la multifuncionalidad:	a) se increm 40%	b) no impacta 3%	c) disminuye 33%	d) se simula 13%	e) otra 7%	nc 3%
12. Un sinónimo de "modernización" en el contexto P-S es:						
13. Prefiero ser académico:	a) especialista 50%	b) multifuncional 43%	c) me da igual 0		d) otra 3%	nc 3%
14. Estoy decidido a concursar por mayor nivel P-S:	a) si 93%	b) más o menos 3%	c) no 0	d) depende 3%		nc 0
15. Mi compromiso hacia la FQ con el estímulo P-S:	a) se increm 70%	b) no impacta 18%	c) se decrementa 0	d) se dispersa 7%	e) otra 10%	nc 0
16. La equidad remunerativa entre académicos con P-S:	a) mejoró 41%	b) sigue igual 24%	c) empeoró 7%	d) no se 24%	e) otra 13%	nc 0

Sigue...

SECCIÓN 3a: Orientación al mercado capitalista						
18. Criterios de evaluación a académicos deben ser fijados por:	a) P-S 30%	b) cada IES 43%	c) las empresas 0	d) O intnales 3%	d) otra 23%	nc 0
19. La aplicación P-S en UG mueve los grados de autonomía:	a) a favor 20%	b) en contra 27%	c) sin relación 46%		d) otra 3%	nc 3%
20. Me parece que la existencia de P-S es:	a) permanente 50%	b) coyuntural 33%	c) moda 7%		d) otra 6%	nc 3%
21. El compromiso esencial de las IES públicas es formar:	a) profesionistas 10%	b) investigadores 0	c) ambos 76%	d) lo que se pueda 0	e) otra 13%	nc 0
22. La intención esencial de P-S hacia las Universidades es servir de:	a) impulsa calid 70%	b) control 3%	c) ambos 17%	d) no sé 3%		nc 6%
23. Que SEP use fondos para conceder estímulos a los académicos es:	a) válido 30%	b) necesario 53%	c) ilegítimo 0	d) inapropiad 10%	e) otra 3%	nc 3%
24. Los contenidos educativos en las IES públicas deben estar a cargo de:	a) el Estado 3%	b) cada IES 33%	c) las empresas 3%	d) los académicos 33%	e) otra 26%	nc 0
25. Con el sistema de constancias P-S se eleva la calidad acad en FQ:	a) se garantiza 13%	b) mejora 50%	c) no impacta 13%	d) empeora 13%	e) otra 7%	nc 3%
26. La genuina planeación y mejor aprovechamiento de recursos es _____ P-S:	a) fomentada por 50%	b) simulada para 20%	c) incompatible con 10%		d) otra 0	nc 20%
27. Los Cuerpos Académicos sirven a P-S para:	a) promover calidad 37%	b) descentral decis 23%	c) legitimar decis 7%	d) despoltizar 0	e) otra 34%	nc 0%
28. Las políticas P-S se fijan a partir de la opinión de:	a) mayoría d académ 10%	b) grupo restring 63%	c) cúpula burocrática 20%		d) otra 7%	nc 0
29. Con P-S mi cultura de democracia y reflexión evaluativa se a:	a) incrementado 30%	b) sigue igual 50%	c) deteriorado 13%		d) otra 6%	nc 0

nc: no contestó

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Transición de la institucionalidad del trabajo académico con los PEE.

	Antes	Ahora
Ideales	Vocacionales, colectivos	Competitivos, individuales
Perfil de desempeño	Centrado en la docencia	Multifuncional
Organización del trabajo	Auto-planeada	Dirigida al binomio
Motivación	Formar trayectoria	Mejora económica
Ámbito de adecuación laboral	Interno	Externo
Carácter de la evaluación	Administrativa interna poco diferenciada	Puntajes segmentados por pares externos

Fuente: Elaboración propia.

La Universidad Obrera Nacional: una institución crítica del modelo universitario reformista durante el primer peronismo

ÁLVARO SEBASTIÁN KOC MUÑOZ

Doctor en Ciencias de la Educación, IDIHCS-CONICET-Universidad
Nacional de La Plata.

Resumen

El presente artículo expondrá las características generales de la Universidad Obrera Nacional, creada durante el primer gobierno peronista. Iniciaremos con una revisión de las ideas-fuerza que se consolidaron como programa de gestión institucional de las universidades argentinas con la Reforma Universitaria de 1918; luego, analizaremos cómo el peronismo cuestionó este modelo con la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948. Este trabajo se basa en un relevamiento documental de diversas fuentes escritas.

Palabras clave: universidad, obrera, reforma, peronismo

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.99.743>

A Universidade Obreira Nacional: uma instituição crítica do modelo universitário reformista durante o primeiro peronismo

Resumo

O artigo vai expor as características gerais da Universidade Obreira Nacional, criada durante o primeiro governo peronista. Vamos começar com a revisão das ideias-forças que se consolidaram como o curso de gestão institucional das universidades argentinas com a Reforma Universitária de 1918; após disso, analisaremos como o peronismo questionou esse modelo com a criação da Universidade Obreira Nacional em 1948. Esse trabalho tem base em uma revelação documentária de diferentes fontes escritas.

Palavras-chave: Universidade, Obreira, Reforma, Peronismo

The Universidad Obrera Nacional: A Critical Institution of the Reformist University Model During the First Peronism

Abstract

This article will outline the general characteristics of the Universidad Obrera Nacional —today National Technological University— created during the first Peronist government. Initially, we will discuss the driving ideas that were established as a program for institutional management of Argentine universities with the university reform of 1918. Subsequently, we will explore how Peronism questioned this model by creating the Universidad Obrera Nacional in 1948. This study will be based on a documentary survey of various written sources.

Keywords: university, obrera, reform, peronism

Introducción

La Reforma Universitaria de 1918, acontecida en la provincia argentina de Córdoba, puede considerarse uno de los sucesos nacionales más importantes del siglo XX, e incluso ha trascendido las fronteras argentinas (Portantiero, 1978). Por una parte, este movimiento se consolidó, dentro de las universidades del país, como un programa de gestión institucional que hegemonizó el funcionamiento de las seis casas de altos existentes hasta 1948¹. Por otra parte, el peronismo se afianzó como un fenómeno político que se mantuvo dentro de los márgenes de Argentina.

Desde entonces, una cantidad innumerable de autores de distintas partes del mundo han estudiado los distintos aspectos de esta corriente². En ese sentido, existe un importante caudal bibliográfico que analiza la relación del peronismo con el movimiento universitario reformista y las transformaciones acontecidas en las universidades nacionales durante ese periodo³. Sin embargo, hasta ahora ninguna de las investigaciones se ha focalizado en la única universidad creada durante el primer gobierno peronista, la Universidad Obrera Nacional (en adelante UON), y aquellos trabajos que la mencionaron no buscaron establecer una relación con aquello que acontecía en el resto de las universidades del país⁴.

Por lo tanto, el presente trabajo pretende entablar dicha relación al explorar en qué medida el peronismo cuestionó los principales postulados del ideario reformista a través de la creación de la UON. De esa manera, este artículo, enmarcado en el dossier *Experiencias innovadoras y prácticas alternativas en la educación superior en América Latina: Proyectos institucionales, modelos de enseñanza y formación profesional*, recuperará la figura de una institución que, durante el peronismo, constituyó una experiencia educativa innovadora en la historia de las universidades argentinas, y cuyos aportes nos permiten crear propuestas actuales de cambio en la educación superior.

Metodología

Debido a la naturaleza del objeto de estudio, se ha optado por una estrategia metodológica cualitativa basada en la investigación documental o “documentación”, cuyo objetivo es realizar una reconstrucción histórica (Valles, 1999). Bajo ese enfoque, a lo largo del presente escrito académico fueron relevadas diferentes fuentes documentales escritas, tanto primarias como secundarias, a las cuales se añaden fuentes documentales de carácter oficial de la época del primer gobierno peronista.

La Reforma Universitaria de 1918 y el conflicto durante la “Revolución de Junio”

La Reforma Universitaria inauguró y configuró en Argentina un programa de autogestión institucional basado en la democratización interna, cuyas principales ideas-fuerza pueden sintetizarse de la siguiente manera: la defensa

de la autonomía universitaria respecto del Estado, el monopolio estatal de la enseñanza (laica) y la participación estudiantil en el gobierno de las altas casas de estudio, constituido por el cogobierno de docentes, estudiantes y graduados. Asimismo, este programa contemplaba, tanto para los estudiantes como para la docencia, la asistencia libre a clases. Ésta consistía en que toda persona cuya competencia esté comprobada por la posesión de grado universitario o de título profesional, o por haber realizado obras, estudios o especialización en la materia de la cátedra, podría solicitar su admisión como “profesor libre”. También ejercía la extensión universitaria, ligada a prácticas de solidaridad obrero-estudiantil; promovía la participación estudiantil en los órganos del gobierno universitario y la defensa de una universidad asentada principalmente en educandos universales y un currículum con un perfil enciclopedista, basado en el humanismo y en la “cultura general” (Brunner, 1990; Sigal, 1991; Chiroleu, 2000 y Koc Muñoz, 2021).

Este programa de autogestión institucional funcionó de manera casi ininterrumpida durante un cuarto de siglo, hasta la irrupción de la denominada “Revolución de Junio” de 1943, movimiento castrense del que formaba parte el entonces coronel Juan Domingo Perón (Buchbinder, 2005). El nuevo gobierno militar buscó refundar la sociedad sobre una matriz católica y nacionalista, la unión entre “la cruz y la espada”, es decir, entre la Iglesia católica y las Fuerzas Armadas del Estado argentino (Pis Diez, 2018).

Como consecuencia de esta idea refundacional, los militares intervinieron las universidades de Cuyo y del Litoral, nombrando funcionarios ligados al integrismo católico (Bianchi, 2001). Los representantes de la Federación Universitaria Argentina (FUA) de esta última institución se dirigieron a los estudiantes de todo el país en una declaración en la que criticaron la intervención y la figura del interventor. Alrededor de 190 estudiantes que habían suscrito una petición de apoyo a la declaración fueron expulsados de inmediato. Además, se expulsó a los miembros de la Federación Universitaria del Litoral (FUL) y se dejó de reconocer a la dirección de dicha organización (Berdichevsky, 1965).

Según Rein (1999), la FUL convocó para fines de agosto a una huelga de tres días. Esta protesta trajo aparejada una ola de arrestos, cesantías de docentes, la renuncia de algunos profesores y el abandono de algunos estudiantes en solidaridad con los expulsados. En los 20 días siguientes, el rector ordenó detener a aproximadamente 550 estudiantes, por lo cual, gran parte de los alumnos de la universidad quedó separada. Los estudiantes declararon, el 2 de septiembre, una huelga por tiempo indefinido, y profesores de todo el país publicaron una solicitud que exigía la restitución de la institución a la normalidad.

Asimismo, el gobierno continuó con su política intervencionista. El 27 de octubre fue intervenida la Universidad Nacional de Córdoba, y el 2 de noviembre, la Universidad de Buenos Aires. Junto a estas medidas, las autoridades decretaron la disolución de la FUA y la finalización del año lectivo en todas las universidades (Rein, 1999). El gobierno militar veía en las casas de altos estudios un foco de agitación en su contra y una posible fuente de disturbios en el país, por lo que no dudó en adoptar medidas rígidas y extremas contra dichas instituciones. Los diversos interventores

nombrados por el régimen militar conformaban un grupo de características ideológico-políticas comunes. Todos eran militantes católicos, nacionalistas, derechistas y colaboraron en la formación de la alianza entre la cruz y la espada, entre el régimen militar y la Iglesia católica (Rein, 1999).

Frente a dicha tensión nacional, fue sobresaliendo la figura del coronel Juan Domingo Perón. Ya en julio de 1944, sumaría a sus cargos de secretario de Trabajo y Previsión, ministro de Guerra y presidente del Consejo de Posguerra, el de vicepresidente de la Nación. Las buenas relaciones que comenzó a tejer desde su llegada a la administración nacional con el sindicalismo resultaron claves para su ascenso en el gobierno. Al mismo tiempo, se encargaría de convencer a sus pares y a los empresarios que esa política de acercamiento era propicia para “espantar el fantasma del comunismo que sobrevolaba el mundo del trabajo”. Los activos reformistas, a medida que fueron conociendo e identificando netamente a Perón con el régimen militar, no dudaron en calificarlo de “fascista” (Califa, 2014, p. 38).

En 1945, el gobierno militar inició un proceso de normalización universitaria que tendía a devolver la autonomía restringida a las casas de estudios. Se restableció la organización sobre la base de un Estatuto Universitario, se dispuso la reincorporación de los docentes cesantes y la finalización de las intervenciones de las universidades de Buenos Aires, Córdoba, Litoral, Cuyo y Tucumán (Mangone y Warley, 1984). La decisión, que estaba acompañada con la salida del ministro de Instrucción Pública y de los rectores universitarios, estaba ligada al nuevo escenario marcado por el desenlace de la Segunda Guerra Mundial: el ya inevitable triunfo de los Aliados impulsó al Poder Ejecutivo un cambio de alianzas. En este contexto, el gobierno declaró la guerra a los países del Eje el 27 de marzo de 1945, dos meses antes de la rendición alemana y a casi cinco de la japonesa (Califa, 2014). Este hecho fue bien recibido por los estudiantes, y el gobierno militar llevó adelante una política más liberal, tanto en el nivel nacional como en relación con las universidades. En los meses subsiguientes, se realizaron elecciones en todas las casas de altos estudios. Sin embargo, en 1945 las universidades volvieron a enfrentarse nuevamente con el gobierno (Rein, 1999).

Los acontecimientos de agosto hicieron más evidente para los universitarios que Perón era un miembro preponderante del gobierno militar. En efecto, estaba a cargo del Poder Ejecutivo por ausencia del presidente cuando se produjeron manifestaciones de universitarios festejando la rendición de Japón, que fueron prohibidas por el gobierno militar. El enfrentamiento entre estudiantes, grupos de choque de jóvenes nacionalistas y la policía tuvo un saldo de tres muertos (Califa, 2014).

Tal como sostiene Fiorucci (2011), estos sucesos acontecidos entre 1943 y 1945 conformaron un sistema de oposiciones pre-constituido, basado en el “desentendimiento” (p. 12). El esquema de pensamiento con el que los intelectuales y los universitarios concibieron el peronismo estaba inserto en la tensión de sentidos opuestos y excluyentes democracia-totalitarismo, a partir del cual ya habían caracterizado al gobierno militar, antecedente directo del gobierno constitucional de Perón. Sumado a ello, las numerosas declaraciones gubernamentales contrarias a la Reforma, las persecuciones estudiantiles y las intervenciones terminaron configurando una suerte de oposición estudiantil, según Pis Diez (2012), “a todo o nada”, una tensión irreductible.

El gobierno constitucional de Perón y la política universitaria

En noviembre de 1945, la Federación Universitaria Argentina (FUA) se sumó a la Unión Democrática, que se presentaba como la fuerza opositora del “nazi-peronismo” en las elecciones de 1946. Los jóvenes reformistas, constituidos en el ala izquierda de esa concentración de radicales, conservadores, socialistas, demócratas progresistas y comunistas, contribuirían a configurar un programa más acorde con las necesidades populares. Su presencia allí resultó relevante, como lo evidenció la campaña electoral. Los actos proselitistas, asumidos fervorosamente por las fuerzas sociales en pugna y con especial confianza en el triunfo por parte de los opositores a Perón, concluyeron el 24 de febrero de 1946 con los comicios que llevaron al triunfo a la lista que este militar presidía (Califa, 2014).

La política universitaria del peronismo se inauguró con la intervención de todas las casas de estudio, decidida por Perón, pero llevada al término por la saliente dictadura militar, sosteniendo que la misma llegaba para producir el “reencauzamiento” de la vida académica por los carriles que había abandonado en los años anteriores. El decreto de intervención señalaba la desnaturalización del cumplimiento de los fines científicos y educativos que la participación política de profesores y estudiantes había producido en las universidades, y que la intervención proponía restablecer para retomar la orientación hacia la vida científica y cultural del país (Graciano, 2005).

Con el nombramiento de Oscar Ivanissevich al frente de la Universidad de Buenos Aires (UBA), se realizó una de las mayores purgas en la historia de la universidad nacional. Por diferentes medios, 1,246 docentes debieron dejar sus cátedras ese mismo año y el que siguió. Esta ola de despidos y expulsiones de maestros y profesores cuyas concepciones no concordaban con la línea peronista constituía un tercio del total de docentes e investigadores. Según Rein (1999), los puestos de los despedidos fueron ocupados por allegados al gobierno peronista; los méritos académicos de algunos de ellos fueron objeto de serias dudas.

En 1947, el peronismo sancionó una nueva ley universitaria, la 13.031. Esta nueva normativa, que reemplazó a la ley Avelleda de 1885, fue la primera en ocuparse de temas como la carrera docente, el régimen de alumnos, el financiamiento de las universidades, la asistencia al estudiante, etcétera. De esta manera, se sentaron precedentes para las siguientes leyes. También se destacaba que las tareas específicas de la universidad serían “el fomento de la cultura, la investigación científica y la formación de profesionales”, y que las universidades solamente contarían con una autonomía “técnica, docente y científica” (Pronko, 1997, p. 235).

Según Graciano (2005), la ley universitaria peronista promulgada en 1947, y puesta en vigencia en 1948, concretó la despolitización de las universidades, reformulando el gobierno de las casas de estudios y las condiciones de elección de sus autoridades: suprimió la autonomía de las universidades para elegir a sus propios rectores, quienes eran ahora designados por el Poder Ejecutivo; y modificó los mecanismos de participación en la elección de decanos, los cuales serían nombrados por la asamblea de profesores, suprimiendo la participación de los estudiantes. A su vez, la representación estudiantil en los consejos académicos se redujo a una participación sin capacidad de influir de modo efectivo en las decisiones sobre el desarrollo institucional o educativo, ya que carecía de cualquier peso para gravitar en la dirección institucional, pedagógica y científica de las facultades. Más aún, al seleccionarse la representación estudiantil del último año de estudios sobre la base del desempeño educativo y no por las instancias de elecciones, se ponía fin a la vida democrática y gremial de los centros de estudiantes, subordinándolo a una condición de pupilaje por parte de las autoridades y profesores de la universidad. La nueva organización institucional del sistema de enseñanza superior reforzó la subordinación de las universidades a las directivas del nuevo gobierno, debido a que no solo mantuvo la designación por parte del Poder Ejecutivo de los profesores titulares, sino que, además, se atribuyó el diseño de las directivas educativas y científicas que las casas de altos estudios debían desarrollar.

Un año más tarde de la sanción de la mencionada ley universitaria, el oficialismo presentó en la Cámara de Senadores el proyecto de ley mediante el cual quedaría constituida la UON, el 19 de agosto de 1948.

Asimismo, y con posterioridad a la sanción de la Constitución Nacional de 1949, el gobierno peronista estableció la gratuidad de la educación universitaria. Mediante la sanción del decreto 6401/50, se estableció la eliminación de aranceles universitarios y la consiguiente gratuidad de la “universidad abierta el pueblo” (Ciria, 1983, p. 233). Esta decisión política traería consigo una significativa expansión de la matrícula universitaria: en el lapso 1947-1955, el ingreso universitario general casi se triplicó: pasó de 51,212 estudiantes en 1947 a 143,542 en 1955 (Kleiner, 1964).



La creación de la Universidad Obrera Nacional y la crítica a los postulados reformistas

Durante el debate parlamentario suscitado en 1948 en la Cámara de Diputados, la bancada opositora, que contaba entre sus filas con dirigentes que fueron protagonistas directos de la Reforma Universitaria, como Del Mazo o Dellepiane, centralizó su impugnación al proyecto oficialista argumentando que la UON no constituiría una “verdadera universidad”, debido a que no tendría entre su alumnado a “educandos universales” (ya que sólo sería una universidad para obreros) y tampoco impartiría una “educación universal” basada en la cultura generalista y humanista de las universidades clásicas, centrandó toda su educación en las diversas disciplinas técnicas, sin dejar lugar a los conocimientos antes mencionados. Los legisladores opositores sostenían que el sistema universitario argentino terminaría ofreciendo dos tipos de oferta educativa: una de cultura general y una de “cultura insuficiente o nula”; una para “pudientes” y otra para “obrerros” (Koc Muñoz, 2021).

Los diputados de la bancada oficialista argumentaban que, con la nueva institución, la industria nacional sería dirigida por técnicos argentinos, en lugar de extranjeros. También sostenían que con este proyecto los obreros podrían conquistar una posición económica sólida y ocupar un lugar preponderante en la sociedad, de manera que podrían elevarse y dignificarse material, moral y culturalmente sin otro condicionamiento que el de su propio esfuerzo y su mérito individual (Koc Muñoz, 2021).

A pesar de los desacuerdos, y de todas las observaciones realizadas por la oposición al proyecto del oficialismo, la ley quedó sancionada de acuerdo al texto original presentado por el Senado. El proyecto establecía que la UON quedaba constituida como el tercer ciclo (superior) del circuito de educación técnica, dirigido por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP)⁵, cuyas finalidades eran “la formación integral de profesionales de origen obrero destinados a satisfacer las necesidades de la industria nacional”; “asesorar en la organización, dirección y fomento de la industria, con especial consideración de los intereses nacionales” y “promover y facilitar las investigaciones y experiencias necesarias para el mejoramiento e incremento de la industria nacional” (Ley 13.229/48).

Al reglamentarse el decreto nacional 8.014/52, el Poder Ejecutivo estableció un funcionamiento institucional basado en las prerrogativas contenidas en la ley 13.031/47: el gobierno de la UON estaría a cargo de funcionarios nombrados por el Poder Ejecutivo. Por otra parte, la universidad estaría compuesta por distintas facultades obreras regionales, cuyo gobierno quedaba a cargo de un decano y un secretario técnico (vicedecano), los cuales también serían designados por el Poder Ejecutivo. Tanto el rector como los decanos debían ser egresados de la Escuela Sindical de la Confederación General del Trabajo (CGT), mientras el vicerrector y los secretarios técnicos debían poseer un título profesional habilitante y experiencia técnico-educativa. Asimismo, los profesores, tal como se destaca en la ley 13.031/47, eran designados, sobre la base de una terna de candidatos elevada por el decano de la facultad correspondiente, por el Poder Ejecutivo. Con relación a los estudiantes, el decreto establecía que la asistencia a las clases era

obligatoria y ajustada al horario vigente de la universidad. La concurrencia de los alumnos a los actos oficiales de la institución era obligatoria, y se computaba doble inasistencia cuando, sin causas debidamente justificadas, los estudiantes no se presentaban. A su vez, se exigía un mínimo de 80% de asistencia a los trabajos prácticos y un mínimo de 70% de asistencias a las clases teóricas: el incumplimiento de estos requisitos ocasionaba la pérdida de la condición de alumno. Además, la reglamentación no contemplaba la existencia de alumnos “libres”, como tampoco ningún tipo de participación estudiantil tanto en el gobierno de las facultades, como de la universidad en su conjunto. En efecto, el decreto terminaba de suprimir dos de las conquistas más importantes de la Reforma de 1918 que no estaban consideradas en la ley 13.031/1947: la libertad de asistencia y la participación estudiantil en los órganos de gobierno, extremando así los principios contenidos en aquella normativa.

Dicho decreto terminó de configurar una nueva universidad con características muy distintas a sus contemporáneas. En principio, se constituyó como el ciclo universitario de un circuito diferenciado de educación técnica dirigido por la CNAOP, que solo admitía a estudiantes con el título de “técnico” que pudieran acreditar fehacientemente su condición de obrero mediante un certificado expedido por la CGT; poseía una estructura universitaria regionalizada, constituida por distintas facultades regionales a lo largo del país (con una estructura federal conformada por facultades divididas por región y no por ramas de conocimiento); y contaba con un sistema de enseñanza particular que combinaba la asistencia obligatoria a clases con la experimentación y la obligación impuesta a los estudiantes de tener que trabajar en la misma rama industrial en la cual cursaban sus estudios. El desarrollo de los cursos se realizaba en horario vespertino bajo una modalidad didáctica denominada “clase activa”, definida como una clase de “tipo seminario” y “no conferencial”. En ella, el profesor debía trabajar junto con los estudiantes y diagramadas en función a la formación de los estudiantes en el marco de la actividad áulica: el objetivo era que el alumno aprovechara al máximo el tiempo de las cursadas y estudiara en clase, ya que, fuera del horario de las mismas, no disponía de tiempo para hacerlo (CNAOP, 1953).

La UON finalmente abrió sus puertas al estudiantado el 17 de marzo de 1953, pese a que la ley de su creación haya sido sancionada en 1948. Durante su funcionamiento bajo el gobierno peronista, la UON funcionó en nueve ciudades distintas, seleccionadas bajo el criterio de ser las más industrializadas del país: La Plata, Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Tucumán, Santa Fe, Rosario, Bahía Blanca y Avellaneda. Asimismo, la institución ofreció 16 especialidades técnicas: Construcciones de obras, Hormigón armado, Obras sanitarias, Construcciones mecánicas, Automotores, Transportes y Mecánica Ferroviaria, Instalaciones

eléctricas, Construcciones electromecánicas, Construcciones aeronáuticas, Industrias textiles, Industrias químicas, Construcciones navales, Mecánica rural, Electrotécnica, Construcciones de obras y antisísmicas y Telecomunicaciones. El título que eventualmente la universidad expediría a sus egresados sería el de “Ingeniero de Fábrica” en la especialización cursada. Con relación a la estructura curricular de las carreras ofrecidas, los programas aprobados para las especialidades solo contaban con una hora de clases (sobre un total de 24 semanales), ligadas a aspectos que no eran de carácter técnico: la asignatura Sindicalismo justicialista y Legislación Obrera I y II, en primer y segundo año; Legislación del Trabajo en tercer año; e Higiene y Seguridad Industrial en cuarto año. Esto contrasta fuertemente con aquella organización curricular defendida por el reformismo, cuyo énfasis estaba puesto en la “cultura general” (Koc Muñoz, 2021).

Consideraciones finales

La UON fue la única institución universitaria creada por el peronismo durante su primer periodo de gobierno (1946-1955). Asimismo, la idea de universidad con la que se regía esta casa de estudios era distinta a la sostenida por los reformistas. Es decir, estaba atravesada por una marcada impronta industrialista, cuya organización institucional regionalizada estaba orientada a realizar una acción de perfeccionamiento técnico acorde a las necesidades de cada zona. En cuanto a la organización académica, estaba constituida por lo siguiente: una estructura pedagógica que incluía a aquellos estudiantes que debían realizar actividades laborales; un sistema de enseñanza conformado solamente por educandos que acreditaran el título de “técnico”, provenientes de disciplinas afines a las que dictaba una institución que pretendía administrar de manera más eficiente el tiempo de estudio de los estudiantes-trabajadores (quienes carecían del mismo debido al desarrollo de dichas labores); y una estructura curricular fuertemente sesgada hacia los conocimientos técnicos (en detrimento de la “cultura general” y las “humanidades”), cuyo principio de “enseñar produciendo” consistía en integrar los conocimientos prácticos que los trabajadores constituían en sus lugares de trabajo.

Por otra parte, esta casa de altos estudios técnicos tenía una organización política ubicada en las antípodas del modelo universitario reformista. El elemento diferenciador estaba definido por un gobierno universitario que los obreros egresados de la Escuela Sindical de la CGT regían; la inexistencia de la condición de alumno “libre” y de la participación docente y estudiantil en el gobierno de la institución, consagradas por el principio reformista de cogobierno universitario. En efecto, todas las decisiones tocantes a la UON eran tomadas por el rector, el vicerrector, los decanos y los secretarios técnicos (vicedecanos), no habiendo participación por fuera de estos funcionarios. A su vez, todos los funcionarios y docentes eran nombrados directamente por el Poder Ejecutivo, destacándose así un alto grado de subordinación de la universidad al Estado, sobre la base del principio de autonomía consagrado en la ley 13.031/47 y en detrimento del principio de autonomía defendido por el reformismo.

En suma, sostenemos que la sanción de la mencionada ley podría interpretarse como la respuesta política del gobierno peronista a la universidad reformista que había enfrentado tenazmente al líder de aquel movimiento durante la dictadura militar previa, de la cual había formado parte. Asimismo, la creación de la UON y su reglamentación extremaron los principios delineados en la ley de 1947. En este sentido, consideramos que la UON fue la institución universitaria que criticó más acentuadamente la hegemonía del reformismo universitario, ya que cristalizó de manera mucho más completa lo iniciado con la ley 13.031/47.

Por último, podemos pensar a la UON como una experiencia educativa cuya principal virtud fue haber intentado incluir a un sector de la población que, hasta ese momento, permanecía excluido del sistema universitario argentino: los trabajadores. Por lo cual, la organización de las clases en horario vespertino y las clases activas jugaron un papel central en la inclusión de los obreros industriales en la institución. Creemos que estos dispositivos pedagógicos podrían ser una clave para repensar la inserción de aquellos sectores que hoy permanecen fuera de la universidad, de tal manera que se forme una institución más inclusiva.

Notas

1. La Reforma Universitaria ha sido analizada en una gran cantidad de trabajos, entre los que destacan: Ciria y Sanguinetti (1983), Cadelari y Funes (1996 y 1998), Sigal (1991 y 2002), Bustelo (2018), Tünnermann (2008), Biagini (2000), Buchbinder (2005).
2. Entre estos trabajos, se encuentran los de Del Barco (1985); Page (1984); Sidicaro (1996); Galasso (2005); Dujovne Ortiz (1995); Navarro (1997); Zanatta (2011 y 2013); Rein y Pannella (2013 y 2017); Doyon (2006); Murmis y Portantiero (2011); Del Campo (2012); Torre (2006); James (2013); Matsushita (2014); Bianchi (2001); Caimari (2010); Zanatta (2013); Potash (1980) y Rouquié (1986), entre otros.
3. Magnone y Warley (1984); Rein (1999); Pronko (1997 y 2000); Graciano (2005); Toer (1988), Neiburg (1998), Almaraz, Corchon y Zemborain (2001); Recalde y Recalde (2007); Dércoli (2014); Califa (2014); Pis Diez (2018) y Ferrero (2009).
4. Wiñar (1970); Tedesco (1980); Plotkin (1993); Bernetti y Puiggrós (1993); Dussel y Pineau (1995), Álvarez de Tomassone (2000); Nápoli (2004); Malatesta (2010); Novelli (1986); Dussel (1990); Pronko (2003); Somoza Rodríguez (1997); Mollis (1991); Facio (2014); Rodríguez (2020); Koc Muñoz (2014) y Bressi (2023).
5. La CNAOP fue una dependencia estatal fundada en 1944 por el gobierno militar de la “Revolución de Junio”, que organizó un circuito diferencial de enseñanza técnica industrial. Funcionaba de forma paralela al tradicional y estaba organizado en tres ciclos: básico, técnico y superior (Weinberg, 1967).

Referencias

- Almaraz, R., Corchon, M. y Zemborain R. (2001). *¡Aquí FUBA! Las luchas estudiantiles en tiempos de Perón (1943-1955)*. Planeta.
- Álvarez de Tomassone, D. (2000). *Universidad Obrera Nacional-Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una universidad (1948-1962)*. Editorial Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Berdichevsky, L. (1965). *Universidad y peronismo*. Ediciones libera.
- Bernetti, J. y Puiggrós, A. (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Galerna.
- Biagini, H. (2000). *La reforma universitaria. Antecedentes y consecuentes*. Leviatán.
- Bianchi, S. (2001). *Catolicismo y peronismo. Religión y política en la Argentina (1943-1955)*. Instituto de Estudios Históricos-Sociales.
- Bressi, H. (2023). *La Universidad Obrera Nacional. Educar con la certeza de formar hombres buenos que sepan hacer*. UAI Editorial-Teseo Press.
- Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Bustelo, N. (2018). *Todo lo que necesitás saber sobre la reforma universitaria*. Paidós.
- Caimari, L. (2010). *Perón y la iglesia católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Emecé.
- Caldelari, M. y Funes P. (1996). La reforma universitaria (1918-1939). Algunas proposiciones. *Taller*, 1(2), 87-99.
- Caldelari, M. y Funes, P. (1998). Escenas reformistas. *La reforma universitaria 1918-1930*. EUDEBA.
- Califa, J. (2014). Reforma y revolución. *La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA (1943-1966)*. Editorial universitaria de Buenos Aires.
- Chiroleu, A. (2000). La Reforma Universitaria. En R. Falcón (Coord.), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. *Nueva Historia Argentina. Tomo VI* (pp. 357-390). Editorial Sudamericana.
- Ciria, A. (1983). *Política y cultura popular: la Argentina peronista 1946-1955*. Ediciones de la Flor.
- Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1968). *Los reformistas*. Editorial Jorge Álvarez.
- Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, CNAOP (1953). *Reglamento de organización y funcionamiento de la Universidad Obrera Nacional*. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, CNAOP.
- Del Barco, R. (1985). *El régimen peronista 1946-1955*. Editorial de Belgrano.
- Del Campo, H. (2012). *Sindicalismo y peronismo. Los comienzos de un vínculo perdurable*. Siglo XXI Editores.
- Dércoli, J. (2014). *La política universitaria del primer peronismo*. Punto de encuentro.
- Doyon, L. (2006). *Perón y los trabajadores. Los orígenes del sindicalismo peronista, 1943-1955*. Siglo XXI Editores.
- Dujovne Ortiz, A. (1995). *Eva Perón. La biografía*. Aguilar.
- Dussel, I. (1990). *El movimiento estudiantil en el surgimiento de la Universidad Tecnológica Nacional: Los casos de la UBA y la UTN (1945-1966)* [Informe final de investigación]. FLACSO.
- Dussel I. y Pineau P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (Dir.) *Historia de la educación en Argentina Tomo VI. Discursos pedagógicos e imaginario social durante el primer peronismo (1945-1955)* (pp. 107-173). Galerna.
- Facio, M. (2014). *La Cenicienta de las Universidades. De la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional. El caso de la Facultad Regional Avellaneda (1943-1963)* [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Buenos Aires.
- Ferrero, R. (2009). *Historia crítica del movimiento estudiantil de Córdoba, tomo III (1955-1973)*. Alción Editora.
- Fiorucci, F. (2011). *Intelectuales y peronismo, 1945-1955*. Biblos.
- Galasso, N. (2005). *Perón*. Colihue.
- Graciano, O. (2005). La universidad argentina durante los primeros gobiernos peronistas (1945-1955). En N. Girbal Blacha, O. Graciano, T. Gutiérrez y A. Zarilli. *Perfiles históricos de la Argentina peronista (1946-1955). Intelectuales, política y discurso* (pp. 51-80). Al margen.
- James, D. (2013). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*. Siglo XXI Editores.

- Kleiner, B. (1964). *Veinte años de movimiento estudiantil reformista (1943-1963)*. Platina.
- Koc Muñoz, A. (2014). "Más que hombres sabios necesitamos hombres buenos". *La expansión de la educación técnica durante el Primer Peronismo (1944-1955)* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de la Plata.
- Koc Muñoz, A. (2021). *De la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional: organización, funcionamiento y "reformización" del modelo institucional (1948-1959)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de la Plata.
- Ley N° 13229/48. *Creación de cursos de perfeccionamiento técnico para obreros y obreras (Universidad Obrera Nacional)* [Bol. Of.31/8/1948].
- MAGNONE, C. y Warley, J. (1984). *Universidad y peronismo (1946-1955)*. CEAL.
- Malatesta, A. (2010). *La creación de la Universidad Obrera Nacional y la hora de la industria*. UCES.
- Matsushita, H. (2014). *Movimiento obrero argentino 1930-1945*. Ediciones R y R.
- Mollis, M. (1991). La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una Universidad para hombres y mujeres que trabajan. *Realidad Económica*, 99, 91-108.
- Murmis, M. y Portantiero, J. C. (2011). Estudios sobre los orígenes del peronismo. Siglo XXI Editores.
- Nápoli, P. (2004). *Política Educativa y Organización Académica en el periodo fundacional de la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962)*. Editorial Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Navarro, M. (1997). *Evita*. Planeta.
- Neiburg, F. (1998). *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Alianza.
- Novelli, N. (1986). *Movimientos estudiantiles en la Universidad Tecnológica Nacional (1953-1958)* [Tesis de licenciatura, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UCA]. Repositorio de la Universidad Católica Argentina.
- Page, J. (1984). *Perón, una biografía*. Javier Vergara.
- Pis Diez, N. (2012). La política universitaria peronista y el movimiento estudiantil reformista: actores, conflictos y visiones opuestas (1943-1955). *Los trabajos y los días* (3), 41-63. <https://revistas.unlp.edu.ar/LosTrabajosYLosDias/article/view/5749>
- Pis Diez, N. (2018). *Universidad, política y radicalización en el posperonismo: el caso de la Universidad Nacional de La Plata y su movimiento estudiantil reformista (1955-1966)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de la Plata.
- Plotkin, M. (1993). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Ariel Historia Argentina.
- Portantiero, J. (1978) *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria*. Siglo XXI Editores.
- Potash, R. (1980). *El ejército y la política en la Argentina 1945-1962*. De Perón a Frondizi. Sudamericana.
- Pronko, M. (1997). La universidad en el parlamento peronista: reflexiones en torno del debate de la Ley 13.031. En H. Cucuzza (Dir.), *Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo, 1943-1955* (pp. 229-265). Los libros del Riel.
- Pronko, M. (2000). *El peronismo en la universidad*. Libros del Rojas.
- Pronko, M. (2003). *Las Universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido*. CINTERFOR/OIT.
- Recalde, A. y Recalde, I. (2007). *Universidad y liberación nacional*. Nuevos tiempos.
- Rein, M. (1999). Represión versus rebelión: universidades argentinas bajo el peronismo, 1943-1955. En R. Marsiske (Coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina II* (pp. 163-208). UNAM.
- Rein, R. y Panella, C. (2013). *La segunda línea. Liderazgo peronista 1945-1955*. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Rein, R. y Panella, C. (2017). *Los indispensables. Dirigentes de la segunda línea peronista*. UNSAM Edita.
- Rodríguez, M. (2020). *La defensa de la Universidad Obrera Nacional y la conformación del movimiento estudiantil de la Facultad Regional La Plata (1955-1958)* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de la Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1846/te.1846.pdf>
- Rouquié, A. (1986). *Poder militar y sociedad política en la Argentina, tomo II*. Hyspamérica.
- Sidicaro, R. (1996). *Juan Domingo Perón. La paz y la guerra*. Fondo de Cultura Económica.
- Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Punto Sur Editores.

- Sigal, S. (2002). Intelectuales y peronismo. En D. James (Comp.), *Nueva Historia Argentina. Los años peronistas (1943-1955)*. Sudamericana.
- Somoza Rodríguez, M. (1997). Interpretaciones sobre el proyecto educativo del Primer Peronismo. De “agencia de adoctrinamiento” a “instancia procesadora de demandas”. *Anuario de Historia de la Educación*, 1, 163-184. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/104>
- Tedesco, J. (1980). La educación argentina (1930-1955). En *Primera historia integral. Vol. 57*. (pp. 113-140). Centro Editor de América Latina.
- Toer, M. (1988). *El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín*. CEAL.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Torre, J. (2006). *La vieja guardia sindical: sobre los orígenes del peronismo*. EDUNTREF.
- Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria DE Córdoba (1918-2008)*. CLACSO.
- Weinberg, D. (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965*. Centro de Investigaciones Económicas del Instituto Torcuato Di Tella.
- Wiñar, D. (1970). *Poder político y Educación. El peronismo y la CNAOP. ITDT*. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Zanatta, L. (2011). *Eva Perón. Una biografía política*. Sudamericana.
- Zanatta, L. (2013). *Perón y el mito de la Nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo (1943-1946)*. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Sistema de evaluación de los aprendizajes en la Escuela de Posgrado en UAPA y su incidencia en las calificaciones

CRISTOBALINA ALONZO ZAIZ^a Y YANET YOVANNY JIMINIÁN MATA^b

^a Maestra Normal Primaria (Escuela para Maestros Napoleón Núñez Molina). Realizó sus estudios superiores en PUCMM y UTESA, obteniendo el grado de Magister. Especialidad en Educación a Distancia (UNED-España). Posgrado en Investigación Educativa (INFODOSU). Actualmente es docente-investigadora de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA).

^b Ingeniería en Sistemas y Computación (PUCMM). Maestría en Ciencias de la Educación, Mención en Administración Escolar (UTESA). Especialidad en Educación A Distancia y Virtual (UNED-España). Doctorado en Educación (UNED-Costa Rica). Posdoctorado en Políticas Públicas y Educación (UNEY-Venezuela). Actualmente es docente-investigadora de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA).

Introducción

La educación experimenta hoy, al igual que las culturas y los pueblos del planeta, un momento de cambios acelerados y de tanta o mayor trascendencia que el producido por el surgimiento de las universidades en el Medioevo. Las tecnologías y las redes planetarias de internet están revolucionando el conocimiento y los patrones de comportamiento a un ritmo sorprendente. Todas las instituciones sociales: escuela, familia, iglesia, estado, empresas, etc., han comprendido que, o se ajustan a los cambios o sucumben.

En este sentido, la universidad, como institución educativa, luego de haber salido de las férulas monacales responde al llamado de la sociedad, no escapa al rápido ir y venir del conocimiento que nace, crece, se difunde y cambia a ritmo exponencial y que a decir de la UNESCO (2005) en su comunicado de prensa *Hacia las sociedades del conocimiento*, afirma: “los cambios radicales provocados por la Tercera Revolución Industrial –la de las nuevas tecnologías– han creado una nueva dinámica desde mediados del siglo XX”. El acervo cultural se multiplica por 10 cada cinco años; el aprendiz de hoy tiene acceso a dicho conocimiento a la velocidad de un clic en su celular inteligente; ya no se aprende de igual manera, por tanto, ya no se puede enseñar igual que hace unas décadas y si la evaluación es considerada como parte

integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, tampoco es la misma hoy que ayer.

Para responder a las exigencias de esta nueva realidad, la evaluación ha de ser vista como recurso de formación de unas competencias para *aprender a aprender*, como elemento que vincula y promueve interrelaciones entre facilitador y participante, así como, entre facilitador y compañeros de los equipos de trabajo y estudio colaborativo; también ha de ser valorada como la que contribuye a elevar los niveles éticos, de compromiso y responsabilidad de las universidades con su contexto y el de los egresados con su profesión, por ende, con su sociedad.

Así tenemos que la Gestalt revoluciona al racionalismo, el constructivismo sustituye al conductismo y hoy se habla de socioconstructivismo.

Caracterizar los niveles de calidad de la evaluación es un elemento fundamental para la educación en cualquier nivel, sea primario, secundario o terciario; estudiar la calidad de la evaluación se ha convertido, en las últimas décadas, en una práctica bastante frecuente porque todas las instituciones de servicio del mundo aspiran a ser cada día más competitivas, eficaces y responsivas a las demandas de un mundo en cambio, además, porque calidad educativa y evaluación van de la mano, según afirma Álvarez López y Matarranz García (2020).

El objetivo general de este estudio es caracterizar el sistema de evaluación de los aprendizajes y su incidencia en las calificaciones de los participantes de posgrado en la Universidad Abierta para Adultos, con la finalidad de contribuir a la calidad en la educación.

De manera específica se persiguen los objetivos siguientes: identificar las características de la evaluación en el posgrado UAPA; determinar el nivel de cumplimiento de los criterios de evaluación de los aprendizajes establecidos; verificar las estrategias aplicadas por los facilitadores para la evaluación de los aprendizajes; y verificar la incidencia de la evaluación en las calificaciones.

Metodología

Para llevar a cabo el estudio, se realizó una investigación mixta, ya que fue de campo, bibliográfica y descriptiva, de corte cuantitativo y cualitativo. Se hizo una indagación en diferentes fuentes y se interpretaron las teorías existentes, a partir de la realidad del objeto de estudio, haciendo un análisis reflexivo de las mismas.

Como técnicas, se hizo uso de la encuesta, la entrevista y la participación de grupos focales de facilitadores, participantes y directivos. La observación de un total de 36 grabaciones de encuentros virtuales y de 90 actas de calificaciones, con un total de 1 893 participantes.

Para las encuestas, se seleccionaron muestras probabilísticas de participantes y facilitadores de posgrado de la sede y los recintos de la UAPA. De la población de 3 081 participantes, se seleccionó una muestra de 553 y de 194 facilitadores de posgrado, se seleccionó una muestra de 69. Ambas calculadas con un nivel de confianza de 96% y 91% respectivamente.

A la muestra de facilitadores y participantes se les aplicó 1 cuestionario, también, se realizaron 2 grupos focales con facilitadores y participantes,

6 entrevistas a directivos de la sede y recintos y 5 entrevistas a facilitadores. Para esto se utilizó una guía de preguntas. Además, se encuestó a una muestra de egresados de posgrado.

Para las observaciones realizadas, se llevaron registros, posteriormente, esta información se tomó en cuenta para profundizar en los análisis estadísticos realizados.

La Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

La Universidad Abierta para Adultos (UAPA) fue fundada hace 29 años, es la primera institución de educación a distancia en el país, asume el modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje (MECCA), que promueve la formación integral de sus alumnos, para que, como profesionales, muestren desempeños competentes y pertinentes con las condiciones sociales y productivas propias de un mundo globalizado y cambiante.

Por tal motivo, la UAPA asume la Educación a Distancia como la modalidad educativa fundamentada en un conjunto de estrategias, de actividades y recursos didácticos puestos a la disposición del alumno para que aprenda de manera autónoma, bajo condiciones de separación total o parcial del docente que los guía y orienta en su aprendizaje.

La educación a distancia es un sistema de enseñanza basado en el aprendizaje independiente y flexible, propiciado por un conjunto de medios y recursos didácticos que generan una comunicación bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula del docente y el alumno (Acosta, 2013). El participante asume una parte importante de la responsabilidad en la organización de su trabajo, la cual ajusta a su propio ritmo.

Todos los planes de estudios de la UAPA se fundamentan en competencia. Según el MECCA (2009) se entiende por competencia: la integración de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que intervienen en el desarrollo reflexivo, responsable y eficiente de tareas; expresados en término de lo que se debe conocer, lo que se debe hacer y lo que se debe ser, en consecuencia, faculta al alumno para desempeñarse apropiadamente frente a la vida y el mundo del trabajo.

En el MECCA (2009) se establece que la metodología de la UAPA es activa y participativa, busca el aprendizaje individual y propicia el trabajo colaborativo. De acuerdo a los objetivos planteados para cada programa académico, se combinan diversos métodos y técnicas propias de una metodología activa, tales como: método de casos, de proyectos, técnica del debate, aprendizaje basado en problemas (ABP), técnica de la pregunta, investigación, taller, seminarios, simulaciones, exposiciones, entre otras.

Los métodos o técnicas especificados anteriormente es lo que garantiza el desarrollo de competencias en los alumnos en su proceso educativo.

Evaluación y calidad educativa

El término evaluación según la Real Academia Española (RAE) proviene del francés *évaluer* y significa literalmente: “señalar, estimar, apreciar, calcular el valor de algo.” Aplicado a educación, la UAPA, en su Reglamento Académico de Posgrado (2021) en el artículo 140 define evaluación como: “un

proceso de carácter transformador, equitativo, justo, interdisciplinario, flexible, pertinente, dinámico, acumulativo, participativo, integral y científico que permite verificar el desarrollo de competencias del participante, determinar los resultados y establecer las reorientaciones necesarias para el mejoramiento permanente del proceso educativo”.

Ampliando la concepción de la evaluación, la universidad afirma en el artículo 6 del Reglamento de Evaluación de los Aprendizaje de Posgrado (2022) que: “la UAPA asume la evaluación como un proceso sistemático de diagnóstico, seguimiento y valoración al que se somete al participante, tanto de forma individual como grupal para comprobar los niveles de desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales, actitudinales y valores en correspondencia con el programa de cada curso”.

Gairín Sallán y Suárez (2017) definen la evaluación como: “una poderosa herramienta para desarrollar competencias valiosas en los estudiantes para mejorar el nivel de implicación y automotivación” (p.130).

La evaluación es una herramienta muy útil para lograr que los estudiantes desarrollen competencias y la automotivación, ya que permite identificar fortalezas y oportunidades de mejora en una persona. A partir de los resultados obtenidos, se puede crear un plan de acción para mejorar las habilidades y aumentar la motivación.

De la Orden (2009) plantea que la evaluación educativa es la palanca de la calidad educativa, es la base de la calidad de la educación siempre y cuando sean claramente planteadas las funciones, los objetivos, los criterios de evaluación (lo que se exige y cómo se exige) y continúa afirmando: “que la validez educativa exige validez axiológica, validez curricular y validez instrumental, solo así habrá coherencia interna y externa en la evaluación” (p.34).

Es importante que la evaluación refleje los valores y principios, que esté alineada con los objetivos de aprendizaje y el contenido del programa, de esta forma, se convierta en una herramienta útil para medir el proceso de aprendizaje, asimismo, sea confiable y válida para que los resultados puedan ser precisos y útiles para tomar decisiones sobre el proceso de formación. Manteniendo esta coherencia axiológica, curricular e instrumental, se puede asegurar que la misma es justa, confiable y efectiva para medir el progreso de aprendizaje de los estudiantes.

Murillo y Román (2011) afirman que la evaluación de la educación no es meramente para saber si los estudiantes dominan la lengua, las matemáticas y las ciencias, ellos consideran que la evaluación educativa debe ser global, integral y orientada a elevar los niveles de calidad para “formar ciudadanos íntegros, competentes, solidarios, reflexivos. Capaces de ser y convivir con otros, y con las competencias necesarias para una

participación social plena. Es decir, una educación que contribuya en la transformación de la sociedad” (p.8).

A raíz del desarrollo alcanzado por Taiwán, Noruega, Suecia, Finlandia y otros países que han sabido ubicar la calidad de sus sistemas educativos como la razón fundamental para haber alcanzado su desarrollo económico, muchos países entendieron el papel preponderante de la calidad de la educación como medio de desarrollo del capital humano, así como, aseguramiento del conocimiento, para lo cual es necesaria.

De acuerdo con Manani, Calderón y Chiri (2013) citado por Roncal Vattuone (2014), la calidad como concepción debe ser el eje articulador de la concreción de procesos de formación integral, holística e inclusiva, donde sea considerada la convivencia armónica en comunidad y complementariedad con la naturaleza y el cosmos, la igualdad de oportunidades, la igualdad de condiciones y de acciones educativas orientada a las transformaciones de las sociedades.

La evaluación es considerada como un elemento central para alcanzar la calidad de la educación.

Resultados y discusión

En los cuestionarios aplicados a los participantes, 36.5% de los participantes encuestados son de la maestría en Ciencias de la Educación, Mención Gestión de Centros Educativos; 43% cursan otras maestrías; 14.3% maestría en Psicología Clínica; 4.3 % maestría en Derecho Penal y Procesal Penal; 1.4% maestría en Derecho Civil y Procesal Civil; y 0.4% Legislación de Tierras. 71.3% de los participantes encuestados son del recinto de Santo Domingo Oriental; 22.6% son de la Sede; y 6% son del recinto Cibao Oriental Nagua.

Con relación a las características de la evaluación en el posgrado, se pudo identificar que según los directivos entrevistados coinciden que el proceso de evaluación de posgrado es transparente, participativo, riguroso, retador, afianzador y auténtico, por lo tanto, corresponde con los resultados del grupo focal de los participantes, además, agregan que es continua, así como, la encuesta realizada a los mismos, donde 99 % confirmó que es participativo, integral, flexible y formativo porque todos se involucran y participan de forma activa y colectiva, tienen derecho a opinar, son tomadas en cuenta sus opiniones, también, evalúan a sus compañeros y facilitadores, es decir que son parte importante del proceso.

En la encuesta, 55.7% de los participantes opinaron que siempre forman parte al momento de decidir las asignaciones con las que son evaluadas las asignaturas; 28.4% a veces; y 15.9% nunca. Dicho resultado se contradice con lo que manifiesta la mayoría, así como, de las observaciones realizadas en las grabaciones de los encuentros, ya que las asignaciones están planificadas previamente por los facilitadores en la plataforma y socializadas en el primer encuentro. Tanto en el grupo de discusión como en los resultados de la encuesta aplicada a los participantes, 98% opina que siempre son responsables de la calidad de las entregas de las asignaciones, también, 91% de los mismos dicen ser conscientes de los resultados obtenidos en las asignaturas cursadas. En cuanto al rol de los facilitadores, 90% de los participantes opinaron que es orientar y brindar ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, 10% manifiesta que lo hacen a veces. Este porcentaje, aunque es mínimo, es importante considerarlo,

ya que el facilitador debe promover, facilitar y mantener un proceso de comunicación permanente, asimismo, crear las condiciones y un ambiente de aprendizaje que estimule y desafíe el interés por aprender de los participantes.

A este respecto, Sánchez Mendiola (2022) afirma que la evaluación en la educación basada en competencias (EBC) debe ser variada y mientras más técnicas se apliquen en esta, más probabilidades se tienen de recoger las evidencias que dicha educación plantea. Según los participantes, en más de 90%, las estrategias utilizadas por los facilitadores promueven la investigación, la argumentación y pensamiento crítico, por otra parte, de 80 a 89% promueve la corrección ortográfica, trabajo colaborativo y la toma de decisiones.

Facione (2007) e Ibarra Saiz y Rodríguez (2011) afirman que es una necesidad el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior para enfrentar los retos del competitivo mundo laboral que exige competencias que demuestren aptitud y habilidad para resolver problemas y para crear soluciones.

La evaluación del pensamiento crítico no es fácil de aplicar según estos autores, sin embargo, existen instrumentos cuantitativos como *Ross Test* o *Higher Cognitive Process, Science Reasoning, etc.*, y entre los instrumentos cualitativos recomiendan el ensayo, la lógica racional en la exposición de las ideas, la capacidad de hacer preguntas bien formuladas, la flexibilidad mental cuando se trata de evaluar y de criticarse a sí mismo, la prudencia al emitir juicios y la disposición a reconsiderar sus juicios si es necesario retractarse (p. 15).

El estudio del desarrollo del pensamiento crítico se remonta al análisis del cerebro de muchos autores, entre estos Chrobak (2017), citado por Rivadeneira Barreiro *et al.* (2021), el cual estudia el importante papel que juega el pensamiento crítico en la producción de aprendizajes significativos.

Rivadeneira Barreiro *et al.* (2021) asume el pensamiento crítico como el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (p.7). Facione (2015), citado por Rivadeneira Barreiro *et al.* (2021), define el pensamiento crítico como un conjunto de “habilidades cognitivas y disposiciones”, entre la cuales resalta la “interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación” (p.8). El hecho mismo del conjunto de habilidades cognitivas que nos exige el pensamiento crítico, habla del importante papel que juega este en el proceso de aprendizaje del estudiante y de lo útil que es este para la toma de decisiones de la vida del adulto profesional.

Los estudiosos del tema revelan que no basta con obtener muchos conocimientos para desarrollar el pensamiento crítico porque este tiene diversas dimensiones y complicaciones, en consecuencia, lo hacen fruto del ejercicio de ambos lóbulos cerebrales y de los objetivos del estudiante que aspire a ser excelente, en otras palabras, que no se conforme con lo superficial. Afirman que el maestro juega un papel esencial en el desarrollo de este pensamiento. Betancourth-Zambrano, Muñoz-Morán y Rosas-Lagos (2017) consideran que las pruebas de pensamiento crítico constituyen una herramienta útil para diagnosticar y evaluar los logros esperados de un sistema educativo, además, sirven para tomar correctivos ante el incumplimiento de metas.

No obstante, la retroalimentación es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este sentido, 90% de los participantes encuestados dicen que siempre reciben retroalimentación de sus facilitadores, luego de las entregas de sus asignaciones, y 94% de los participantes afirman que son tomadas en cuenta para las siguientes entregas. Además, la mayoría de los participantes consideran que la evaluación en el posgrado aumenta la calidad de sus aprendizajes, porque obtienen y profundizan el conocimiento, ayuda a monitorear el proceso, realizan una reflexión profunda, se dan cuenta en lo que debe mejorar, son más críticos y corrigen debilidades a partir de la retroalimentación que realizan los facilitadores. Lo anterior, coincide con lo planteado por los facilitadores encuestados, que consideran que la retroalimentación es un elemento fundamental en la evaluación que beneficia tanto al facilitador como a los participantes, ya que promueve el diálogo entre ambos, facilita la autorreflexión y aumenta la motivación.

Con respecto a la retroalimentación, Sadler (1989), citado por Sánchez Mendiola (2022), considera la retroalimentación como: “el componente esencial de la evaluación formativa” (p.72). También cita a Archer (2010) quien distingue la perspectiva cognitiva de la retroalimentación con un enfoque directivo y la perspectiva socioconstructivista que implica una actitud de diálogo y ayuda mediante comentarios y sugerencias.

En las entrevistas, los facilitadores coinciden en que cumplen con la aplicación de los criterios, estrategias e instrumentos que se establecen en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes de Posgrado, la información fue corroborada con los resultados de las entrevistas a los directivos donde indican que 80% de los facilitadores cumplen con los criterios de evaluación establecidos, es decir con la producción oral e interacción, producción escrita, actitudes y valores, sin embargo, 20% indicó que no se cumple. Los resultados del grupo focal de los participantes confirman que se cumplen con los criterios; indican que en las asignaciones se evalúa la producción escrita utilizando diferentes estrategias, pero dependerán de la naturaleza de la asignatura; para evaluar la producción oral e interacción se toma en cuenta su participación en los encuentros, los foros y exposiciones. En el grupo focal quedó evidenciado que existe un poco de desconocimiento en identificar todos los valores que se evalúan.

Por otra parte, los facilitadores consideran que el momento del proceso de evaluación más difícil es la decisión de los resultados: 29% la ejecución del proceso y 26% su planeación. 90% realiza evaluación diagnóstica, sin embargo, esto no pudo ser comprobado en las observaciones de las grabaciones de los encuentros. Por otro lado, 93% indica que realiza evaluación para el aprendizaje o formativa y 100% realiza evaluaciones sumativas al final del proceso, significa que deben reportar en línea las calificaciones obtenidas de los participantes según cada criterio establecido en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes de Posgrado.

Tres procesos de evaluación que son interdependientes son la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación. En el proceso de evaluación de los aprendizajes, la coevaluación y la autoevaluación se consideran ejes transversales, ya que permean todo el proceso educativo. En este sentido, los participantes encuestados afirman que, en cuanto a los tipos de evaluaciones que utilizan los facilitadores, 71% prefiere todos los tipos de evaluación, haciendo referencia a la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

En cuanto a la coevaluación, los facilitadores la aplican cuando los participantes deben evaluar las exposiciones de sus compañeros, en las intervenciones y retroalimentaciones en los foros a sus compañeros, a través de lista de cotejo para la evaluación de los trabajos que presentan los compañeros en los encuentros sincrónicos. Para la autoevaluación emplean registros anecdóticos donde reflexionan sobre lo aprendido y lo que deben mejorar, esto permite desarrollar la metacognición, que es una competencia fundamental para el participante en educación a distancia, porque genera autonomía, además, le permite autorregularse y tomar las decisiones necesarias frente a su propio desarrollo.

Otros beneficios que según los facilitadores proporciona la autoevaluación a los participantes son los siguientes: toman conciencia de sus dificultades y fortalezas, permite aprender de sus errores, no solo se enfoca en los resultados, sino en el proceso, se siente más comprometido de su propio aprendizaje, permite desarrollar su capacidad de autocrítica, mayor conciencia de sus logros y los aspectos a mejorar, permite ver sus posibilidades de crecimiento personal y laboral, en consecuencia, logra ser honesto consigo mismo.

Con relación a la intervención del participante en la metodología de su autoevaluación, Ibarra Saiz y Rodríguez Gómez (2011) apadrinaron un estudio comparativo de más de 10 universidades de América Latina y de Europa, con 2 556 estudiantes, reveló que los estudiantes “implicados en un enfoque de e-Evaluación desarrollan más sus competencias básicas que los estudiantes bajo el enfoque de la evaluación tradicional” (p.183). Esta investigación arrojó resultados sobre la relación entre el éxito que muestran aquellos estudiantes verdaderamente comprometidos con su autoevaluación y la evaluación por iguales, consideradas como “habilidades imprescindibles para un futuro empleado porque su compromiso los hace más responsables, más adaptados al trabajo en equipo, desarrolla su juicio crítico y reflexivo, su autonomía y capacidad para adaptarse y actuar de forma eficaz en la sociedad” (p.185).

No obstante, se pudo confirmar en el instrumento aplicado a los participantes, que actualmente cursan estudios en posgrado, solo 21% de los encuestados selecciona la modalidad de autoevaluación como el método utilizado para evaluar su aprendizaje. En este mismo punto se observó que 71.2% seleccionó todas las anteriores, en otras palabras son las modalidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, evidenciando que los participantes de este instrumento desconocen que la autoevaluación es una modalidad de evaluación y más bien la identifican como un elemento de la evaluación de los aprendizajes. Es decir, en el Reglamento de Evaluación anterior al vigente, presentaba la autoevaluación como un elemento complementario que asignaba puntuación relevante para la aprobación del curso.

En el Reglamento de Evaluación actual, la autoevaluación es considerada como un *eje transversal* dentro de la evaluación (Reglamento de Evaluación UAPA, 15 de febrero 2022, artículo 11°), se recomienda a los maestros estudiar uno de los aportes que arrojó esta investigación, los “Proyectos Deval-SimWeb dedicados al diseño, implantación y evaluación para el aprendizaje en las universidades, cuyo fin es capacitar al profesorado y estudiantado” (p.200).

El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la metodología son algunos elementos esenciales que componen el modelo pedagógico de UAPA. En tal sentido, las TIC aparecen como elemento de eficacia en la educación a distancia, como resultado facilita los procesos de autoaprendizaje, también, se considera a la metodología de la universidad como activa y participativa, ya que reconoce el aprendizaje individual y propicia el trabajo colaborativo (MECCA, 2009). En los resultados del grupo focal, así como, en la encuesta realizada a los participantes y facilitadores, las herramientas tecnológicas y estrategias que utilizan los facilitadores son diversas por ejemplo: la wikis, elcomix, simulaciones, foros, debates, exposiciones, ensayos, prueba escritas, estudio de casos, solución de problemas, investigaciones bibliográficas, retroalimentación, portafolio, proyectos, diario reflexivo, informes de lecturas, mapas conceptuales, cuadro sinóptico, tabla informativa, cine fórum, webinar con especialistas, entre otras.

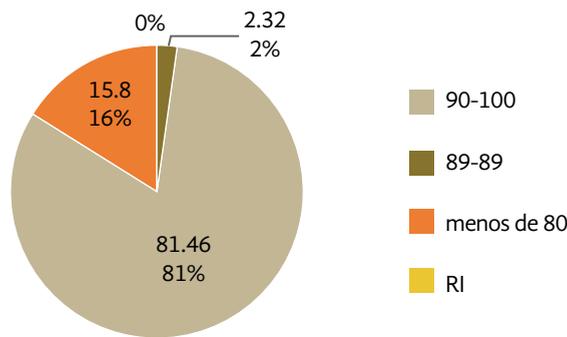
Ahora bien, es necesario notar que las estrategias utilizadas con más frecuencia, según 90% de los participantes, son los foros y las exposiciones; y, en más de 80%, las investigaciones bibliográficas, la retroalimentación y los ensayos. Estos resultados coinciden con las observaciones realizadas en las grabaciones de los encuentros, donde se evidencia su uso de forma muy marcada. Respecto a esta estrategia favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, asimismo, forma parte de un proceso relevante para los participantes, porque incluye trabajo en equipo, planificación, desarrollo y presentación, sin embargo, es importante investigar sobre otras formas de abordaje que beneficien a todos los participantes, independientemente que sea parte del equipo que realiza la exposición o no.

Por otro lado, 75% de los facilitadores aplican el MECCA, no obstante, 97% cuida que haya coherencia entre las competencias planeadas y los logros alcanzados, sobre lo cual tampoco hay evidencia, ya que en las observaciones de las grabaciones de los encuentros, aunque se socializa el programa de la asignatura, se deja que los participantes, en otro momento, lean las competencias y resultados del aprendizaje que se espera de la asignatura y se centran en los contenidos de la misma. Los facilitadores en el grupo focal y en las entrevistas lograron que el proceso de evaluación de posgrado fuera fortalecedor de competencias, conocimientos y habilidades para la vida del futuro profesional, ajustándose a las competencias y resultados de aprendizaje que se declaran cada semana, además, integrar en el trabajo final lo que han hecho durante el curso para que los participantes demuestren el desarrollo de las competencias adquiridas. Diseñar actividades vinculadas con los resultados de los aprendizajes declarados en el programa, aunado a que las actividades siempre estén relacionadas con su práctica actual, en consecuencia, los participantes apliquen lo que aprende en situaciones reales, de esta forma, promueva el trabajo en equipo de forma responsable.

Los facilitadores planifican una cantidad de tareas o actividades de acuerdo al desarrollo del curso, que es semanalmente, y de las cuales los participantes envían las evidencias por la plataforma para corregir y retroalimentar. Por otro lado, expresan que es poco el tiempo disponible, ya que en posgrado cuentan con seis y cinco semanas, tiempo que solo permite asignar de tres, cuatro o cinco tareas, incluido el trabajo final. Según Tobón (2015), citado por Hincapié y Clemenza (2022), la planificación de la evaluación de los aprendizajes por competencias muestra las condiciones para inferir la adquisición de los indicadores de logro de una competencia dada, a través de evidencias de desempeño y niveles de ejecución, lo cual ofrece mayor direccionalidad al proceso evaluativo, además lo hace más fidedigno.

La incidencia de la evaluación en el posgrado, respecto a las calificaciones de los participantes, se evidenció en la tabulación de 90 actas de calificaciones con un total de 1,893 participantes de las maestrías correspondientes a los tres recintos universitarios, cuyos resultados se presentan en la siguiente gráfica (ver gráfica 1).

Gráfica 1. Evaluación vs. calificaciones



En cuanto al promedio de las calificaciones asignadas, la mayoría de los facilitadores entrevistados indicaron 80%, que es de 90-100, en contraste con 20%, que es de 80-89%. Estos resultados fueron corroborados con la revisión de 90 actas, con una cantidad de participantes de 1,893, de los cuales 82% tenían calificaciones de 90-100 (A), 16% calificaciones de 80-89 (B), 0.42% menos de 80 puntos, es decir reprobados, y 2% con calificación RI, retirado por incumplimiento (ver tabla 1).

Tabla 1. Promedio de las calificaciones asignadas

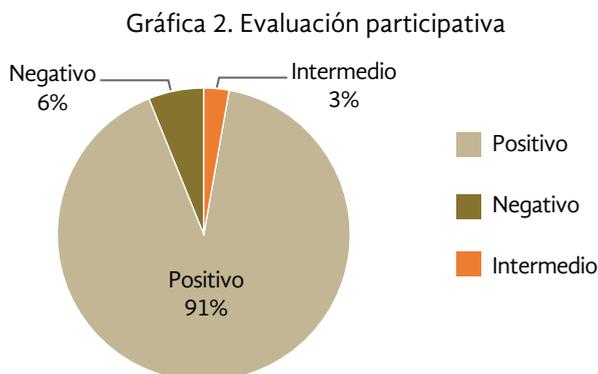
Escala de calificaciones	Calificaciones de participantes	%
A+	983	51.93%
A	559	29.53%
B	299	15.80%
F	8	0.42%
RI	44	2.32%
Total	1 893	100%

A fin de cuentas, es a través de la evaluación formativa, considerada por los autores como la herramienta fundamental para promover aprendizajes de calidad en la educación a distancia, que se logra el desarrollo del pensamiento crítico, es decir, el compromiso con su propio. Este proceso de participación y el diálogo docente-participante en todos los momentos del proceso evaluativo, de las asignaciones rigurosas y retadoras, y de la retroalimentación efectiva del facilitador serán los fortalecedores de las competencias que les exigirá el mundo laboral.

Esta evaluación es auténtica cuando se basa en realidades, además de motivar, porque ayuda al aprendiz a ubicarse en su futuro contexto profesional mientras resuelve situaciones de su mundo laboral. Es rigurosa cuando exige habilidades de discriminación. Es retadora cuando exige la solución de situaciones complejas. Es metacognitiva porque plantea retos de reflexión, comunicación y desarrolla el pensamiento crítico. Es negociada y compartida cuando el aprendiz es un ente activo en todos los momentos del proceso.

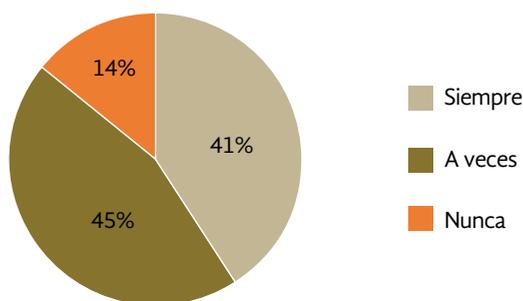
Sobre el instrumento de investigación aplicado a los egresados de posgrado en UAPA, se tuvieron los siguientes resultados:

Respecto a si la evaluación en el posgrado en UAPA fue un proceso participativo (ver gráfica 2), los encuestados afirman que fue una comunidad estudiantil que eran subvaloradas, lo cual desarrolla la capacidad analítica necesaria para tomar buenas decisiones. Ayudó a los miembros de la comunidad estudiantil a organizarse mejor y a expresar sus preocupaciones e intereses de una manera que los estudiantes externos puedan entender.



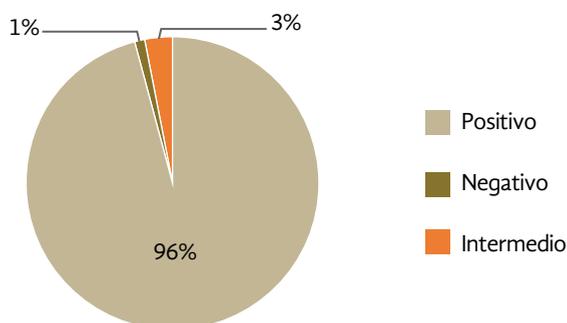
En cuanto a si se le tomó en cuenta al decidir cuáles serían los métodos de evaluación de las asignaturas (ver gráfica 3), 45% opina que solo a veces se les tomaba en cuenta para la selección de las metodologías de evaluación. Sumado al porcentaje que contestó que nunca se le tomó en cuenta, el resultado es 59%, con esto se evidencia que dar una mayor participación al proceso de selección de las metodologías de evaluación es un elemento que necesita observación y mejora.

Gráfica 3. Participación en la selección de las metodologías de evaluación



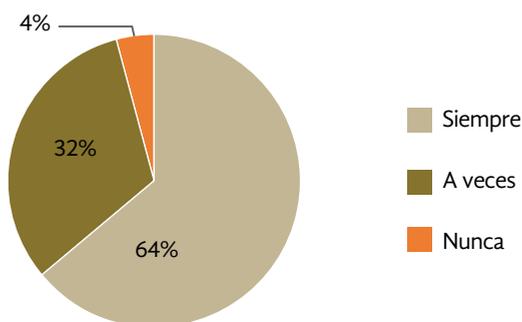
Con referencia a si las asignaciones le aportaron competencias para su desempeño profesional (ver gráfica 4), 96% de los egresados siente y opina que el conocimiento adquirido sí les agregó competencias en el desempeño de su profesión. Reconocen que la madurez y el compromiso, de la mano con la autodisciplina, son factores determinantes en la adquisición de dichas competencias.

Gráfica 4. Adquisición de competencias para el desempeño profesional



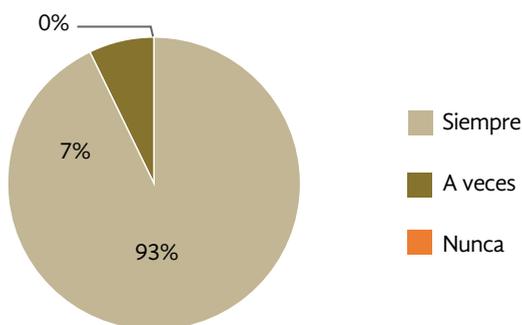
Sobre si los facilitadores corregían y retroalimentaban las asignaciones que entregaban (ver gráfica 5), 32% a veces retroalimentaban, 64% siempre y 4% nunca. Esto lo convierte en un elemento con espacio para mejorar en el proceso de evaluación. La retroalimentación es inseparable al proceso de evaluación formativa para motivar y fortalecer conocimientos y competencias, a la vez, que oriente, redirija y corrija debilidades. A partir de la información que se obtiene luego de la evaluación, estimula la reflexión y la toma de decisiones sobre objetivos logrados o no logrados. Ibarra Saiz y Rodríguez la consideran como la herramienta fundamental de la evaluación formativa y de la educación por competencias.

Gráfica 5. Retroalimentación de la evaluación



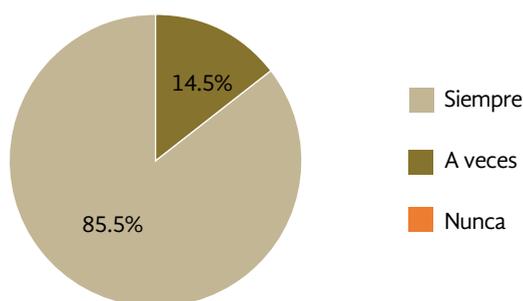
Ahora bien, sobre si eres un profesional más competente luego de haber cursado su maestría (ver gráfica 6), 93% de los encuestados opina que sí obtuvo mejoría en sus competencias y en su desempeño como profesional. Esto significó actualizar algunos métodos, inclusión de la opinión del participante en el proceso de evaluación, herramientas de evaluación más prácticas, utilización real de las rúbricas, ser más estrictos en la evaluación y filtrar mejor quién se convierte en egresado, evaluar menos de los elementos teóricos y más de los elementos prácticos o aplicados, más altura en las exposiciones, estandarización de los conceptos y conocimientos manejados por los facilitadores, evaluaciones más acordes a la realidad que se vive en las empresas, mejora en el proceso de retroalimentación, elevar y vigilar mejor el nivel de los docentes, mayor claridad en los procesos de evaluación y su aplicación.

Gráfica 6. Mejoría en las competencias profesionales

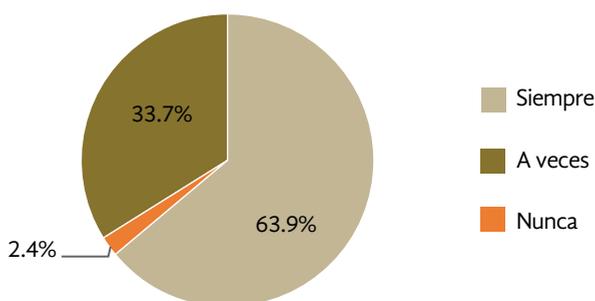


En cuanto a los instrumentos que se utilizaron durante el curso de su maestría (ver gráfica 7), de todas las herramientas disponibles en el proceso de evaluación de los aprendizajes, los que más se utilizan son: debates (85.5%), investigación bibliográfica (63.9%), foros y exposiciones. Los demás métodos presentan un bajo porcentaje de utilización.

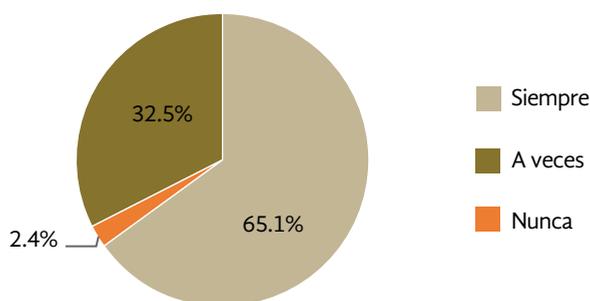
Gráfica 7. Instrumentos utilizados durante la maestría
Exposiciones



La investigación bibliográfica



Debates

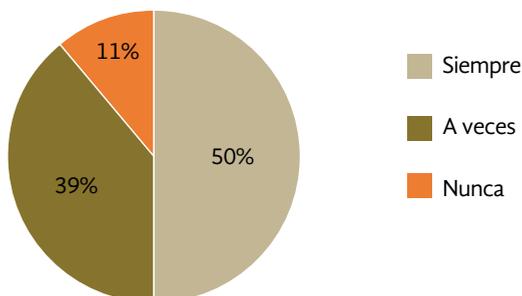


No obstante, estos resultados corresponden con los obtenidos en el punto 1 y 2 sobre la participación en la selección de las metodologías de evaluación y con algunas de las sugerencias realizadas en el punto 7 del instrumento sobre diversificar las herramientas de evaluación, así como, lograr que las mismas sean más participativas.

Respecto a si se socializaban las rúbricas con las que evaluaban las asignaciones (ver gráfica 8), 50% de los encuestados recibió socialización sobre las rúbricas de evaluación, con esto se evidencia la necesidad de mejorar en este elemento de la evaluación para el aprendizaje. La importancia de que el participante conozca las rúbricas de evaluación, recae en que orientan al estudiante sobre cómo realizar sus tareas, asimismo, le ayudan al facilitador saber

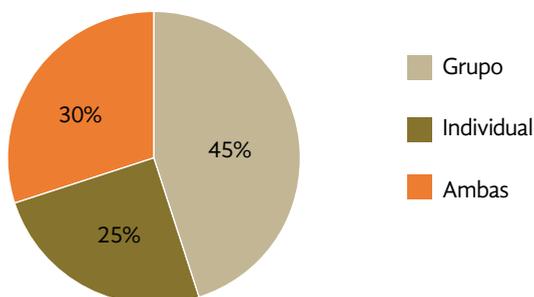
qué esperar de él, en esto los enfoca a ambos Sánchez Mendiola (2022). La socialización de las rúbricas y la retroalimentación de las asignaciones son, según los autores, el pilar de la evaluación formativa.

Gráfica 8. Sobre la socialización de las rúbricas



Como participante, sobre el trabajo de las asignaciones en grupo o individual (ver gráfica 9), 45% de los encuestados prefiere la evaluación en grupo, no obstante, este porcentaje no es definitivo y se requiere una mayor comprensión sobre el criterio de selección de la tipología de evaluación.

Gráfica 9. Evaluación en grupo o individual



Conclusiones

Al concluir la investigación sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes en posgrado y su incidencia en las calificaciones de los participantes de posgrado de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), los resultados obtenidos de acuerdo con el diseño metodológico empleado permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

Con relación a las características de la evaluación en el posgrado, se pudo identificar que el proceso de evaluación es participativo en la aplicación de la metodología, aunque, no así en la selección de las metodologías: formativo, competente, pertinente, guiado, flexible e integral.

Se debe prestar especial atención en concentrar la evaluación de los elementos prácticos y de real aplicación en el campo laboral, en elevar el nivel y la rigurosidad con que se evalúa el aprendizaje y pese a que la flexibilidad es una característica dentro de la metodología de la institución, debe ser de horario y de forma, más no de fondo o de contenidos de las asignaturas.

Tanto en la entrevista a los facilitadores como en los resultados de la revisión de actas de calificaciones, se puede notar que coinciden el promedio de calificaciones obtenidas por los participantes: de 90-100 (A) y de 80-89 (B).

Respecto a la adquisición de competencias, se observó que la mayoría de los egresados siente y opina que el conocimiento adquirido sí les agregó competencias para su desempeño profesional.

Los medios tecnológicos y estrategias que tienen a disposición los facilitadores de posgrado en UAPA son: las wikis, elcomix, simulaciones, foros, debates, exposiciones, ensayos, pruebas escritas, estudio de casos, solución de problemas, investigaciones bibliográficas, retroalimentación, portafolio, proyectos, diario reflexivo, informes de lecturas, mapas conceptuales, cuadro sinóptico, tabla informativa, cine fórum, webinar con especialistas, entre otras.

Referencias

- Acosta, M. (2013). *Fundamento de la Educación a Distancia*. Universidad Abierta Para Adultos (UAPA).
- Álvarez López, G. y Matarranz García, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista complutense de educación*, pp. 85-95.
- Betancur, M. R. y González, D. C. (2009). Rendimiento y calificación, dos aspectos problemáticos de la evaluación en la universidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), pp. 1-21.
- Betancourth-Zambrano, S., Muñoz-Moran, K. T. y Rosas-Lagos, T. J. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva. Revista de trabajo social e intervención social*, pp. 199-223.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y gasto público*, 67(2012).
- Cano, E. (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Laboratorio de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- Castillo, F. (2016). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje y su eficiencia en la asignatura de Geografía. *Revista Científica*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, <https://repositorio.unan.edu.ni/2967/1/17484.pdf>.
- De la Orden, A. (2009). *Evaluación y calidad: análisis de un modelo*, Universidad Complutense, Madrid, doi: <https://doi.org/10.15581/004.16.22426>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*, McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea].
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?, *Insight assessment*, 22, pp. 23-56, Academia.edu.
- Gairín S., J. y Suarez, C. I. (2017). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior*. Santiago de Chile: Editorial Santillana.
- Gallego, M. L. V. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, pp. 57-76.
- González M., V. y González T., R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo-agosto, 047, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, pp. 185-209.
- Guzmán, C. y Veira N. et al. (2017). *Características de la Evaluación de la calidad Educación virtual en el contexto de la Educación Superior*, Universidad de Córdoba, Argentina y la Universidad Alcalá de Henares, España.

- Hernández, A. F. P., Sánchez, C. J. M., Arellano, P. P. y Whizar, H. M. Y. (2017). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la Educación Superior, *Perspectivas docentes*, 28(63), 60-68.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014), *Metodología de la investigación*. México, DF: McGraw-Hill.
- Hincapié, N. y Clemenza, C. (2022). Evaluación de los Aprendizajes por Competencias: Una Mirada Teórica desde el Contexto Colombiano, *Revista de Ciencias Sociales(Ve)*, XXVIII(1), pp. 106-122, Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/journal/280/280699>
- Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio Royo, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*, pp. 175-196, Madrid: Narcea.
- Sáiz, M. S. I. (2011). *E-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*, 29, Madrid: Narcea Ediciones.
- Ibarra S., M. y Rodríguez G., G. (2015). Aprendiendo a Evaluar para Aprender en la Educación Superior, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, doi: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/12070>.
- Informe UNESCO (2008). *Reflexiones en torno a la Evaluación de la Calidad Educativa*, publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- Informe UNESCO (2005) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura pp.30-37.
- Informe UNESCO (2011). La UNESCO y la educación, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- López Pastor, V. M. (2017). *La Evaluación Formativa y Compartida “Medios, Técnicas e Instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en Educación Superior”*, Narcea, Ediciones Madrid.
- Medina V., E. y Tobón T., S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, Centro de Investigación en Formación y Evaluación (CIFE), *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(2), julio-diciembre, pp. 90-95, <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>.
- Murillo, F. y Román, M. (2011). *La Evaluación Educativa para la Justicia Social*, (40), doi: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4467>.
- Hernández, A. F. P., Sánchez, C. J. M., Arellano, P. P. y Whizar, H. M. Y. (2017). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la Educación Superior, *Perspectivas docentes*, 28(63), pp. 60-68.
- Pérez Y., A. (2005). Monográfico, *Revista Educativa (XX)*, 8(1), doi: <https://doi.org.10.5944XX>.
- Ponce C., J., Martínez I., E., Moreno S., I. et al. (2012). La evaluación del desempeño académico de los estudiantes de posgrado, en *Revista Iberoamericana*, Universidad Autónoma de Baja California.
- Raven, I. (2018). *La evaluación de los aprendizajes basados en competencias de la enseñanza*, Editorial Olmos.
- Rivadeneira B., M.P., Hernández, B. I. y Mendoza B., K. L. D. (2021) *El Pensamiento Crítico y su Evaluación en la Educación Universitaria*, Ecuador: Universidad de Mayabí.
- Rodríguez G., G., Ibarra S., M. S. y Gómez R., M. A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, avance de publicación online, doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045.
- Rodríguez G., G. e Ibarra S., M. (2018). Competencias básicas relacionadas con la Evaluación, *Revista Educación XXI*, (1), UNED, España.
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa.
- Roncal V., X. (2014). En la búsqueda de la calidad universitaria Bolivia, Colombia, Cuba y México, *Revista Integra Educativa*, 7(2), pp. 137-158.
- Rubio G., M. J. (2015). *Cómo aprender evaluando en la educación superior. Aplicación del programa formativo APREVAL en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Ibarra (PUCE-SI)*, Proyecto ALFA III (2011)-10.
- Sánchez, M. (2022). *Evaluación y Aprendizaje en Educación Universitaria*, (Estrategias e Instrumentos), CUAIEED, México: UNAM.
- Saiz, M. S. I. y Gómez, G. R. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), pp. 5-8.
- Universidad Abierta para Adultos (UAPA) (2022). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes de Posgrado*, Ediciones UAPA.
- Universidad Abierta para Adultos (UAPA) (2009). *Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje*, Editora Búho.
- Villa S., A. y Poblete R., M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones, *Bordón: Revista de Pedagogía*.



R e f l



ejos

*Ningún signo especial en estas caras que tapizan la ausencia.
Pero a través de todas, como la mancha de ácido que traspasa
en el álbum los ambiguos retratos,
se inscribió la señal de una misma condena:
mi vana tentativa por reflejar la cara que se sustrae y que me excede.
El obstinado error frente al modelo.*

Olga Orozco, "Los reflejos infieles"

Beatriz González, una enorme crónica de la condición colombiana del ser



Un diálogo con Cuauhtémoc Medina
MUAC

La plástica, para quien se deje acercar a ella, para quien gusta de acercársele, solamente puede impactar emocionalmente. Hay algo del orden de lo estrictamente irracional que nos ha de paralizar frente al hecho de una obra.

Si además se le agrega una historia política específica, un contexto de dolor profundo y un trabajo de más de 50 años incesante, tenemos el acontecimiento que ha sido la exposición *Guerra y paz: una poética del gesto* en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo desde el 25 de noviembre de 2023 y hasta el 30 de junio de 2024, de la que hemos tomado, con agradecimiento para la institución quinceañera, parte de la ilustración con la que acompasamos especialmente este número de *Universidades*.

Como complemento, tuvimos un encuentro con Cuauhtémoc Medina, curador que, junto a Natalia Gutiérrez, hizo posible que la obra de *la maestra*, como se le llama en todo Colombia, tuviera una nueva visibilidad desde nuestro país, desde la tribuna, por excelencia, del arte contemporáneo en la Ciudad de México. Reproducimos, reconstruyéndola, esa charla para que, en su lectura, se descubran las dimensiones de la obra pictórica de esta artista colombiana.

Beatriz González es una pintora que está en el centro del arte latinoamericano. Su relación con Marta Traba hace que uno la tenga como un referente en *Arte de América Latina 1900-1980*. Eso significa que, como muchas cosas, la conocí por fotografías mal tomadas en alguna publicación o algo así. Pero de manera sistemática comencé a ver a Beatriz González cuando inicié mis viajes a Colombia a principios de los dos miles.

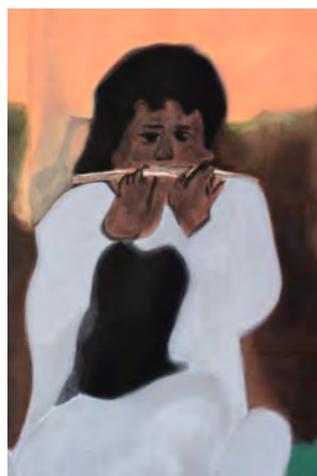
Ya allá me entero que cuando apenas estaba empezando a pintar, como estudiante, a principios de los sesenta, y empecé a ser las versiones de cuadros de la tradición europea, de Vermeer o Velázquez, causó gran impresión en gente como Traba o Luis Caballero, lo que le dio seguridad para ahondar en esta manera de pintar transformando obras claves del arte occidental a un lenguaje pictórico contemporáneo.

Eso fincó un camino particular para que, eventualmente, las obras de los años 66-67, exhibidas en el Salón Nacional de Artistas en Colombia (*Los suicidios del Sisga*, entre otras), fueran un hecho, incluso, controversial con los retratos que hizo de Bolívar en lámina, que sugirieron un tipo de figuración anclada en modelos no sólo populares, sino comerciales, que estaban fuera de la práctica artística del lugar.

Desde momento ella se convirtió en una especie de tendencia independiente del arte de su tiempo, un referente muy conocido con todo y el argumento satírico con el que ella se presentaba de ser una pintora de provincias. Todo habla, hoy, de la manera en que quería plantear una especie de exterioridad desde su trabajo frente a las ramas ultra serias, modernas, del arte colombiano.

Eso consiguió que cuando Traba escribe su visión del arte latinoamericano la convirtiera en una suerte de promesa opuesta al pop americano, dado que estaba trabajando con copias y referentes culturales desde colores ácidos e intensos, una copia totalmente distinta a las imágenes capitalistas del tipo de Warhol. Eso con respecto a su presencia temprana.

Ahora, Beatriz González es, además de la pintora más importante de Colombia –sobre todo después de la muerte de Botero–, una participante múltiple de la historia del arte, pues es una historiadora que ha cubierto varios de los terrenos del arte colombiano que estaban sin estudiar. Su libro sobre el arte del siglo XIX colombiano es el más importante que hay, y eso que apenas acaba de publicar tres volúmenes muy extensos sobre la parte de la tradición de la caricatura.





En las últimas dos décadas, sin duda, su reputación ha estallado. No sólo por cómo la globalización ha obligado a replantear la geografía de la historia del arte moderno y contemporáneo con un enorme interés de lo que pasa en Latinoamérica, sino porque las exposiciones que ha tenido en Europa y Estados Unidos la mantiene en un grado de significación muy grande.

En parte fincada a la generación de artistas latinoamericanos que creció contra la imposición del arte muralista mexicano y sus múltiples representantes en el continente, hoy es un espejo de la cotidianidad regional, que va de la sociedad colombiana tragicómica de finales de los años 80 y hoy está en el dolor y el duelo de sus poblaciones.

La sensibilidad que ha tenido frente a la capacidad expresiva del cuerpo y el rostro, es decir de los gestos, a partir de las imágenes de la prensa, por ejemplo, que le ha permitido este gran cuadro de la inmensa pasión trágica de su país es incomparable en cualquier latitud.

La obra de Beatriz González, a los 92 años, nos señala una tarea aún no planteada en todos los rincones del continente donde la violencia se ha consagrado.

Ciertamente mucha de la obra en la práctica contemporánea está políticamente informada y es un sismógrafo social en una multitud de locaciones y momentos. No obstante, la obra de Beatriz más que ser sólo política, es una obra que está tratando de hacernos percibir en la piel la dimensión de una época, con todo y su momento satírico del presidente Turbay.

En ese sentido tenemos que tratar de entenderla como una enorme crónica de la condición colombiana del ser en un periodo que abarca ya cinco décadas.

Su efecto allá es total, pero a veces no tiene que ver con servir de modelo... Es importante saber que muchos de los artistas relevantes de Colombia, en cierta medida, son sus alumnos, de haber trabajado con ella en el Museo Nacional, Dolly Salcedo o Alejandro Restrepo, pienso.

No es casual que se haya entendido la línea de transmisión de haber aprendido la práctica artística como una práctica ligada a preguntas internas a los medios y a las disciplinas, pero en conexión al lugar donde se está haciendo la obra y sus condiciones.

Transición bloqueada. México 1970-2018. Elementos para la historia del presente

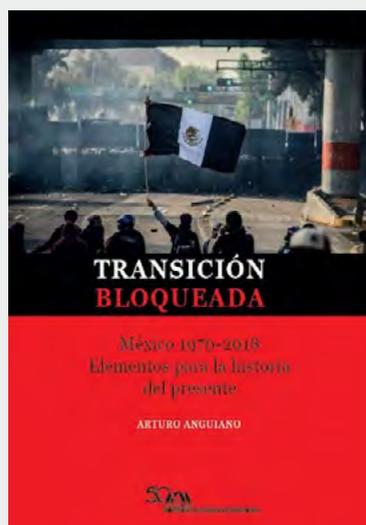
ADOLFO OLEA FRANCO

UAM-Xochimilco, Departamento de Política y Cultura.

Arturo Anguiano tiene una prolongada trayectoria como militante de izquierda e investigador de la realidad política de México, desde una praxis y una teoría sociales críticas. La tesis central de *Transición bloqueada* es que las luchas de las clases trabajadoras y de movimientos sociales diversos contra el sistema de dominación económico-política del capitalismo, han conducido a pensar que es posible, en la sociedad mexicana, una transición hacia una verdadera democracia, que constituiría la base para otros procesos más avanzados de conquista de los derechos del México de abajo, desde los obreros y campesinos hasta los pueblos originarios, las mujeres, los estudiantes, los sectores populares y otros. *Transición bloqueada*, desde luego, alude a los poderes que la impiden: el del Capital y el del Estado, con extensiones internacionales, ya que el país está sujeto a poderes extranjeros extraterritoriales. Una conclusión del texto es que la propia clase política profesional también bloquea esa transición.

La argumentación es muy sólida, coherente, se inscribe en el marxismo crítico, distinto del denominado marxismo occidental, de corte académico y ajeno a las luchas de los de abajo, sino inseparable de ellas y aprendiendo de sus aciertos y de sus errores, así como del modo en que tales luchas y las revoluciones socialistas han sido enfrentadas por el Capital y su Estado. Los planteamientos se caracterizan por la utilización de un vocabulario extenso, lo que hace más legible el libro y contribuye a develar las aristas múltiples de los procesos sociales.

Transición bloqueada compendia un largo trabajo de investigación. Algunos de los capítulos fueron escritos a lo largo de mucho tiempo, donde se retoman procesos que se extendieron por décadas. Es decir, fueron escritos conforme tenían lugar los acontecimientos expresados, y no pensados desde el presente en el que “ya sabemos lo que pasó”, sino al calor de las situaciones entonces vividas. Así, las predicciones sobre lo que podría ocurrir en el porvenir muestran que las reflexiones no son arbitrarias, que nacen de



una comprensión objetiva de las características de la economía del país y del Estado nacional. Quienes luchan contra el sistema, en particular en la esfera político-electoral, no son omniscientes, caen en ocasiones en sus trampas o parecen tener la meta de ser integrados, cooptados, de formar parte de la clase política.

Quienes, desde las cúspides del poder económico y político, hacen una y otra reforma política, sobre todo de carácter electoral, tampoco logran controlar todos los aspectos de sus estrategias y tácticas para mantener lo esencial del sistema de dominación, al tiempo que se da la apariencia de una apertura democrática, de una expansión del sistema de partidos políticos de Estado, del fin del llamado “carro completo” del PRI, que andando el tiempo, ante las luchas sociales en contra del Estado mexicano y de los patrones capitalistas, va perdiendo hegemonía, va compartiendo poder político, mientras que el económico, claro, permanece en las manos del capital financiero. La clase política se ensancha, se diversifica, pero las realidades que más importan para las grandes mayorías no cambian o cambian muy poco.

La oposición de izquierda al PRI-gobierno, la única realmente interesada en una verdadera transición a la democracia, no conservó sus rasgos anteriores a la asunción de cargos de elección popular ni a la recepción de cuantiosos recursos fiscales para realizar sus tareas partidistas, legalmente establecidas. Surgieron nuevos intereses, tuvo lugar la metamorfosis de los partidos, se aliaron los que se decían de izquierda con los de derecha.

La clase política, en conjunto, exhibe espíritu de cuerpo, se convierte en defensora del orden establecido. Esto vale para todos los partidos políticos que tuvieron registro oficial ante la Secretaría de Gobernación, luego ante el IFE y después ante el INE. Un político profesional salta de un partido a otro, según convenga, sin respeto a ningún principio ideológico ni a su trayectoria previa. Así, la manera en que está organizada la actividad electoral conduce a que los partidos políticos ejerzan el monopolio de la representación ciudadana. Anguiano aborda lo general y lo particular de ida y vuelta, regresa a asuntos tratados desde un punto de vista específico para cubrirlos ahora desde otra perspectiva. El hilo narrativo del texto se mantiene a lo largo de las páginas, ya que el autor tiene siempre en mente los asuntos esenciales a explicar. Inevitablemente esto conduce a excluir del análisis asuntos que desviarían la atención, sin aportar algo esencial a la tesis central de la obra.

Entre los aportes más importantes del texto, se cuenta mostrar cómo el sistema de dominación política y económica entró en crisis a consecuencia de las luchas obreras, campesinas, estudiantiles y de otros tipos. La hegemonía del PRI-gobierno, del Estado-partido oficial, fue desacreditada por el ejercicio sistemático de la represión armada por los gobiernos sucesivos del PRI, que perdieron credibilidad, hasta el punto que se debilitaron los mecanismos del control corporativo de los trabajadores de la industria y el campo. La pérdida de legitimidad de los gobiernos del PRI condujo a la sucesión de reformas políticas electorales, a partir de 1977. La intención fue abrir los cauces de las contiendas electorales a partidos que antes estaban excluidos. Se crearon las reglas para su registro oficial ante la Secretaría

de Gobernación y se fueron desarrollando los mecanismos para el financiamiento de los partidos reconocidos legalmente.

Simultáneamente, toda la oposición que no fuera de carácter electoral, más que ninguna otra la de los movimientos sociales radicales y la de las organizaciones guerrilleras armadas, fue blanco de la sangrienta represión de las fuerzas armadas, del espionaje y la infiltración, de cientos de desapariciones forzadas, de cárcel arbitraria, incluso para parientes de los guerrilleros. Pero también se reforzó el control corporativo de los sectores obrero, campesino y popular, a través de los liderazgos charros, establecidos legalmente desde fines de los cuarenta. Las protestas de los estudiantes universitarios y normalistas fueron también reprimidas. El único tipo de “oposición” que el Estado consideraba legal era de carácter electoral, pero no significa que se respetase el sufragio ciudadano, porque los fraudes continuaron año tras año, así como la represión, selectiva y masiva, de las protestas contra los fraudes electorales, sobre todo, pero no solo, en elecciones municipales.

La apuesta del PRI-gobierno, hasta que perdió la hegemonía, primero la mayoría en el Congreso de la Unión en 1997 y luego la presidencia de la república en 2000, fue reconducir, canalizar, las demandas sociales de justicia, democracia y libertad al terreno electoral: quienes triunfaran en las elecciones, supuestamente, harían posible la satisfacción de esas demandas. Los diferentes partidos de derecha, centro e izquierda que existían o se fueron creando, desintegrando y al mismo tiempo fusionándose entre sí, se tornaron contendientes electorales del PRI-gobierno. Los partidos de izquierda que antes tenían trabajo de base, organización y lucha en la defensa de las demandas de obreros, campesinos, sectores populares y demás, fueron gravitando hacia un trabajo cuya prioridad eran las elecciones federales, estatales y municipales, tan frecuentes en México que esta tarea llegó a saturar la agenda partidista. Así, año tras año, sexenio tras sexenio, la clase política partidista se profesionalizó. Con ello, inevitablemente, también cambiaron sus prioridades, sus metas y sus políticas de alianza. Cosas que no ocurrieron de manera inmediata, expedita, sino en correspondencia con las luchas sociales contra el sistema de dominación, señaladamente el alzamiento armado del EZLN el 1 de enero de 1994. Siete años después, abril de 2001, todos los partidos políticos representados en el Congreso de la Unión se unieron en el voto contra los Acuerdos de San Andrés, al imponer una reforma constitucional en materia de derechos y cultura indígenas contraria a esos acuerdos.

De manera sucinta, el libro contribuye a comprender las diversas luchas que se han realizado por conquistar la democracia, la justicia y la libertad en México, así como entender que el sistema de dominación política, encabezado ahora por una clase política diversificada y más numerosa, se ha opuesto a la real satisfacción de las demandas de amplios sectores de los diversos bajos del pueblo mexicano. Desde el punto de vista de la argumentación histórica,

el punto de partida se marca históricamente con el fin de la fase armada de la Revolución mexicana, con la derrota de las dos corrientes combativas encabezadas por Zapata y Villa, y el establecimiento de los gobiernos post-revolucionarios, cuyas administraciones perfilaron la sociedad de clases del país, con programas nacionalistas y de reformas trascendentes como la nacionalización del petróleo, de los ferrocarriles, la reforma agraria y otras políticas de Estado que fueron apoyadas por la gran mayoría de la población, en particular por las clases trabajadoras. El Estado mexicano debió enfrentar, en el sexenio de Cárdenas, al capital nacional y extranjero, opuesto a todas las reformas progresistas realizadas. La clase política gobernante se dotó de una extensa base social para enfrentar la resistencia del capital a estas reformas.

Por ello, organizó a las clases trabajadoras y las integró orgánicamente dentro del partido de Estado, en los sectores obrero, campesino y popular, sujetos a un férreo control estatal, a tal grado que se hizo un elemento de la cultura política dominante entre los asalariados esperar que las mejoras de sus condiciones de trabajo, salarios y prestaciones sociales emanaran del gobierno. Un fuerte paternalismo caracterizó a los gobiernos post-revolucionarios. El más poderoso y talentoso fue el del general Cárdenas, quien logró establecer firmemente el control corporativo de las clases trabajadoras, que fueron organizadas bajo la égida del Estado. Lo cual contrasta con la libertad y prácticas comparativamente democráticas con las que se organizó el sector del capital, para crear diversos organismos

patronales. En el sexenio de Alemán, el corporativismo entró en crisis, dado que los trabajadores habían, contra viento y marea, avanzado en su organización y concientización y se empeñaron en recuperar la dirección de los sindicatos para las bases trabajadoras. La respuesta del Estado fue imponer, contra la voluntad de los trabajadores, a los líderes charros de los principales sindicatos. Así, la aristocracia obrera devino integrante del poder político, funcionando dentro de los sindicatos como agentes del Estado. Las luchas que, como la de los maestros y la de los ferrocarrileros, tuvieron éxito en los cincuenta en recuperar democráticamente la dirección de sus sindicatos, fueron violentamente reprimidas.

El Estado mexicano transitó de aquella supuesta alianza con las clases trabajadoras, que le dieron la fuerza para enfrentar al capital nacional y extranjero en la realización de reformas esenciales, a favorecer los intereses de las pocas corporaciones mexicanas y las muchas extranjeras. La inversión de elevadas sumas de capital estadounidense en México, se tornó parte de la normalidad de una economía que presumía la existencia de un vigoroso sector público, que luego entraría en una profunda crisis



Anguiano. La legitimidad del Estado en duda.

de desestructuración y de privatización. Crecientes contingentes de trabajadores y de estudiantes universitarios entendieron que el llamado “nacionalismo revolucionario” y la “alianza” del Estado con obreros y campesinos, no pasaban de ser engaños descarados. Las diversas resistencias y rebeliones contra las políticas del Estado se multiplicaron, pero casi nunca se entrelazaron, lo cual las debilitó ante el inclemente poder represivo del Estado, que hizo añicos la legalidad y los más elementales derechos humanos. El movimiento estudiantil popular de 1968 fue un parteaguas de la historia de México.

La legitimidad del Estado fue puesta en duda, los priístas perdieron credibilidad, su hegemonía comenzó a tambalearse, ya que descansaba en una represión armada de los inconformes, cada vez más extensa. Así que debieron concebir algunas reformas superestructurales, consistentes en convencer a la oposición civil pacífica, de que la solución estaba en las contiendas electorales, en convocar al electorado a votar por el partido político de su preferencia, para que gradualmente la voluntad ciudadana mayoritaria expresada en el sufragio, se viera reflejada en las políticas públicas. Los sectores de las clases medias y altas que participaron en las reformas electorales, que establecieron el monopolio de la representación política como una prerrogativa de los partidos oficiales, apostaron a que la transición pacífica a la democracia tuviera lugar. Tal cosa no ocurrió, según el autor.

No ha ocurrido en el gobierno de la llamada 4T, que no es sujeto de análisis específico en esta obra, pero en las páginas finales aparecen algunas caracterizaciones respecto al mismo y, desde luego, a la rebelión zapatista en su relación antagónica con el régimen político actual, al cual los zapatistas denominaron en agosto de 2018 “la cuarta transformación del PRI”.

15 años



VOICES *of Mexico*

CISAN • UNAM

ISSN: 0186-9418

TERRITORIES OF VIOLENCE

www.revistascisan.unam.mx/Voices/

Issue 121 • Autumn-Winter 2023
Mx \$50.00 M.N. USA and CAN US\$ 15.00 dlls.



9 770186 941800

Published three times a year

Subscriptions Mexico \$145.00 M.N. United States and Canada US\$ 35.00 dlls. Other Countries US\$ 57.00 dlls.

Torre II de Humanidades, piso 10, Circuito interior de Ciudad Universitaria,
Ciudad de México, C. P. 04510. Telephone (011 5255) 5623 0308, 5623 0281

voicesmx@unam.mx
www.revistascisan.unam.mx/Voices/

BACK ISSUES AVAILABLE
WRITE US FOR A FREE COPY

